

Racionalidade orientadora da formação, atuação e saberes docentes

Guiding rationality of training, performance and teaching knowledge

Roseli Moraes Cardoso Albuquerque
Damião Bezerra Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Pará-Brasil

Resumo

Reflete-se sobre formação e saberes como mobilizadores de docentes que se fazem sujeitos de uma práxis de superação de limites da racionalidade técnica vigente. Tal superação exige a valorização de experiências, vivências e saberes dos sujeitos. Revisita-se o tema, em razão da presença atual dessa racionalidade na formação. A pesquisa fez análise de conteúdos textuais para mostrar a necessidade de a ação docente se pautar numa apropriação crítica, criativa, situada e dialética de saberes formadores, a fim de evitar atitudes dogmáticas e alienantes que têm o potencial de brutalizar educadores e educandos, assujeitando-os aos interesses produtivos e reprodutivos do capital em detrimento de uma formação crítica e integral que distingue meios e fins, colocando, desse modo, tal racionalidade no seu devido lugar, o de servir ao projeto de humanização.

Palavras-chave: Formação; Saberes docentes; Práxis do Educador.

Abstract

This paper reflects on training and knowledge as mobilizers of teachers who become subjects of a praxis to overcome the limits of the current technical rationality. Such overcoming demands the valorization of the subjects' experiences, life experiences, and knowledge. The theme is revisited, due to the current presence of this rationality in education. The research made an analysis of textual content to show the need for the teaching action to be based on a critical, creative, situated and dialectical appropriation of formative knowledge, in order to avoid dogmatic and alienating attitudes that have the potential to brutalize educators and students, subjecting them to the productive and reproductive interests of capital to the detriment of a critical and integral formation that distinguishes means and ends, thus placing such rationality in its proper place, that of serving the project of humanization.

Keywords: Education; Teaching Knowledge; Educator's Praxis.

1. Introdução

Saberes e formação docente integram, com continuidades e rupturas, o itinerário existencial docente. O professor se constitui de um conjunto complexo de heterogêneo de experiências e vivências que compõem o seu repertório de saberes do qual se apropriará, em diferentes proporções, na sua atuação profissional. Contudo, a tradição educacional moderna, que pretendeu fazer da pedagogia uma ciência prática, ressaltou sobremaneira a chamada racionalidade técnico-científica e as competências dela derivadas como paradigma para se pensar a formação e a atuação do docente.

Surgem alinhadas à supremacia de tal racionalidade uma série de dicotomias, como a que divorcia teoria e aplicação, existência pessoal e experiência profissional, senso comum e conhecimento científico, experimentação e experiência, competências técnicas e práxis ético-política. Como consequência, consagrou-se um modelo de profissionalização fortemente funcional e pragmático.

Contra esse modelo de racionalidade formativo e profissional, vieram à tona uma série de críticas, baseadas em propostas epistemológicas que se ancoram no conceito marxista de práxis, ou mesmo em uma racionalidade prática, baseada em autores como Aristóteles, Gadamer e mesmo na tradição fenomenológica (FREIRE; GAUTHIER, NÓVOA, TARDIF).

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo refletir acerca das conexões entre formação e saberes docentes, capazes de mobilizar professores e professoras enquanto sujeitos do conhecimento a partir de uma práxis para além dos limites da racionalidade técnica. Trata-se de um trabalho qualitativo, de cunho teórico-bibliográfico, levando em consideração o período de 2002 a 2007, marco temporal em que encontramos pesquisas e trabalhos relacionados com a temática do nosso interesse investigativo, todos divulgados na página oficial da ANPED, que mobilizará procedimentos de análise sistemática de conteúdos textuais (SEVERINO, 2007), com base no paradigma epistemológico do método da Fenomenologia à luz da Filosofia da Educação. O texto também propõe a potencialidade da compreensão da práxis do educador numa perspectiva freireana.

Procura-se mostrar que categorias como formação e saber docente ensejam uma leitura que potencializa a compreensão de como os professores se constituem enquanto sujeitos ativos, sociais e históricos que precisam mover diferentes saberes e competências, não devendo recair, contudo, no reducionismo tecnicista. Desse modo, interroga-se: Qual o

lugar da formação e saberes docentes na práxis do educador para além dos limites da racionalidade técnica?

Como outros temas no campo da educação, o que nos propomos tratar aqui também se caracteriza pelo conflito e a pela disputa teórica. Não há consenso acerca dos sentidos que se podem atribuir a cada uma das categorias, elas estão marcadas pela polissemia. Assim, dentre muitas referências, optamos por restringir o debate aqui a algumas obras fundamentais dos autores e dos filósofos, brasileiros e estrangeiros, Nóvoa (2011), Tardif (2014), Freire (2013; 1996), Pimenta (2005), Adorno (1995; 2005), Benjamin (1987), Marx (1986; 2010), Rousseau (1979), Sartre (1997), Jaeger (1986), Larrosa (1996), entre outros.

