

MAIS DO QUE UMA REFLEXÃO TEÓRICA...  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RECONSTRUÇÃO

ELLIOTT, John (Org.). *Reconstructing teacher education: teacher development*. London: The Falmer Press, 1993. 265p.

Maria de Fátima Barbosa ABDALLA<sup>1</sup>

Este livro, organizado por John Elliott, pretende traçar um novo paradigma de educação do professor. Trata-se de um debate instigante que procura reavaliar o significado pedagógico de um modelo de Ciência, fundado em princípios como o "racionalismo" e/ou "behaviorismo" (que configuram uma verdade científica determinada), na busca de elaborar um paradigma de investigação educacional que seja construído a partir de atos reflexivos sobre as práticas educacionais. *Paradigma* que faça emergir uma "cultural profissional reflexiva", que tenha como princípio a "compreensão situacional", reconstruindo, assim, uma *Ciência da Prática Educacional*.

Para compor as idéias que fazem parte deste trabalho e que são, de certa forma, compartilhadas pelos autores, o livro se divide em quatro partes, remetendo-nos, a cada momento, à reflexão a respeito da natureza e do papel da educação em nossa sociedade.

A Parte I, "*Coerência e continuidade na educação do professor: perspectivas e resultados*" (capítulos 1 a 7), intenciona desenvolver uma visão *coerente e unificada* em relação a um processo de educação do professor, que considere os *resultados* em jogo no debate da sociedade, mas que abra *perspectivas* de aperfeiçoamento para o mesmo, possibilitando transcender termos, tais como: "*teoria X prática*", "*conhecimento X competência*", "*controle profissional X público*".

O capítulo introdutório, desenvolvido por Elliott, ao discutir o problema de se estabelecer um Currículo Nacional para a educação do professor, argu-

---

1. Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

menta que *coerência e continuidade* em um *currículo* depende sobretudo da *perspectiva filosófica* em que está sendo construído. Para isso, ele descreve, de forma breve, *três perspectivas*, considerando-as como *princípios-chave* para compreender a educação do professor.

A primeira perspectiva, designada como visão *platônica ou racionalista*, constitui o *modelo tradicional* da educação superior. *Modelo* que enfatiza a imagem do professor como a de um profissional *autônomo-racional* (p.16), fundamentado no princípio do *racionalismo*, em que a *"boa prática consiste na aplicação consciente da teoria, e na verdade é derivada dela"* (p.16).

A segunda, a visão de *mercado social como um sistema de produção e consumo*, cujo princípio básico é o *behaviorismo*, consiste na importância do conhecimento teórico no treinamento do professor para se obter um melhor rendimento que assegure, assim, a organização de níveis mais elevados de ensino e aprendizagem. Neste cenário, não há, como nos revela Elliott, *"muito espaço para o profissional autônomo-racional"* (p.17).

A última, a visão *hermenêutica como uma ciência da prática*, ressalta a importância do papel dos *"professores como pesquisadores"* (p.17). Na formação inicial, Elliott destaca o termo *"professor reflexivo"* adotado por Donald Schön, considerando-o como uma noção mais privada e individualizada que o da *pesquisa-ação*. Na *perspectiva hermenêutica*, a *"prática não se deriva da teoria como o racionalismo sugere"* (p.18). Seu princípio básico é a *compreensão situacional*, em que a prática é fundamentada em interpretações de situações particulares. E, neste sentido, Elliott tem assinalado que a atividade do professor constitui uma espécie de *"ciência da prática"* (p.18).

O capítulo 2 (p.20-30), do mesmo autor, retrata o *conflito* que existe entre um sistema baseado nas *aquisições racionalistas* e na emergência da *perspectiva social de mercado*. Este capítulo conclui fazendo uma análise detalhada das propostas de Hargreaves para a educação do professor, identificando-as dentro da *perspectiva social de mercado*.

Os três próximos capítulos (3, 4 e 5) constituem uma *crítica* das implicações do *controle de qualidade da perspectiva social de mercado* na educação, em geral, e na educação do professor, em particular. Esta crítica se fundamenta na construção e no uso dos *indicadores de desempenho* como *medidas de qualidade*.

