



**O PROFESSOR REFLEXIVO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE
SUA UTILIZAÇÃO POR PROFESSORES QUE ATUAM NA ÁREA DO
EMPREENDEDORISMO**

*THE REFLECTIVE PRACTITIONER: SOME REFLECTIONS ON ITS USE FOR
TEACHERS WHO ACT IN THE AREA OF THE ENTREPRENEURSHIP*

Lizete Shizue BOMURA MACIEL¹

Alexandre SHIGUNOV NETO²

Edis MAFRA LAPOLLI³

¹ Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

² Universidade Estadual de Londrina

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Data de recepción: 22/05/2008

Data de aceptación: 05/03/2009

RESUMO

Apesar da importância das pesquisas para o desenvolvimento da área as pesquisas direcionam-se para evidenciar a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento social e econômico do país, relegando a segundo plano questões pedagógicas, tais como: a formação do professor que atua na área do empreendedorismo, metodologias de ensino do empreendedorismo em todos os níveis de ensino, a formação do empreendedor, entre outras. Nesse sentido, pesquisas que contemplem questões sobre a formação do professor que atua na área do empreede-

dorismo, a prática pedagógica desse professor, o currículo das disciplinas de empreendedorismo, a análise dos cursos existentes, são fundamentais para que a área de conhecimento do empreendedorismo se desenvolva ainda mais e conquiste seu espaço no meio acadêmico. Por isso, um dos objetivos de nosso artigo é apresentar algumas reflexões iniciais sobre o professor reflexivo para atuação na área de conhecimento do empreendedorismo.

PALAVRAS-CHAVE: docentes, formação de professores, professor reflexivo, empreendedorismo.

Correspondencia:

¹ Lizete Shizue Bomura Maciel - Mestre e Doutora em Educação / Email: newliz@uol.com.br

² Alexandre Shigunov Neto - Administrador, Especialista em Economia Empresarial pela Universidade Estadual de Londrina

³ Edis Mafra Lapolli - Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento

ABSTRACT

Despite the importance of the research for the development of the area the research they are directed to evidence the importance of the entrepreneurship for the development social and economic of the country, relegating as plain the pedagogical questions, such as: the formation of the teacher who acts in the area of the entrepreneurship, methodologies of education of the entrepreneurship in all the education levels, the formation of the entrepreneur, among others. In this direction, research that contemplates questions on the formation of the professor who acts in the area of the entrepreneurship, practical pedagogical of the this teacher, resume of them disciplines of entrepreneurship, the analysis of the existing courses, is basic so that the area of knowledge of the entrepreneurship if develops still more and conquers its space in the half academic. Therefore, one of the objectives of our article is to present some initial reflections on the reflective professor for performance in the area of knowledge of the entrepreneurship.

KEY-WORDS: Teacher, Teachers' education, Reflective practitioner, entrepreneurship

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar da importância das pesquisas para o desenvolvimento da área as pesquisas direcionam-se para evidenciar a importância do empreededorismo para o desenvolvimento social e econômico do país, relegando a segundo plano questões pedagógicas, tais como: a formação do professor que atua na área do empreededorismo, metodologias de ensino do empreededorismo em todos os níveis de ensino, a formação do empreendedor, entre outras.

Nesse sentido, pesquisas que contemplem questões sobre a formação do professor que atua na área do empreededorismo, a prática pedagógica desse professor, o currículo das

disciplinas de empreededorismo, a análise dos cursos existentes, são fundamentais para que a área de conhecimento do empreededorismo se desenvolva ainda mais e conquiste seu espaço no meio acadêmico. Por isso, um dos objetivos de nosso artigo é apresentar algumas reflexões iniciais sobre o professor reflexivo para atuação na área de conhecimento do empreededorismo.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROFESSOR

A legislação educacional que regulamenta a educação superior brasileira está contida nos artigos nº 43 a 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.424/96.

A Lei nº 9.424/96 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional contém 88 artigos divididos em oito capítulos, assim estruturados:

Capítulo I – Do ensino de 1º e 2º graus (artigo 1º a 16)

Capítulo II – Do ensino de 1º grau (artigo 17 a 20)

Capítulo III – Do ensino de 2º grau (artigo 21 a 23)

Capítulo IV – Do ensino supletivo (artigo 24 a 28)

Capítulo V – Dos professores e especialistas (artigo 29 a 40)

Capítulo VI – Do financiamento (artigo 41 a 63)

Capítulo VII – Das disposições gerais (artigo 64 a 70)

Capítulo IX – Das disposições transitórias (artigo 71 a 88)

A Lei nº 9424/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo

Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 24 de dezembro de 1996, percorreu até esse momento um longo e árduo caminho, repleto de discussões, de apresentações de projetos de lei e de emendas constitucionais, quando em discussão e tramitação pelas Comissões existentes no Congresso Nacional.