A formação só pode ser realmente compreendida nesse complexo movimento que não se faz em abstrato, mas nas relações existenciais concretas. A esse respeito, autores como Nóvoa (2011); Freire (1996), ressaltam a importância para a formação do professor, do que ocorre no chão da sala de aula, e, de modo mais geral, valoriza as vivências e experiências que perpassam na vida do professor, uma vez que a racionalidade técnica ou mesmo a tradição pedagógica não valorizavam a singularidade e a capacidade crítica e criativa do professor.

Sustenta-se, portanto, a posição de que as múltiplas competências e saberes docentes exigem uma relação de equilíbrio, de modo que mesmo se devendo reconhecer a relevância e indispensabilidade da dimensão técnica, essa precisa ser redefinida na relação com os fins ético-políticos e humanistas que devem caracterizar a profissão docente.

2. Estado do conhecimento do tema – apontamentos teórico-metodológicos

A realização do estado do conhecimento do tema se concentrou especificamente no acervo da biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por acreditarmos no seu teor científico e na sua relevância teórica sobre a produção do conhecimento para área da Educação; o recorte temporal da pesquisa foi delimitado no período de 2002 a 2007, como pode ser observado no quadro que se encontra logo na página seguinte; a ideia inicial era realizarmos a filtragem com foco no Grupo de Trabalho – 17: Filosofia da Educação, para compreendermos o que já vem sendo escrito e publicado sobre categorias como formação e saberes docentes – uma vez que inserimos nosso estudo à luz da Filosofia da Educação – e a partir daí refletirmos sobre a práxis do educador. Entretanto, esse direcionamento foi pouco satisfatório, pois encontramos apenas

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

um artigo que se aproximou do nosso interesse investigativo, tornando-se necessário ampliarmos a busca de mapeamento para os de Grupos de Trabalhos – GT: 04- Didática e 08 – Formação de professores. Na próxima página segue a organização do Quadro 1, em ordem crescente, com os títulos e autores dos trabalhos encontrados sobre o tema, e os seus respectivos GT's:

Quadro 1: Trabalhos sobre saberes docentes

Grupos de Trabalhos	TÍTULO	AUTOR	ANO
GT 04	A construção do Saber Docente: entre a Formação e o Trabalho.	OLIVEIRA, Márcia Maria de	2002
GT 04	Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam.	MONTEIRO, Ana Maria F. C	2003
GT 04	Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do compromisso Individual à Responsabilidade Institucional.	CUNHA, Maria Isabel da.	2009
GT 08	Identities e saberes docentes na formação do professor de história e na construção do fato histórico.	CRUZ, Doan Ricardo Neves da	2013
GT08	O professor formador e os saberes docentes.	ALMEIDA, P. Cristina Albieri de; HOBOLD, Márcia de Souza	2008
GT 17	Os caminhos da formação das convicções pedagógicas do professor do curso de pedagogia: aproximações aos elementos da formação integral do docente universitário.	ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de	2007

Fonte: <https://anped.gov.br>, 2020.

As produções acadêmicas mapeadas na Biblioteca Digital da Anped apontam em seu corpo textual um campo teórico-metodológico referenciado em autores como Tardif (1996; 2002; 2007; 2012), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Gaultier (1998) dentre outros, que se alinham aos estudos de tradição fenomenológica e crítica, pois veem o ser humano dentro da perspectiva de uma formação que atravessa a própria existência.

Destacamos ainda que foi possível constatar que os trabalhos dos autores Oliveira (2002), Monteiro (2003), Cunha (2009), Cruz (2013), Almeida e Hobold (2008) e Araújo (2007) foram todos desenvolvidos a partir da pesquisa de campo com sujeitos de pesquisa entrevistados pertencentes tanto ao contexto universitário quanto ao do ensino básico, recorrendo-se com mais frequência a metodologias ancoradas na etnografia, ou na história oral, ou da memória.

Para Oliveira (2002, p. 17) a pesquisa com jovens professores sobre a questão da formação e do saber docente foi um estudo desafiador, assim “como construir saberes docentes e escolares, nem estranhos e nem conformados em si ao entorno social, ao contexto escolar e às subjetividades presentes, mas como uma síntese coletiva de multireferencialidades e múltiplas dimensões”.

Monteiro (2003) procura evidenciar em seu trabalho de investigação o saber docente como uma ferramenta que mobiliza os saberes produzidos pelo professor e pela professora ao longo da sua prática educativa, uma vez que a pesquisadora percebeu certo desgaste relacionado à racionalidade técnica, nesse novo cenário, “o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática tendo por base o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados” (MONTEIRO, 2003, p. 1).

A pesquisadora Cunha (2009, p. 1) vê a “importância de mapear as iniciativas de construção de saberes específicos para a profissão de docente da educação superior”, mesmo em um espaço contraditório de formação no seu ponto de vista, o próprio meio universitário.

Cruz (2013) articula a formação docente com o saber histórico, evidenciando o conhecimento histórico na produção de fatos e do discurso no contexto da sala de aula que atua. Ele afirma que “estes aspectos são associados à formação docente, no sentido de compreender como ela se relaciona com algumas lógicas de ação e fatores que afetam a mobilização de saberes docentes” (CRUZ, 2013, p. 3).