Nigel Norris, no capítulo 3 (p.31-38) - *Avaliação, Indicadores Econômicos e de Desempenho* - propõe explicar a *construção* e o *uso* de *indicadores de desempenho* como *medidas de qualidade*, tendo em vista a *perspectiva social de mercado* como *produção-consumo* de tecnologias. Finaliza seu artigo revelando que há uma *"aguda divergência entre o desenvolvimento da teoria de avaliação e a prática da avaliação por parte do governo"* (p. 36), explicitando, que *"quando os serviços públicos como educação, saúde e bem-estar são vistos somente em termos de produção e consumo, eles são mais facilmente sujeitos ao poder administrativo e dominados pela lógica da escolha econômica individual"* (p.37).

No capítulo 4 (p.39-50) - *"Um em um milhão? O Individual no Centro do Controle de Qualidade"* - Saville Kushner, durante uma avaliação de um programa inovador de treinamento para músicos estudantes (MPCS - *Music Performance and Communication Skills*), mostra que a *qualidade* é um aspecto da *prática* profissional, que reside nas *possibilidades pessoais* que cada um traz consigo, em suas histórias de vida. Tal *qualidade* é fomentada pela *liberdade* e por *valores* que, muitas vezes, estão comprometidos pela restrição imposta por *padrões de desempenho*. Há, segundo ele, uma tensão entre *qualidade* e *controle*, quando este, por exemplo, é percebido como uma função de sistemas. Sendo assim, para ter acesso à *qualidade* é preciso verificar como aspectos dos sistemas - *projetos e programas* - precisariam estar privilegiando um processo de controle qualitativo mais sensível às necessidades e experiências individuais, dando significado, assim, a seus papéis profissionais.

O capítulo 5 (p.51-64) - *"São os Indicadores de Desempenho Indicadores de Qualidade Educacional?"* - escrito por Elliott, reitera a conclusão exposta por Norris, no capítulo 3, mas vai além, pois argumenta que a inquietação por *qualidade* tem sido uma constante dentro da *profissão professor*. Entretanto, assume uma diferente forma de construção no uso de *indicadores de desempenho*. Manifesta-se, então, a emergência de *"uma cultura profissional reflexiva"* que busque explicar *"indicadores qualitativos de qualidade"*. Para tanto, o autor desenvolve uma distinção entre indicadores de *qualidade* e *desempenho*. Os primeiros são construídos a partir de atos reflexivos sobre as práticas educacionais, *"são essencialmente manifestações de valores que se realizam na prática"* (p.4). Os outros *"são dados essencialmente quantificados que medem a eficácia e eficiência de tecnologias de produção"* (p.4), a partir de operações predefinidas e im-

postas externamente por dispositivos de *controle*. Concorda com Kushner a respeito de que *qualidade* é fomentada por condições de *liberdade e julgamento de valores*.

No capítulo 6 (p.65-85) - "*Educação Profissional e a Idéia de uma Ciência da Prática Educacional*" - Elliott elabora um *paradigma* de investigação educacional que se deriva da *perspectiva hermenêutica*. Abraça algumas idéias como "*professores/pesquisadores*", "*pesquisa-ação educacional*", "*investigação-ação*" e "*práticas reflexivas*". Este *paradigma da ciência da prática* determina o contexto em que a identificação e o uso de *indicadores de qualidade qualitativos*, em oposição aos indicadores de desempenho, tornam-se inteligíveis. Ele se constitui em busca de uma *compreensão situacional* e envolve um *modo de reflexão* que sustenta decisões sábias e inteligentes em situações particulares, complexas, fluidas de nossa prática. Para isso, explora a relevância do modelo de Dreyfus para descrever fases do desenvolvimento do professor e do currículo de formação de professores. Analisa, também, a pesquisa de McBer e Cia., especificando as *dimensões das competências profissionais*, envolvendo, assim, a idéia do professor como um *cientista da prática*. O capítulo se encerra discutindo o *papel da educação* (do ensino básico ao superior), na *reconstrução da prática educacional* como uma *ciência da prática*.

Concluindo a Parte I (capítulo 7, p.86-92), Hargreaves apresenta-nos "*um modelo de senso comum de desenvolvimento profissional de professores*"; argumentando que seu modelo não pertence a uma ideologia *social de mercado* (como havia sido interpretado por Elliott); pelo contrário, é muito mais próximo de seu modelo de *ciência da prática*. Faz uma análise do *que* os professores precisam aprender e *quando*, finalizando com algumas questões e sugestões, reforçando que um modelo coerente de desenvolvimento profissional deve envolver distintos segmentos que possam aprofundar os conteúdos, de forma contínua e progressiva, vencendo, assim, os desafios da *prática educacional*.