Aprovada a Constituição de 1988, iniciam-se as discussões em torno do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira proposta a tramitar na Câmara Federal foi o Projeto de Lei nº 1.258-A/88, apresentado em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio, projeto este elaborado pelo pesquisador Dermeval Saviani, em fevereiro de 88.

Em 1989, é constituído o Grupo de Trabalho da LDB, presidido por Florestan Fernandes e tendo como relator Jorge Hage. Terminado os trabalhos, em junho de 1990, o texto foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e transformado em Substitutivo da Comissão, também conhecido por Substitutivo Jorge Hage, para prosseguir sua trajetória no Congresso Nacional. (Saviani,1998)

O Substitutivo Jorge Hage alterou de forma profunda, tanto estruturalmente quanto em seu conteúdo, a proposta inicial da nova LDB proposta pelo deputado Octávio Elísio.

Estruturalmente, enquanto a proposta inicial apresentava dez títulos, três capítulos e oitenta e três artigos, o Substitutivo Jorge Hage estava ordenado em vinte capítulos, duas seções e cento e setenta e dois artigos. Quanto ao conteúdo, o Substitutivo Jorge Hage é mais abrangente do que sua proposta antecessora, tanto que os quatro primeiros capítulos, compostos de sete artigos, são destinados a regulamentar os fins e os princípios da educação nacional e do direito à educação e do dever de educar. Nele são enumeradas sete obrigações do Poder Público com a educação escolar pública. Pode-se intuir desse

modo que os oito anos de tramitação e discussões no Congresso Nacional foram suficientes para descaracterizar o Projeto inicial da nova LDB elaborado pelos educadores e que dera entrada no Poder Legislativo Federal sob a forma do Projeto de Lei nº 1.258-A/88. (Shigunov Neto,2006)

Para Saviani (1999,p.58-59), a proposta “representava inegavelmente, em confronto com a situação vigente, um avanço. Seu tom geral era progressista, não obstante a existência de vários pontos que necessitariam ser revistos e modificados.”

O relatório apresentado pelo relator sobre o Substitutivo Darcy Ribeiro manteve a mesma estrutura, introduzindo apenas algumas poucas e pequenas alterações no projeto original.

Saviani (1999) ressalta que a razão para que o substitutivo do senador Darcy Ribeiro tenha sido aprovado na íntegra, sem a presença de vetos, só foi possível porque o Ministério da Educação se empenhou diretamente para que fosse aprovado.

É preciso atentar para a diferença existente, e fundamental, entre os objetivos proclamados na LDB – que indicam suas finalidades gerais, e os objetivos reais que indicam os alvos possíveis de serem atingidos.

(...) os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. (Saviani,1999,p. 190-191)

O conteúdo da Lei nº 9394/96 pouco veio a acrescentar ao que já havia sido posto. Mas, uma de suas inovações foi apresentar uma concepção de educação mais ampla, inclusive com a introdução do conceito de educação escolar.

A nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. A Lei reflete, aí, não mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do status quo. Essa percepção torna-se tanto mais complicada, porque este não lhe dá mais lucro. A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna. (Demo,2000,67)

O artigo primeiro da LDB/96 apresenta uma “nova concepção” de educação, mais ampla:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O artigo terceiro acrescenta ao texto anterior da LDB/61 alguns princípios novos que o ensino deverá tomar por base: IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistên-

cia de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB pretende, por meio de sua flexibilização e progressiva implantação, instituir a escola de tempo integral, proposta por Darcy Ribeiro no artigo 34, que trata da jornada escolar. A tentativa de flexibilização da organização dos sistemas escolares, com a centralização da elaboração das leis junto ao Poder Público, constituiu-se em um artifício usado pelo Poder Federal para delegar responsabilidades aos Estados, municípios e à própria sociedade civil. Portanto, uma das peculiaridades da nova Lei é o seu caráter flexibilizador do sistema educacional:

(...) a LDB não é propriamente inovadora, se entendemos por inovação a superação pelo menos parcial, mas sempre radical, do paradigma educacional vigente, ou ainda se a entendemos como estratégia de renovação dos principais eixos norteadores. Contém, porém, dispositivos inovadores e sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos. Tomado um exemplo concreto, ao introduzir a idéia importante de formação superior para os professores básicos, juntamente com a dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora. (Demo,2000,p.12)

Entre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacam-se: consagração do princípio da avaliação como parte central da organização da educação nacional (art. 8 e 9); em relação à educação básica, a preocupação com

a verificação do rendimento escolar (art 24); o professor como eixo central da qualidade da educação; o aperfeiçoamento continuado do professor; a avaliação do desempenho dos professores; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; definição dos parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei (art 70); a apresentação, no artigo 73, de formas de controle das receitas públicas aplicadas à educação, na tentativa de dar transparência ao processo. (Shigunov Neto,2006)

Ao ser aprovada no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso, simpaticizante dos princípios e ideários neoliberais e comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 apresenta implícitos tais ideais. Assim, enquanto o discurso expressa uma proposta, a prática apresenta características diferentes, ou seja, há uma dissonância entre a teoria pregada e a prática realizada:

Nesse sentido, não fica difícil perceber que a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso dedicou pouca atenção às questões educacionais, apesar das iniciativas do Ministério da Educação, Paulo Renato Souza, implementando programas ilusivos e de caráter assistencialistas, que na realidade, pretendem dissimular seu descaso pela educação brasileira.