Para os pesquisadores Almeida e Hobold (2008, p. 7) a pesquisa demonstrou a importância de concentrar a investigação nos saberes dos professores formadores que atuam no ambiente acadêmico com estudantes de Licenciaturas, especialmente, no “processo de

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

tornar-se professor formador e os saberes a que esse profissional recorre para desenvolver seu trabalho de formador”.

Araújo (2007) desenvolve sua pesquisa na compreensão da formação do Educador em sentido mais amplo, profundo, no sentido da formação humana, que não se restringe à formação institucionalizada (formal), mas conecta com todos os aspectos ligados à vida do educador ou da educadora.

Como educadores, precisamos estar atentos ao nosso próprio processo de formação, pois muitas vezes buscamos a explicação para os grandes problemas humanos e educacionais em instâncias distantes de nossa própria responsabilidade. No entanto assumir com coerência nossas convicções pedagógicas requer tomar decisões cotidianas que apontem para tal. Assim compreender a formação no sentido mais amplo, no sentido da formação humana, cremos ser uma necessidade que se coloca diante da formação do educador (ARAÚJO, 2007, p. 3-4).

Desse modo, o recorte feito em torno das produções acadêmicas indica que as pesquisas qualitativas em Educação ganham cada vez mais vigor dentro do campo científico, a partir de uma dada perspectiva e metodologia que sustentam a ideia que norteia todo o trabalho investigativo. Tem-se uma racionalidade diferente da positivista, mas isso não significa um conhecimento menor, pois, tem o seu rigor próprio inclusive no que concerne à dimensão técnica da pesquisa. Isso coloca-se de acordo com o que afirma Severino (2007, p. 100), para quem “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”.

Pode-se encontrar posição semelhante em Chizzotti (2014, p. 26), para quem

As pesquisas qualitativas [...] não têm padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, e objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Diante dessas proposições, é válido ressaltar que o resultado do mapeamento referente as categorias formação e saberes docentes, que foram encontradas em pares ou de modo particular, confirma a presença delas nas pesquisas contemporâneas, garantindo a atualidade deste tema e a própria abertura para o desenvolvimento de pesquisas que cada vez mais buscam a formação humana nos mais variados contextos da Educação.

Pode-se dizer, portanto, que as fontes consultadas no levantamento deixam ver suficientemente que o problema de pesquisa proposto aqui: “Qual o lugar da formação e dos saberes docentes na práxis do educador para além dos limites da racionalidade técnica?” pode receber um desenvolvimento pertinente ao se enfatizar, em um primeiro momento, a relação entre três conceitos que quase sempre são pouco explorados, mas estão pressupostos no tema: “experiência, vivência e formação”. Em um segundo momento, buscase compreender o sentido de “práxis do educador”, tomando como fio condutor os três conceitos mencionados. Perpassando os dois momentos, se configurará o esforço argumentativo pelo qual se mostra o que significa a superação da racionalidade técnica.

3. Experiência, vivência e formação

Ao se tratar dos conceitos de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*), o filósofo Walter Benjamin (1987) merece uma menção especial, por ele ser uma das referências frequentes no estudo desse tema; pensadores igualmente relevantes são Adorno (1995; 2005), Dewey (1976), Larrosa (1996) e Freire (2013), dentre outros que são quase sempre evocados. Sabe-se, igualmente, do lugar ocupado pelo conceito de experiência no empirismo, particularmente em Locke (20212), Hume (2016) e Hobbes (1974), para citar apenas três nomes emblemáticos.

Em uma primeira aproximação aos conceitos experiência e vivência na história da filosofia, mostra-se a polissemia que eles portam. Voltando a Benjamin (1987), pode-se perceber a “positividade” concedida ao conceito de experiência, mas essa teria ido se perdendo com o avanço da modernidade capitalista. Por isso, tem-se a tematização do declínio da experiência como uma espécie de rebaixamento da formação, de desumanização e mesmo de barbarização da vida. Nesse processo, ganharia espaço a vivência que produziria, para usar um termo de Adorno (2005), uma espécie de semiformação como expressão do decaimento da experiência. Note-se, pois, em Benjamin (1987) certa oposição entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*).

Para que se entenda o que está em jogo na temática, faz-se necessário efetuar a contextualização histórico-conceitual que permita compreender em profundidade a relação que se propõe aqui entre “formação, experiência e vivência”, o que remete à tradição greco-romana. A tradução e acolhimento da paideia grega e, de certo modo, da *humanitas* romana,

chega à Alemanha e ancora o ideal de *Bildung*, presente no neohumanismo e em parte no romantismo alemão (JAEGER, 1989).