A Parte 2 (capítulos 8 a 11) - "*Escola básica de Educação do Professor: quatro estudos de inovação*" - consiste em analisar alguns programas de *formação inicial* de professores.

Rae George Munro (capítulo 8, p.95-109) faz um estudo de caso sobre a *formação inicial de sistemas de treinamento para professores de escolas secundárias em Nova Zelândia*. Para isso, analisa dois programas com a finalidade de relacionar a *estrutura do treinamento* (p.96), as *influências destes treinamentos*

*no trabalho do professor (p. 96-99), em relação aos sistemas estabelecidos, e as futuras tendências de treinamento para professores secundários (p.102-107).*

Les Tickle, em seu *Capital Ensino (Capital Teaching)*, focaliza seus estudos em programas inovadores de formação inicial (University of East Anglia), que tentam desenvolver "*práticos reflexivos*" (referindo-se a Schön). Assinala, entretanto, que a teoria de Schön é insuficiente para clarear diferenças entre modos de refletir puramente técnicos e clínicos, ou mesmo, mais profundos e mais rigorosos, no uso da *reflexão* e da *ação* que se pretende. Conclui seu artigo, afirmando que o desenvolvimento de certas capacidades reflexivas fazem parte da *competência pessoal* compreendida como *emancipatória*.

Christopher Day analisa um *projeto piloto de avaliação* para algumas escolas da Inglaterra (LEATGS - *Local Education Authority Training Grants Scheme*, que foi conduzido, a partir de 1988, pela Universidade de Nottingham). Discute três temas que nos parecem bastante interessantes e próximos de nossas inquietações. São eles: "(I) *efeitos do projeto no desenvolvimento dos professores: percepções próprias*; (II) *cultura escolar: condições para capacitar professores*; (III) *reflexão e capacitação de professores*" (p.128-138). Ao tratar deste último item, o autor refere-se ao conceito de "*prática reflexiva*" (e seus três níveis hierárquicos de reflexão), introduzido, nos Estados Unidos, por Zeichner e Liston (em *Teaching student teachers to reflect*, 1987). O 1º nível de reflexão traduz-se pela *proficiência técnica*, ou seja, pela "*aplicação eficiente e efetiva dos fins a atingir que são aceitos como dados*" e, nesse caso, "*nem os fins nem os contextos institucionais da sala de aula, da escola, da comunidade e da sociedade são tratados como problemáticos*" (p.139). O 2º nível leva em consideração o *conhecimento situacional* - as aquisições situacionais, teóricas e institucionais e os efeitos das ações do ensino, de seus objetivos e estruturas - colocando, portanto, o ensino dentro de seu contexto situacional e institucional. O 3º nível inclui as *implicações morais e éticas* da pedagogia e de seus conceitos e estruturas sociais - o professor assume, então, uma "*reflexão crítica*", pois incorpora critérios morais e éticos em seu discurso sobre suas práticas pedagógicas. "*Aqui o ensino (as finalidades e os meios) e os contextos que o envolvem são vistos como problemáticos*" (id., p.139), como situações-problema a serem superadas.

Segundo Day, o desenvolvimento do pensamento do professor e de sua *prática* precisa atravessar estes níveis de reflexão, para que haja efetivamente mudanças em nível de *ações*.

Os capítulos trabalhados por Munro, Tickle e Day clarificam e reformulam questões presentes nos professores educadores do Reino Unido, e reafirmam o poder emergente do paradigma da "ciência da prática", para evitar que a educação se transforme em mera "tecnologia de produção e de consumo", como nos acentua Elliott (p.8).

Já o capítulo II (p.145-153), escrito por Davies, trata de algumas histórias sobre três professoras que fizeram parte, durante dois anos, de um projeto de pesquisa-ação (PALM - Project Report, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia). O tema geral do projeto baseava-se no desenvolvimento de estilos de aprendizagem mais independentes, com o suporte de informação tecnológica. Um ano depois de concluído o projeto, o autor procurou verificar a dimensão do "professor pesquisador" que permaneceu na prática profissional. Apesar de algumas resistências, todas as histórias retratam a importância da pesquisa-ação, como metodologia mais efetiva no auxílio de professores. Segundo uma das professoras, a pesquisa-ação ajudou a interpretar/compreender melhor a realidade, na medida em que "quanto mais você vê, mais você enxerga, e mais você muda. (...) não há sucesso ou fracasso, há somente desenvolvimento" (p.152).