A Nova LDB continua comprometida com a tradicional dicotomia ensino público versus ensino privado, na medida em que formula obrigações e deveres para o ensino público, deixando o ensino privado com total autonomia para ampliar sua abrangência e seus lucros. Nesse sentido, Severino (1998) afirma que a proposta apresenta uma tendência à privatização do ensino.:

(...) no fundo, a proposta parece ter como pano de fundo uma tendência à privatização

generalizada do ensino. Como não se quer fazer isso declaradamente, dadas as resistências políticas ainda existentes, o processo vai sendo induzido aos poucos. O texto da lei é pouco explícito e não formula exigências à rede privada no sentido de se comprometer com o projeto educacional de interesse para toda a população, já que trata de uma concessão. Embora falando do sistema público oficial, o texto da lei se aplicaria igualmente ao sistema privado. (p. 65)

Observa-se, desse modo, que as propostas governamentais inspiradas no modelo educacional neoliberal, visam a impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que o mesmo possa responder à altura a tais cobranças. Já em relação ao ensino privado, ao invés de impor as mesmas regulamentações e exigências, deixa-o com total autonomia para se gerenciar, sem nenhum tipo de fiscalização mais rigorosa, e, ainda realiza altos investimentos, por meio de subvenções e concessão de bolsas de estudos. Portanto, as propostas governamentais pretendem com isso evidenciar as carências das instituições de ensino público e incutir na opinião pública a necessidade de privatização das mesmas pela sua inoperância e pelas altas despesas geradas com sua manutenção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E CONCEITOS

Historicamente a formação de professores pode ser encontrada como preocupação, mesmo que de forma discreta e indireta, na Pedagogia da Companhia de Jesus, na Didática Magna de Comênio, em Froebel e em Herbart. A formação de professores tornou-se objeto de estudo de pesquisadores internacionais a partir da década de 1960, entretanto, foi a partir da década de 80 que tornou significativo impulso, entre os estudiosos que discutem a formação inicial e continuada de professores, destacam-se: os ameri-

canos Donald Schön (1983, 1987 e 2000), Andy Hargreaves (1996) e Henry Giroux (1997); os portugueses António Nóvoa (1992, 1995 e 1999), Isabel Alarcão (1996 e 2002), Luisa Cortesão (2002) e Maria Teresa Estrela (1972, 2002); o australiano Kenneth M. Zeichner (1993), os espanhóis Carlos Marcelo García (1992 e 1999), Fernando Gil Villa (1998), Francisco Imbernón (2000) e José Contreras (2002), o canadense Maurice Tardiff (2002 e 2005) e o suíço Philippe Perrenoud (1992, 2001, 2002 e 2003). No caso específico do Brasil a formação de professores tornou-se objeto de estudo de consagrados pesquisadores que atuam em diversos Programas de Pós-Graduação em Educação, a saber: Iria Brezinski (1996, 2001 e 2002), Marli André (2001 e 2002), Bernardete Gatti (2000), Alda Junqueira Marin (2000), Ilma Veiga Alencastro Veiga (1998, 1999 e 2002), Selma Garrido Pimenta (1994, 1997, 2000 e 2002), Menga Lüdke (2001), Geraldi, Fiorentini & Pereira (1998), Pimenta & Ghedin (2002), Pedro Demo (2002, 2002a e 2002b), Severino & Fazenda (2002), Shigunov Neto & Maciel (2002, 2002a e 2004) e Lizete Shizue Bomura Maciel (2000, 2002, 2002a e 2004).

Portanto, a temática da formação de professores pode ser tratada sob diversos prismas e correntes teóricas, entre as quais podemos destacar algumas:

- a formação inicial dos professores;
- a prática pedagógica dos professores;
- os saberes pedagógicos dos professores;
- a formação continuada dos professores;
- a formação do professor/pesquisador;
- a formação do professor reflexivo;
- a questão da profissionalização do professor;

- a questão da ética profissional do professor;
- a identidade do professor;
- a questão da autonomia do professor;
- a didática e o professor;

Essas são algumas das inúmeras temáticas que são objetos de estudos das pesquisas realizadas por pesquisadores nacionais e internacionais.