Essa tríplice tradição gera um rico, complexo e contraditório campo semântico que alimenta a nossa compreensão mais sofisticada, em português, do termo “formação” que se encontra, por sua vez, fortemente associado ao que seria uma experiência autêntica e humanizante, que se contrapõe à atividade produtiva (trabalho alienado), à atitude interessada (a serviço do lucro capitalista). (MARX; ENGELS, 1986; 2010). de uma perspectiva epistemológica, mas com repercussão social e política, a crise da ideia de formação, vincula-se ao que se reconhece como racionalidade instrumental, administrada, que teria perdido contato com o senso estético, crítico e desinteressado, presente na *paideia*, mas igualmente na *Bildung*. Essa situação teria se acirrado sob o modo de produção capitalista e dos movimentos políticos totalitários do século XX, o que é objeto mais imediato da crítica de Adorno, por exemplo, à semi-formação e à barbárie (JAEGER, 1989; ADORNO, 1995; 2005).

Jaeger (1989) destaca a tradição como um componente fundamental da *paideia*, assim como a convivência comunitária, o compartilhamento de experiências que seriam capazes de transmitir um tipo de existência, inclusive por meio de uma cultura oral, dando, conseqüentemente, permanência e estabilidade ao ser social. A modernidade capitalista que “desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 2011) toda essa estabilidade, abala a ideia de unidade de experiência, consagrando o efêmero, as vivências passageiras, prejudicando, por consequência, o desejável espírito comunitário.

O diagnóstico de um desenraizamento existencial dos sujeitos, de sua alienação e sentimento de não pertencimento, leva, desde Rousseau (1979), pelo menos, a se fazer uma forte crítica ao progresso como portador de desumanização, e produtor de um ente humano doente. Embora o filósofo genebrino veja na hipótese do estado de natureza um parâmetro para se criticar a cultura, mas principalmente a civilização, isso não aponta como solução um retorno ou regresso no tempo ou espaço.

Esse espírito pré-romântico esboçado por Rousseau (1979) no Século XVIII, ganhará diferentes determinações, inclusive em reações nostálgicas e conservadoras que cultuam uma tradição, em grande medida idealizada, na qual se poderia encontrar um modelo de verdadeira formação e de autêntica experiência, em uma tentativa de deter o movimento devastador e efêmero de experiências inautênticas e alienantes.

Na recusa dialética do idealismo romântico, Marx e Engels (1986; 2010; 2011) concordam que há um brutal poder de desumanização no capitalismo, mas não o faz em nome do passado e nem mediante a recusa dessas forças que “desmancham” tudo no ar. Tais forças desumanizam em face das relações de produção sob o capitalismo, mas carregam a potencialidade de libertação e humanização em uma sociedade futura. Portanto, a racionalidade técnica apresenta limitações, mas também irrecusáveis potencialidades. O progresso, como movimento dialético de sucessivas superações e não como curso linear e acumulativo, pode ser aceito. Ora, caso se queira caracterizar a racionalidade dialética marxista se terá que admitir a sutileza da crítica feita à racionalidade técnica. Assim, emerge a razão como práxis, como conciliação tensional entre teoria e prática, ação e reflexão, teoria e produção, tendo em vista a formação omnilateral do ente humano.

No presente trabalho assumimos essa concepção crítica de racionalidade e, por consequência, de experiência, procurando, assim, superar uma concepção romântica e neohumanista que, em geral, sustenta visões mais conservadoras de educação e formação. Por isso, ao criticar a racionalidade técnica, faz-se necessário considerar a dinâmica que a constitui, dada a velocidade das inovações instrumentais e procedimentais que exigem uma análise cuidadosa da sua dinâmica para que não se reifique o processual e o veja como mera confirmação de uma mesmidade, o que são modalidades históricas da racionalidade.

A racionalidade produtiva – preocupada com a eficácia e os meios de potencializar o domínio sobre a natureza e os homens – ganha corpo nos dispositivos de produção, que podem ser apropriados e importantes, desde que não se produzam reducionismos e nem se estendam a sua lógica ao âmbito das relações práticas e intersubjetivas, à dimensão ético-político e estética, tão importantes para uma experiência omnilateral de formação, entendida aqui como processo de aperfeiçoamento do ente humano em direção ao seu ser-mais, mediante um projeto de superação individual e coletiva de situações de injustiça e desigualdade que produzem opressores e oprimidos (FREIRE, 2013).

O aspecto ético-estético é fundamental porque relativiza os efeitos de uma racionalidade calculante que hipertrofia a formação integral do ente humano, dissociando o racional do sensível, do sentimento e mesmo da dimensão corporal. Tal dissociação opera contra a formação, inclusive do docente, com consequências importantes na sua atuação

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

como formador que tenderá a reproduzir uma compreensão reducionista e equivocada de experiência.

Ao se conceder aqui destaque à dimensão estética como ligada à sensibilidade e ao sentimento, compreende-se que a vivência é um sentir a existência na dinâmica das suas tensões e contradições, e essas, tomadas em um conjunto dinâmico e aberto, constituem as experiências, na medida em que o sujeito age autonomamente, assumindo a condição de sujeito livre, atuando sempre em determinadas circunstâncias históricas e sociais.