A Parte 3 - "Pesquisadores e Professores: trocando papéis e relações" - é composta pelos capítulos 12 a 14. No capítulo 12 (p.157-175), Schratz descreve alguns métodos que ele e seus colegas da Universidade de Innsbruck têm usado para ampliar as capacidades dos professores em refletir sobre suas práticas. Eles empregam estratégias pedagógicas para aumentar a prática reflexiva nas escolas, dando condições às crianças de interagir, procurando diminuir a distância entre a teoria e a prática.

No capítulo 13 (p.176-192) - "Acadêmicos e Pesquisa-ação: o workshop de treinamento como um exercício em desconstrução ideológica" - Elliott assinala alguns critérios metodológicos (p.178-181) e técnicas para análise e coleta de dados a respeito de estratégias facilitadoras (p.181-183); assim como permite algumas considerações teóricas sobre a pesquisa-ação (p.183-192). Este capítulo descreve, com detalhes, o caminho que fundamenta o paradigma da ciência da prática na educação superior, o que requer a reconstrução da cultura profissional da academia.

Ao escrever "A relação entre a compreensão e o desenvolvimento do pensamento dos professores", capítulo 14 (p.193-207), Elliott introduz e faz a análise de algumas considerações elaboradas por duas professoras a respeito de suas aprendizagens profissionais, a partir do curso denominado MA (Masters course in Applied Educational Research at Care), desenvolvido, em um período de dois anos, dentro do

*paradigma da ciência da prática*. A importante questão para ambas as professoras, acentua o autor, “é a apropriação de suas perspectivas metodológicas para o desenvolvimento de uma consciência prática reflexiva” (p.196). A partir dessa colocação, Elliott abre o tema “*Dimensões da consciência reflexiva*”, revelando, a princípio, a tendência que alguns teóricos (assim como ele) tiveram ao assimilar a idéia de Schön, do “prático reflexivo”, para redimensionar a aprendizagem profissional, e, hoje em dia, a necessidade que se tem de “*darificar os conceitos de reflexão que estão sendo empregados na educação do professor*” (p.197). Nesta perspectiva, ele propõe, para além das teorias de reflexão (introduzidas por Schön, Carr & Kemmis, Louden e tantos outros), uma “*dupla hermenêutica no estudo do pensamento dos professores*”, que se “*constitui em interpretar a interpretação dos professores sobre seus mundos profissionais*” (p.203-206).

A Parte 4 (capítulos 15 a 17) - “*Retratando o desenvolvimento de professores*” - apresenta algumas experiências que foram conduzidas, desenvolvendo a idéia da “*pesquisa*” na educação superior. O que os três autores ilustram (Peter Ovens, Marion Dadds e Christine O’Hanlon) é uma capacidade crescente, por parte das instituições acadêmicas, de reconstruir a *pesquisa educacional* como uma forma de *ciência hermenêutica da prática*. Enfatizam o ponto de vista de Kushner, ou seja, a *qualidade da prática profissional* não depende inteiramente da adaptação do indivíduo ao sistema que define seu papel, mas da *capacidade individual* de desenvolver-se como uma pessoa no interior de seu *papel profissional*. E, nesse sentido, o paradigma da *ciência da prática* implica uma visão de desenvolvimento que integra o “*pessoal*” e “*profissional*”, como aspectos de um processo único e unificado de aprendizagem.

Não se pode negar que “*Reconstruindo a educação do professor*” abre um leque de *perspectivas* e *questões*, no que diz respeito à *formação do professor*. *Perspectivas*, na medida em que o livro nos mostra que é possível participar de uma *educação* que explore e articule, cada vez mais, os *conhecimentos teóricos à prática educacional*. *Questões*, que nos remetem à necessidade de instituir centros de pesquisa que se preocupem com a *formação de professores*, situando-os em seus contextos, capacitando-os para a *ação e reflexão*, e não apenas para a *produção e o consumo* de nossa sociedade.

Abrangente, crítico e didático, este livro representa para nós, educadores, mais do que uma reflexão teórica sobre formação de professores, mas a possibilidade de repensarmos as nossas práticas, reconstruindo-as.

(Recebido para publicação em 12.08.96 e liberado em 25.11.96)