O complexo processo de transformação por qual passou a sociedade e a educação e as novas necessidades criadas pela sociedade na contemporaneidade implica na necessidade de (re)pensar sobre o magistério superior. Nesse sentido, os estudiosos do modelo de racionalidade prática reconhecem a riqueza da experiência docente que pode ser encontrada na prática pedagógica e propõe que a melhoria contínua da educação deva, necessariamente, ter início pela reflexão que o docente realiza sobre sua prática pedagógica e sua experiência. Portanto, pretende-se uma substituição do modelo de racionalidade técnica pelo modelo de racionalidade prática, podendo-se encontrar uma interação entre teoria e prática e desfazer a dicotomia de conhecimentos presente no modelo anterior.

A prática reflexiva compreende o processo de interpretação e reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes, visando ao aperfeiçoamento e a melhoria contínua dessa prática. Pois, na medida em que o professor compreende e reflete sobre sua prática pedagógica e sua experiência poderá aprimorar essa mesma prática. Portanto, a prática reflexiva do docente pressupõe um professor reflexivo, autônomo e mais consciente de seus próprios atos e responsabilidades sobre o aprendizado do aluno.

A reflexão é tida no meio acadêmico como uma possibilidade de mediação para um diag-

nóstico e intervenção na prática pedagógica dos docentes.

Visando compreender como o modelo de racionalidade prática e de professor reflexivo surgiu no meio acadêmico e científico educacional buscar-se-á nas raízes do pensamento reflexivo uma investigação dessa relação complexa entre a reflexão e a prática pedagógica.

O CONCEITO DE PENSAMENTO REFLEXIVO EM JOHN DEWEY

As origens do termo prática reflexiva remete-nos ao início do século XX nos Estados Unidos com a publicação e divulgação na academia das pesquisas de John Dewey sobre o ensino reflexivo.

John Dewey nasceu em Burlington (Vermont-Estados Unidos) em 20 de outubro de 1859. Concluiu em 1884 o curso de filosofia na Universidade de Johns Hopkins, logo após se formar começou a lecionar na Universidade de Michigan. Também lecionou na Universidade de Chicago e na University Elementary School, onde teve a oportunidade de aplicar sua proposta educacional. Foi professor de Filosofia por mais de trinta anos na Universidade de Columbia-Nova York. Publicou inúmeras obras nas áreas de filosofia, psicologia, sociologia e, principalmente, educação, onde suas obras tiveram grande influência na orientação do pensamento educativo moderno americano, europeu e brasileiro. Faleceu em Nova York em 02 de junho de 1952, aos 93 anos de idade.

Para compreensão da proposta educacional de Dewey deter-se-á sobre a análise de uma de suas inúmeras obras, “Como pensamos” escrita entre 1896 e 1903. Portanto, por intermédio da análise da obra citada pretende-se responder as seguintes questões: o que é o ato de pensar para Dewey? Como Dewey define a reflexão? Qual a relação possível de

ser encontrada em Dewey entre o pensamento reflexivo e a prática pedagógica?

Portanto, para Dewey (1953,p.8), o pensamento reflexivo

faz um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. Qualquer das três primeiras categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário.

Em todas as quatro formas de pensamento esboçada por John Dewey há um elemento comum, qual seja, a idéia de uma coisa observada.

Dest’arte, a reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunho, prova e garantia, sendo essa outra coisa o fundamento da crença. Algumas vezes sentimos directamente a chuva; outras, inferimos que já choveu ao ver a relva ou as árvores molhadas, ou que vai chover pelo aspecto da atmosfera ou indicação do barômetro. Às vezes vemos (ou supomos ver) a um homem, sem nenhum elemento intermediário; outras não nos achamos absolutamente certos de o estar vendo e, por isso, procuramos coisas associadas à presença de um homem e que nos possam servir de indícios ou sinais para sabermos o que deveremos crer.

Tendo-se em mira esta investigação define-se o pensamento como a operação em virtude do qual as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades) de tal modo, que nos induzam a crer nestas, das quais as primeiras servem de base ou garantia. Estas convicções que apenas se estribam em inferenciais, não têm segurança absoluta. (...) Estas con-

vicções podem ser confirmadas mais tarde e proporcionar-nos absoluta certeza; mas enquanto não se der isso, serão, até certo ponto, hipotéticas. (Dewey,1953,p.10-11)

A origem do pensamento deriva de um fator que motive, ou seja, o processo de pensar carece sempre de algo que o provoque e que o motive. O processo do ato de pensar ou simplesmente o pensamento pode ser definido

como a operação em virtude da qual as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades) de tal modo, que nos induzam a crer nestas, dos quais as primeiras servem de base ou garantia. (Dewey,1953,p11)

Ao considerar a reflexão como um processo mental, Dewey afirma que a ação reflexiva está dividida em dois subprocessos, quais sejam: um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida – refere-se a tudo aquilo que por mais simples e trivial que pareça, põe em perplexidade o espírito humano e provoca a reflexão para fazer desaparecer a incerteza. Ato de pesquisa ou investigação com o fim imediato de descobrir outros fatos que sirvam para contribuir ou destruir a convicção sugerida - refere-se, portanto, no processo a pesquisa e a investigação aparecem com o objetivo de descobrir provas, ou seja, para obter a confirmação ou não da convicção.