Evoca-se também Rousseau (1979) para afirmar com ele que o sentir a existência não se separa da experiência como hábito e ethos, que se entrelaça com as vivências, e essas são importantes para a educação, por exemplo, porque são afecções intransferíveis e pessoais que dispõem o educando para continuar a enfrentar as situações flutuantes e nunca fixas que marcam o mundo moderno. O filósofo genebrino chama a atenção para o fato de a educação, que se baseava na estabilidade da experiência e de modos de ser tradicionais, não fazer mais sentido na sua época. Votando ao referencial assumido no trabalho, pode-se dizer que a vivência e a experiência se relacionam dialeticamente, envolvendo, nessa relação, o ente humano na sua multidimensionalidade como ser histórico, finito, que é convidado a agir livremente em um mundo em constante transformação.

Rousseau (1979) considera importante destacar na experiência, a relação do homem com a natureza que tenha como base uma atitude de não domínio, em harmonia com os ritmos vitais do educando. A própria razão, no momento certo, e enriquecida pela sensibilidade e pelo sentimento, compõe a experiência que é também vivência, sentir a vida. Não se pode separar, sob esse aspecto, experiência e vivência, de formação: aquelas são a matéria dessa.

O reconhecimento da necessidade de considerar as vivências e experiências do docente, aquém e além, da formação sistemática e formal para docência, segue essa lógica ampliada, que une, como nos ensinou Rousseau (1979), racionalidade, sensibilidade e sentimentos, superando a noção empirista de experiência, assim como a centralidade técnico-científica da experiência como experimentação. Sob esse aspecto, a experiência na educação não pode querer separar valor e fato, comportando uma dimensão de dever-ser que não se contenta com a mera verificação e descrição da realidade e do modo de ser dos sujeitos em formação.

Em face da retomada reducionista atual de uma racionalidade produtiva como aferidora de sentido da educação, do currículo e das ações docentes – com evidente repercussão na formação inicial e continuada do professor – tornar-se pertinente retomar um debate que nunca teve um fechamento ou conseguiu um consenso, mesmo porque a racionalidade calculista e o sistema capitalista – que andam juntos – mantêm a vigência e sustentam um potente estado de coisas no interior do qual os sujeitos são produzidos.

A retomada do vigor dos meios técnicos durante a Pandemia mostrou-se um acontecimento instigante e desafiador, não somente ou principalmente, pelo lado mais evidente de ter havido o uso intensificado de dispositivos tecnológicos que se impuseram, por exemplo, no processo de ensino-aprendizagem, mas pela potencialidade desse acontecimento para quase que induzir o repensar o sentido das vivências e experiências, inclusive no que concerne à corporeidade e à relação face a face de educadores e educandos.

Nesse sentido, não se separa na compreensão de práxis do professor, formação e atuação, pois as práticas docentes são constitutivas da subjetividade dos professores, na medida em que podem redefinir e reconfigurar modos de ser, crenças e valores, possibilitando a desaprendizagem do que se aprendeu, mediante uma atitude crítica e autocrítica, de abertura, própria aos entes inacabados que se projetam e exploram um ainda-não, o poder tornar-se outro (FREIRE, 2005; SARTRE, 1997).

Portanto, a experiência apresenta-se ontologicamente como desafio a se assumir a liberdade e condição de sujeito que não adere sem mais à tradição, à experiência como sedimentação, fado ou destinação. Daí a importância da vivência como abertura a uma inédito viável (FREIRE, 2013). A experiência estética se coaduna com a relação dialética entre vivência e experiência, valorizando a existência como “invenção de si”, um inventar-se que se constitui como ação, decisão e escolha de um sujeito cuja essência é precedida pela existência (SARTRE, 1997).

Daí a importância das vivências e experiências profissionais como partes não isoláveis da formação do professor. Uma compreensão dialética de razão entende que o mais importante não é questionar a utilidade da razão instrumental, inclusive na educação, mas refutar a tentativa de fazer dessa racionalidade um referencial universal para se estabelecer a totalidade das relações dos homens entre si e desses com a natureza.

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

Por consequência, ao se explicitar as limitações e amputações produzidas pelo reducionismo da racionalidade técnica que só valoriza a experiência como experimento, não se faz isso em nome de uma experiência ancestral ou tradicional como portadora de uma verdade, virtude ou bondade inquestionáveis que deveriam ser reproduzidas e conservadas em uma atitude romântica e idealista. Essa é razão pela qual a atitude crítica e o questionamento são constitutivos de um tipo de experiência indispensável ao sujeito na sua práxis.

Sob esse aspecto, nenhuma sabedoria que se constitua em reservatório (GAUTHIER, 1998) de experiência a ser simplesmente acolhido, contribui com uma prática docente emancipatória. De igual modo, a atitude crítica sozinha não seria capaz de oferecer uma educação integral, de modo que a criatividade e a sensibilidade aparecem como essenciais e constitutivas de uma experiência estética que, como tal, potencializa a crítica e amplia o alcance da própria racionalidade. Assim, experiência não é o acúmulo, o depósito de vivência como uma série ou soma. Bem como não consiste na capacidade resultante de atos confirmatórios de teorias ou práticas.

Com isso, torna-se viável pensar a relação entre experiência e vivências de modo não dicotômico, mas antes de forma dialética, o que permite entrelaçá-las como núcleo fundamental da práxis na sua complexidade, portanto, superando compreensões simplificadoras e reducionistas desse conceito, sobre o qual discorrerá no próximo tópico, tomando como referência principal o pensamento de Paulo Freire.

3.1 A práxis do educador em Paulo Freire

Quando falamos em “práxis do educador” em Paulo Freire, estamos denominando um conjunto de conhecimentos e saberes mobilizados nas ações do educador em ambientes formativos diversos. Acrescente-se que o universo cognoscente do educador só pode ser definido adequadamente caso seja considerado na sua relação dialógica com o saber do educando, e se ambos estabelecerem uma conexão dialética com as situações existenciais travadas no mundo compartilhado por educador-educando e educando-educador (FREIRE, 1996, 2011, 2013). Portanto, a rigor, a “práxis do educador” só ocorre, real e autenticamente, se ele se assume, também, como educando, e admite, ao mesmo tempo, que este possa ser educador. Neste sentido, conhecimento e ignorância permeiam a práxis e concedem sentido ao diálogo.

A prática educativa em Freire não pode ser compreendida nos limites da tradição bancária, que fixava, unilateralmente, os papéis de educador e educando, separando, por sua vez, conhecimento e ignorância. Trata-se, pois, de reconhecer, em toda profundidade e alcance, o vigor do conceito de práxis (FREIRE, 2013) e as mediações por ele operadas nas relações entre teoria e prática nos processos educativos.

A perspectiva crítica freireana de formação insurge-se antropológica, política e epistemologicamente contra a bem instituída tradição do pensamento educacional moderno, que se consolida como paradigma técnico-instrumental fundado na racionalidade calculista. Azanha (1992) flagra tal tradição em Comenius, que, seguindo a tradição baconiana, e poder-se-ia acrescentar também a cartesiana, oferece uma posição proeminente ao método na sua instrumentalidade e busca de univocidade.

Assim, essa tradição procedeu à separação onto-epistemológica de sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, possibilitando, com isso, a alienação e coisificação dos sujeitos, o monólogo como modelo de relação pedagógica, o que torna, por fim, impossível uma autêntica relação intersubjetiva e dialógica.

Considerando esses pressupostos críticos, pode-se afirmar, então, que o legado freireano traz valiosas contribuições teórico-epistemológicas para o contexto educacional, ressaltando-se o lugar concedido por Freire à atitude crítico-filosófica na constituição dos sujeitos. Sendo assim, toda educação precisa investir-se desse espírito filosófico, que se nega a ser mera contemplação, assumindo-se como práxis, pensar engajado, ação-reflexão.

Esse pensar comprometido com a ação, com a transformação dos sujeitos que se constituem na relação situada com os outros e com o mundo é a base da crítica à educação bancária e o combustível das ações formativas, cuja finalidade é contribuir para o advento de um ser-mais, portanto, de mulheres e homens mais humanos.

O repertório de conhecimentos e saberes (GAUTHIER, 1998) do educador crítico é pensado em consonância com o objetivo fundamental de formar sujeitos sensíveis, emancipados, capazes de responder por sua autoconstituição como ente inacabado e inconcluso. Somente um educador emancipado pode educar para a liberdade, que não pode ser compreendida como doação, mas exercício próprio, constante e intransferível (FREIRE, 2013).

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

Os pressupostos flexíveis, situados e em processo dialético de redefinição, aplicam-se, considerando-se as especificidades espaço-temporais e socioculturais, à educação escolar, forma mais rígida e institucionalizada do modelo bancário de formação. Nesse processo assim compreendido, torna-se inviável e mesmo não desejável indicar abstratamente um corpo de saberes e conhecimentos como conteúdos definidos a serem aplicados pelo docente na sua prática. Isso não significa que o professor possa prescindir de saberes como o da matéria a ser ensinada, o de como ensinar, e outros conhecimentos relevantes das ciências da educação (GAUTHIER, 1998). No entanto, o imponderável da docência, exige levar em conta as contingências, os contextos de interação de educador e educando que envolvem experiências concretas de ensino-aprendizagem. Entra em cena algo mais que uma racionalidade técnica com a qual atuaria o docente como mero aplicador às situações efetivas, de teorias previamente aprendidas, justificando-se, portanto, evocar o que antes se apresentou argumentativamente como uma práxis composta de experiências e vivências situadas de educador e educandos.

Há um elemento ético-político fundamental na valorização das experiências e vivências dos educandos, que não precisavam derivar de uma racionalidade científica para terem relevância formativa. Freire (2013) irá estabelecer uma igualdade antropológica entre os sujeitos, ao reconhecer a finitude e inacabamento como traços tanto ontológico como epistemológico dos entes humanos. Por isso, ainda que o professor possua saberes sistemáticos, estruturados e metodologicamente fundamentados, isso não anula a sua condição de desconhecedor, de alguém cuja ignorância supera imensamente o que sabe provisoriamente.