O pensamento reflexivo é considerado como um esforço consciente e voluntário, pois para Dewey este mesmo pensamento supera a sua forma rudimentar. Entretanto, necessita de todo um procedimento metodológico de inquietação, de investigação e de reflexão.

Os estudos de Dewey acerca do ato de pensar indicam que a reflexão pode se processar em diferentes graus de complexidade, da forma mais rudimentar a mais complexa. Dessa forma, pode-se verificar pelas análises de Dewey que há situação onde há necessidade de utilização de um raciocínio prático para

resolução de problemas, já em outras situações os problemas somente podem ser solucionados pro intermédio dos conhecimentos científicos.

Em sua obra intitulada “Como pensamos” Dewey apresenta uma importante distinção entre o simples ato de pensar e o pensamento reflexivo, que apresenta cinco fases complementares, ou seja, compreende uma forma mais complexa de pensar, exige um processo investigativo, onde valoriza-se os meios para solução dos problemas.

O pensamento reflexivo fundamenta-se na observação, no conhecimento e na experiência que não podem ser adquiridos de forma espontânea, pois exigem o desenvolvimento da capacidade de pensar.

Para Dewey há uma estreita e complexa relação entre a prática pedagógica e o pensamento reflexivo. Por intermédio do ensino reflexivo proposto por John Dewey seria possível ensinar e aprender, portanto, o pensamento reflexivo seria mediador entre o ensino e a ação.

O modelo de pensamento reflexivo, substanciado na ação reflexiva, proposta por Dewey na década de 1960 tornou-se uma obra de grande vulto a partir da década de 90 com o resgate de seus conceitos por parte de consagrados pesquisadores nacionais e internacionais que procuravam romper com o modelo de racionalidade técnica, que provocava o distanciamento entre teoria e prática, até então presente no seio da academia.

A PROPOSTA DE PROFISSIONAL REFLEXIVO DE DONALD SCHÖN

Donald Schön formou-se em Filosofia pela Universidade de Yale-EUA em 1951, em 1952 concluiu seu Mestrado em Filosofia pela Universidade de Harvard. Logo em seguida ingressou no Programa de Pós-Graduação em

Filosofia, nível de Doutorado, pela mesma Universidade, sendo que sua tese tratava sobre a Teoria da Indagação de John Dewey. Foi professor da Universidade de Queens e membro honorário do Real Institute de Arquitetos Britânicos. Atualmente é professor de Estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Participou de inúmeros organismos técnicos e científicos da área, enquanto pesquisador centrou suas pesquisas nos problemas de aprendizagem, no aprendizado organizacional e na eficácia profissional.

Na década de 1970 o diretor da Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT, William Porter, encomendou à Donald Schön uma pesquisa versando sobre a educação em arquitetura e as reformas curriculares nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Foram mais de duas décadas de pesquisas e estudos que culminaram na publicação de dois livros e a difusão de suas idéias para outras áreas de conhecimento, especificamente para a área educacional. Sua intenção quando iniciou suas pesquisas era compreender e debater a situação atual e as perspectivas da educação profissional.

A contemporaneidade trouxe inúmeras transformações, inclusive com profundas conseqüências para os profissionais, pois as práticas profissionais tornaram-se instáveis, imprevisíveis e indeterminadas. Em momento histórico anterior a formação profissional estava embasada teoricamente no modelo de racionalidade técnica, que proporcionava uma formação coerente e eficaz para ambientes previsíveis e estáveis.

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positiva, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos

solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. A medicina, o direito e a administração – as “profissões principais” de Nathan Glazer (Glazer, 1974) – figuram nessa visão, como exemplares de prática profissional. (Schön, 2000, p. 15)

Pelo fato da racionalidade técnica ensinar técnicas que apenas podem ser aplicadas em situações e ambientes previsíveis e determinados na contemporaneidade esse modelo de formação profissional não se apresenta mais eficaz como quando de sua implementação e ampla utilização em tempos anteriores. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar um “novo” modelo de formação profissional que propicie condições para capacitar e criar as competências profissionais necessárias ao exercício do ofício em ambientes indeterminados, complexos, incertos e únicos.

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 técnica dos meios. (Schön, 2000, p. 17)

Portanto, no modelo de racionalidade técnica o profissional utiliza-se de técnicas e de experiências anteriores para exercer as atividades de seu ofício. No entanto, em tempos de incertezas e imprevisibilidade esse modelo de formação profissional não mais atende as necessidades profissionais. Assim, o modelo de profissional reflexivo proposto por Donald Schön apresentasse como uma possível

solução de formação profissional, de forma a capacitar de forma eficaz e eficiente os profissionais para atuarem em ambientes instáveis.