O mesmo ocorre com o educando que, apesar de ignorar muito do conhecimento sistemático que irá encontrar na escola, possui, pelas experiências e vivências como ser no mundo, muitos saberes. Daí a importância da experiência do diálogo como modo de questionar o que se sabe e de buscar conhecer em um exercício constante de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013). Assim, a educação é a experiência do encontro de entes diferentes que se reconhecem pela carência e finitude, bem como pelo compromisso ontológico de constituírem como um ser-mais por meio da educação como prática de liberdade.

A compreensão de formação com base na igualdade assim pensada tem a maior importância em um país como Brasil, porque o cenário educacional brasileiro tem sido quase

sempre marcado pela elitização do ensino, que desprivilegia grande parte da população. Freire (2013) deu início a um projeto educacional que visa romper com todos os muros das escolas e deseja uma educação que se transforma à medida que vai alcançando as classes menos favorecidas, dando oportunidade de se educarem e conhecerem o mundo. Sempre com olhar amoroso, sensível e comprometido com os problemas educacionais, ele pôs em prática não um método pedagógico de ensino, mas questões que tencionam a Educação.

O caminho percorrido pelo educador foi tomado de experiências que sempre incidiram para uma educação emancipatória; essa era a sua postura filosófica, conseqüentemente, sua filosofia de educação.

Dentre um acervo extenso de escritos freireanos, sem nos atermos a uma cronologia do tempo em que foram produzidos, fazemos destaque para a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) por vislumbrarmos a importância da constituição do sujeito num processo dialógico, dando a saber que é se reconhecendo na condição de oprimido que o sujeito busca sua humanização, emancipação e, por conseguinte, sua formação crítica, rompendo com todo sistema opressor e massificador.

Alguns apontamentos se fazem interessantes nesse percurso de constituição da formação crítica do docente. Talvez corramos o risco de apenas repetir o que já se sabe e foi dito de Paulo Freire em relação à educação, mas o tempo presente exige que esses pensamentos freireanos sejam tomados com mais fervor, seja mais penetrante e latente em nossas atitudes, em nossas posturas por uma educação transformadora. Freire (2011) reflete que a mudança só acontece por meio do sonho, assim como não há sonho sem esperança. Esse despertar enseja que muitos professores que se encontram desesperançados busquem novos sentidos e a boniteza do exercício da sua prática educativa. Nesse sentido,

fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2011, p. 126).

Assim como os docentes precisam estar tomados pelo sentimento da esperança, uma vez que atuam com a difícil tarefa de educar pessoas, do mesmo modo precisam tocar o espírito de seus alunos, pois, ao tomarem consciência da sua postura politizada, buscam sua

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

inserção no contexto sociocultural a partir da perspectiva do sujeito enquanto ser ativo, social e histórico.

A educação defendida por Freire está comprometida com a vida, porque procura romper com os muros da escola e dar existência às relações sociais travadas no dia a dia. Ademais, ela procura oferecer vez e voz às massas populares, libertação aos oprimidos, diz não às reproduções, mimeses, como se os alunos fossem apenas depósitos para memorizar e guardar os conteúdos.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. no momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2013, p. 86-87).

Freire ainda apresenta dimensões importantes sobre a educação, que envolvem a relação entre teoria e prática, um ato político e um ato estético, como já foi mencionado no decorrer do texto. O envolvimento dessas dimensões faz da educação uma poderosa forma de expressão de conhecimento, assim como uma prática de liberdade, o que sugere que educar não tem idade certa: educar necessita de pessoas com vontade e interesse de aprender, o que possibilita ao docente ser um político melhor e um artista melhor.

Outro ponto importante diz respeito ao saber docente. Digamos que o saber docente é conjunto de elementos e ações que estão ligados intimamente às práticas. Desse modo, os professores e professoras enquanto um grupo social, consegue ocupar estrategicamente um lugar entre os saberes sociais, ou seja, são atores individuais que se empenham em desenvolver sua prática. Entretanto, isso não garante a valorização dos saberes que possuem e transmitem.

A ideia que se exprime é que não se pode reduzir a relação dos docentes com os saberes a mera transmissão dos conhecimentos construídos ao longo do tempo; mas considerar a integração de diferentes saberes que os docentes mantêm em diferentes relações. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Pimenta (2005), alinhada também a essa perspectiva de pensar a formação de professores e de professoras como um processo inicial e contínuo e de valorização dos saberes mobilizados no cotidiano da prática docente, traz para o pensamento educacional a questão do professor reflexivo, o qual se contrapõe à racionalidade técnica. Ainda podemos dizer nas palavras de Pimenta (2005) “que a formação, é na verdade, a autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (p.29).

Podemos dizer que, olhando a educação como um fenômeno histórico, significa dizer que os alunos não são “caixas vazias” prontas para serem coisas, o que derruba todo o ideário da concepção bancária da educação. É importante considerar que esses sujeitos têm conhecimento de mundo, que têm diferenças regionais, locais e culturais. Além disso, os professores não são os donos da verdade, seus trabalhos consistem em construir, desconstruir e reconstruir a realidade que os cerca para ascensão das situações de ensino e aprendizagem de seus alunos em íntima relação com os saberes.