A preocupação de Donald Schön com a formação profissional proporcionada nas universidades refere-se a problemática da impossibilidade dos conhecimentos ensinados nos bancos escolares serem incapazes de instrumentalizar os futuros profissionais a exercerem sua prática profissional em situações adversas e incertas. Ou seja, expressa sua preocupação com um currículo profissional que não é mais capaz de capacitar e preparar os futuros profissionais para a atuação competente em zonas incertas da prática profissional.

Nesse sentido, propôs uma grade curricular que propicia-se uma formação profissional pautada na experiência, na prática e na reflexão sobre a experiência e sobre a formação profissional dos arquitetos. Seus estudos estavam embasados teoricamente na Teoria da Indagação de John Dewey foram publicados inicialmente nos Estados Unidos, e, posteriormente em vários idiomas, para o português, especificamente, seus estudos foram editados em três obras: O profissional reflexivo (1983) Schön propõe uma nova epistemologia da prática que pudesse compreender a questão do conhecimento profissional. Dessa forma, partiu do princípio que a competência e o talento são inerentes à prática profissional, principalmente em situações de incertezas e de conflitos enfrentadas pelos profissionais que utilizam-se da reflexão sobre a ação.; Formação de profissionais reflexivos (1987) e Educando o profissional reflexivo (2000), a continuação da obra “The Reflective Practitioner”. O objeto de estudo de suas obras refere-se a reflexão na ação, ou seja, o profissional ao refletir sobre prática profissional apresenta condições de tomar as melhores decisões e aprimorar sua própria prática.

As origens do termo prática reflexiva remete-nos ao início do século XX nos

Estados Unidos com a publicação e divulgação na academia das pesquisas de John Dewey sobre o ensino reflexivo.

O modelo de pensamento reflexivo, substanciado na ação reflexiva, proposta por Dewey, na década de 1960, tornou-se uma obra de grande vulto a partir da década de 90 com o resgate de seus conceitos por parte de consagrados pesquisadores nacionais e internacionais que procuravam romper com o modelo de racionalidade técnica, que provocava o distanciamento entre teoria e prática, até então presente no seio da academia.

A contemporaneidade trouxe inúmeras transformações, inclusive com profundas consequências para os profissionais, pois as práticas profissionais tornaram-se instáveis, imprevisíveis e indeterminadas. Em momento histórico anterior a formação profissional estava embasada teoricamente no modelo de racionalidade técnica, que proporcionava uma formação coerente e eficaz para ambientes previsíveis e estáveis.

Pelo fato da racionalidade técnica ensinar técnicas que apenas podem ser aplicadas em situações e ambientes previsíveis e determinados na contemporaneidade esse modelo de formação profissional não se apresenta mais eficaz como quando de sua implementação e ampla utilização em tempos anteriores. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar um “novo” modelo de formação profissional que propicie condições para capacitar e criar as competências profissionais necessárias ao exercício do ofício em ambientes indeterminados, complexos, incertos e únicos.

Portanto, no modelo de racionalidade técnica o profissional utiliza-se de técnicas e de experiências anteriores para exercer as atividades de seu ofício. No entanto, em tempos de incertezas e imprevisibilidade esse modelo de formação profissional não mais atende as necessidades profissionais. Assim, o modelo de profissional reflexivo proposto por Donald

Schön apresentasse como uma possível solução de formação profissional, de forma a capacitar de forma eficaz e eficiente os profissionais para atuarem em ambientes instáveis.

A preocupação de Donald Schön com a formação profissional proporcionada nas universidades refere-se à problemática da impossibilidade dos conhecimentos ensinados nos bancos escolares serem incapazes de instrumentalizar os futuros profissionais a exercerem sua prática profissional em situações adversas e incertas. Ou seja, expressa sua preocupação com um currículo profissional que não é mais capaz de capacitar e preparar os futuros profissionais para a atuação competente em zonas incertas da prática profissional.

Assim, a problemática formulada por Schön e que se tornou o ponto de partida de suas pesquisas foi: é possível construir um currículo que proporcione uma sólida formação profissional capaz de responder as situações complexas, instáveis, incertas e conflituosas geradas no seio da prática pedagógica? Portanto, Schön admite que há uma crise na formação profissional e no conhecimento produzido sobre a prática profissional na contemporaneidade.

Nesse sentido, propôs uma grade curricular que se propicia uma formação profissional pautada na experiência, na prática e na reflexão sobre a experiência e sobre a formação profissional dos arquitetos. Seus estudos estavam embasados teoricamente na Teoria da Indagação de John Dewey foram publicados inicialmente nos Estados Unidos, e, posteriormente em vários idiomas, para o português, especificamente, seus estudos foram editados em três obras: O profissional reflexivo (1983) Schön propõe uma nova epistemologia da prática que pudesse compreender a questão do conhecimento profissional. Dessa forma, partiu do princípio que a competência e o talento são inerentes à prática profissional, principalmente em situações de incertezas e de conflitos enfrentadas pelos

profissionais que se utilizam da reflexão sobre a ação; Formação de profissionais reflexivos (1987) e Educando o profissional reflexivo (2000), a continuação da obra “The Reflective Practitioner”. O objeto de estudo de suas obras refere-se à reflexão na ação, ou seja, o profissional ao refletir sobre prática profissional apresenta condições de tomar as melhores decisões e aprimorar sua própria prática.

Portanto, a proposta educacional de Schön apresenta uma sólida valorização da reflexão na prática e da experiência na formação profissional, ou seja, há uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

A análise crítica e histórica possibilita a remetermo-nos a gênese do conceito de professor reflexivo, ou seja, as propostas do idealizador do conceito, o pesquisador norte-americano Donald Schön.

A partir da década de 90 do século XX a expressão “professor reflexivo” tomou grande destaque no meio educacional, entretanto, pela apropriação indevida, pela transposição irresponsável do conceito, houve no caso específico do Brasil uma divulgação equivocada do conceito. Pois, o termo reflexão foi tratado sob dois prismas, de um lado foi tido enquanto adjetivo e por outro lado tido como movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Os ideais pedagógicos de Donald Schön foram amplamente difundidos nos Estados Unidos, na Europa e, posteriormente, no Brasil, motivadas pelo questionamento da formação profissional e da necessidade de reformas curriculares que pautassem sob a capacidade de reflexão em situações instáveis e incertas cada vez mais frequentes nas sociedades pós-modernas. Nesse sentido, as propostas de Schön foram resgatadas para a temática da formação de professores, pois em épocas de incertezas faz-se necessário que a prática docente dos professores ocorra em situações escolares ambíguas e repletas de

incertezas, carências e conflitos. Portanto, a transplantação dos ideais pedagógicos de Schön para a formação do professor reflexivo objetivava uma prática pedagógica reflexiva consubstanciada nas instituições escolares.

O pensamento de Schön penetrou no meio acadêmico brasileiro por meio do texto intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos” publicado no livro do consagrado pesquisador português António Nóvoa “Os professores e sua formação” editado em 1992.

Apesar do pensamento de Schön ter aplicabilidade direta para a área de Arquitetura e Urbanismo sua teoria foi resgatada para a área educacional, mais especificamente, para a discussão e estudos da questão da formação de professores.

Para Donald Schön o desenvolvimento de uma prática reflexiva está fundamentada em três idéias centrais: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A proposta de Schön para a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo. Portanto, sua proposta de professor reflexivo contrapõe-se ao modelo de racionalidade técnica tão difundido na área educacional.

A transposição da proposta de profissional reflexivo de Schön para a formação do professor reflexivo foi motivada pelas profundas transformações ocorridas no seio das instituições escolares que impuseram respostas eficientes e eficazes aos problemas pedagógicos cotidianos. Pois, o modelo de racionalidade técnica não mais conseguia dar as respostas necessárias aos problemas educacionais. Pelo modelo de racionalidade prática de Donald Schön o professor reflexivo apresenta os requisitos necessários para realizar um diagnóstico sobre sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a

atuação docente de qualidade. Esse processo somente torna-se possível na medida em que a prática, a experiência e o conhecimento são os requisitos básicos para a intervenção pedagógica, ao invés, das técnicas como acontecia anteriormente no modelo de racionalidade técnica. Portanto, o modelo de professor reflexivo apresenta condições para o diagnóstico e a intervenção pedagógica pautados na prática, na experiência e nos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, é preciso atentar para duas questões fundamentais e que foram alvos de críticas de teóricos educacionais:

1) Schön considera a atividade reflexiva como um processo solitário e isolado do processo, o que certamente cria um grave problema, pois esta situação impossibilita um diagnóstico real da situação;

2) a proposta de Donald Schön está centrada apenas na atividade em si sem levar em consideração a dimensão contextual que cerca a atividade docente.

Consideramos de fundamental importância uma formação pedagógica para o exercício docente de qualidade. Em cursos que não possuem licenciatura a formação pedagógica de pessoal docente para o exercício da função restringe-se à formação em nível de pós-graduação, diga-se de passagem, insuficiente para atender às exigências da sociedade pós-moderna e proporcionar uma sólida formação profissional e pedagógica, que deveria estar embasada em teorias educacionais e posta em prática por intermédio de atividades práticas pedagógicas. Diante dessa lacuna na formação docente nas áreas de conhecimentos que não possuem licenciatura faz-se necessário à proposição de modelos de formação inicial e continuada de professores que possam dirimir tal insuficiência. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão dessa nova temática da área de conhecimento do empreendedorismo, denominada de empreendedorismo pedagógico, que inclui pesquisas sobre a formação docente inicial pautada nos saberes pedagógi-

cos e reflexivos para os cursos superiores seja uma dessas possíveis soluções para suprir essa carência diagnosticada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância das pesquisas para o desenvolvimento da área as pesquisas direcionam-se para evidenciar a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento social e econômico do país, relegando a segundo plano questões pedagógicas, tais como: a formação do professor que atua na área do empreendedorismo, metodologias de ensino do empreendedorismo em todos os níveis de ensino, a formação do empreendedor, entre outras.

Nesse sentido, pesquisas que contemplem questões sobre a formação do professor que atua na área do empreendedorismo, a prática pedagógica desse professor, o currículo das disciplinas de empreendedorismo, a análise dos cursos existentes, são fundamentais para que a área de conhecimento do empreendedorismo se desenvolva ainda mais e conquiste seu espaço no meio acadêmico. Por isso, um dos objetivos desse artigo foi apresentar algumas reflexões iniciais sobre o professor reflexivo para atuação na área de conhecimento do empreendedorismo.

Consideramos de fundamental importância uma formação pedagógica para o exercício docente de qualidade. Em cursos que não possuem licenciatura a formação pedagógica de pessoal docente para o exercício da função restringe-se à formação em nível de pós-graduação, diga-se de passagem, insuficiente para atender às exigências da sociedade pós-moderna e proporcionar uma sólida formação profissional e pedagógica, que deveria estar embasada em teorias educacionais e posta em prática por intermédio de atividades práticas pedagógicas. Diante dessa lacuna na formação docente nas áreas de conhecimentos que não possuem licenciatura faz-se necessá-

rio à proposição de modelos de formação inicial e continuada de professores que possam dirimir tal insuficiência. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão dessa nova temática da área de conhecimento do empreendedorismo, denominada de empreendedorismo pedagógico, que inclui pesquisas sobre a formação docente inicial pautada nos saberes pedagógicos e reflexivos para os cursos superiores seja uma dessas possíveis soluções para suprir essa carência diagnosticada.

Segundo esse modelo de formação docente o professor reflexivo seria instrumentalizado para realizar eficiente e eficazmente o diagnóstico de sua própria prática pedagógica e diante dos dados coletados propor intervenções pedagógicas que visem à melhoria contínua educacional. Ou seja, o modelo de formação do professor reflexivo para atuação na área de conhecimento do empreendedorismo propõe a reflexão sobre a prática pedagógica para a busca da excelência educacional e da docência.

Portanto, o professor reflexivo deverá valorizar os processos de produção do saber docente a partir de sua prática docente reflexiva e compreender o papel de extrema importância da pesquisa como instrumento de formação profissional.

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS, Silmara de & PESSOA, Valda Inês Fontemnele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p.183-206
- DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 2004.

- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.) *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo, Cortez, 2004.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura e PAVANELLO, Regina Maria (Orgs.). *Formação de Professores e Prática Pedagógica. Maringá, EDUEM*. 2002.
- PERRENOUD, Perrenoud. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas, Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo plano de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, Autores Associados, 1998.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papirus, 2002.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo, Cortez, 2005.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. Rio de Janeiro, Ciência Moderna, 2006 (no prelo)
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 115-138.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998. p.207-236.
- ZEICHNER, Kanneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

SOBRE OS AUTORES

LIZETE SHIZUE BOMURA MACIEL

Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Exclusão (UEM).

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (UEM).

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

LIVROS PUBLICADOS:

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e PAVANELLO, Regina Maria (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Maringá: EDUEM. 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Currículo e formação profissional nos cursos de turismo*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALEXANDRE SHIGUNOV NETO

Administrador formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Especialista em Economia Empresarial pela Universidade Estadual de Londrina

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Diretor de Pesquisa e Extensão da Faculdade Central de Cristalina (FACEC)

ÁREAS DE PESQUISA:

Docência e Pesquisa em Administração

Docência e Pesquisa em Turismo

Empreendedorismo

Formação de Professores

Gestão do Conhecimento

LIVROS PUBLICADOS:

SHIGUNOV NETO, Alexandre. *Avaliação de desempenho*: as propostas que exigem uma nova postura dos Administradores. Rio de Janeiro: Book Express, 2000.

SHIGUNOV, Viktor & SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica*: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Midiograf, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Currículo e formação profissional nos cursos de turismo*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Educação Física*: conhecimento teórico X prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; CAMPOS, Leticia Mirella Fischer. *Manual de gestão da qualidade total aplicado aos cursos de graduação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura/Forense, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TEIXEIRA, Alexandre Andrade; CAMPOS, Leticia

Mirella Fischer. *Fundamentos da ciência administrativa*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

EDIS MAFRA LAPOLLI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)