As ideias freireanas apontam saídas que possibilitam o pensar docente de modo que os professores percebam sua missão apaixonante de fazer educação à luz de uma filosofia da educação que seja emancipatória, compreendam o contexto escolar que estão inseridos e reflitam sobre suas ações diárias em sala de aula, resignificando as suas práticas. Assim, eles devem dialogar, questionar, procurar alternativas que melhor contemplem a realidade local, que melhor contribuam com a vida de seus alunos. Ao formar pessoas, se formam, é uma constante em sua práxis educativa.

Mesmo com o atual momento que tenta sucumbir o legado freireano, Paulo Freire ainda é fonte inspiradora, para quem a Educação tem que ter um caráter político. Desse modo, a educação é um marco de luta para os docentes que desejam buscar sua formação crítica, apesar de todas as contradições existentes no cenário educacional brasileiro. Com Freire, educamos para intervir no mundo, questionar, pensar e refletir tudo que está ao nosso redor, buscar novas oportunidades e mudanças de vida individual e coletiva. Devemos, por um ato de amor, transformar pessoas em sujeitos políticos, emancipados, humanizados.

4. Considerações finais

A formação de professores não dispensa os conhecimentos chamados de científicos, pois, na sociedade moderna, esses ocupam um lugar indispensável na construção das diversas

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

profissões que se desenvolvem, de modo especial, nas instituições superiores de ensino, mais particularmente ainda nas Universidades.

No entanto, a racionalidade técnico-científica, destacadamente na sua versão positivista, tem recebido críticas quando se erige em referência formativa, por excluir ou minimizar a importância de um conjunto de saberes existencialmente relevante do repertório cognoscente formativo docente, ou seja, reconhece a relevância epistemológica das experimentações controladas pelo método científico em detrimento das experiências do mundo vivido, sem valorizar uma razão capaz de sentir e experienciar o mundo de modo autêntico.

Assim, mostra-se fundamental pensar uma racionalidade crítica como ancoragem da formação do professor que se orientará não para excluir os conhecimentos científicos, mas antes para relevar as suas limitações para oferecer uma educação integral, omnilateral, que como tal seja capaz de valorizar um conjunto de outros conhecimentos derivados de vivências e experiências do docente.

Faz-se necessário, portanto, relativizar os conhecimentos científicos, colocá-los em uma relação não hierarquizada com os outros conhecimentos ou saberes que constituem o “reservatório” cognoscente no qual o professor pode buscar referência para se constituir como docente. Recusa-se, pode-se notar, a exclusividade e o reducionismo que representaria adotar um único tipo de conhecimento como base da formação de professor.

Mais do que apenas de competências técnicas, o professor, como agente social precisa de competências ético-políticas, que se apoiam em conhecimentos existenciais advindos de vivências e experiências do mundo da vida, mas também das ciências críticas, do campo das humanidades e do das ciências da educação.

Os espaços educacionais nos quais se formam os professores e aqueles em que eles atuam são marcados pelo debate público, pelas relações intersubjetivas e argumentativas, condizentes com um tipo de racionalidade prática que valoriza o diálogo, a autêntica comunicação entre sujeitos. Desse modo, as experiências e vivências subjetivas são postas em debate em busca de certa “validação” pública.

Esse reconhecimento da dimensão prática não precisa implicar qualquer desvalorização da formação teórica. Por isso, não basta recuperar o prestígio da prática e do mundo da vida, mas avançar na busca de uma racionalidade da práxis, que relaciona esse mundo, dialeticamente, às teorias dos diversos campos de conhecimento.

O professor precisa reunir na sua formação, conhecimentos de diversas proveniências, mobilizá-los na sua atuação docente, de modo crítico, portanto não apenas como consumidor e aplicador de teorias. Nesse sentido, a capacidade investigativa é parte indispensável da práxis docente. Daí a relevância da figura do professor-pesquisador, do sujeito que reflete e cria conhecimentos acerca da sua própria atuação, o que inclui a produção de conhecimentos curriculares nas suas práticas educativas em parceria com os seus alunos.

Nota-se, pois, que a profissão se constitui de muitas relações que se desenvolvem em diversos ambientes. Muito interessante são os espaços de debate com coletivos de professores que compartilham as suas experiências profissionais, fazendo-as sair do domínio da sala de aula e tornando possível, pelo diálogo, uma compreensão alargada das “verdades” que nasceram da prática dos docentes com os seus alunos.

Pode-se pensar a formação docente como fortemente orientada por valores ético-políticos, próprios às ações intersubjetivas. Espera-se do professor a responsabilidade e o compromisso de um agente social e político em sentido amplo. Por isso, a imagem do professor como um técnico que atua com neutralidade, alheio a quaisquer valores não encontra ressonância na realidade do docente. Isso não significa a impossibilidade de o trabalho do professor ser realizado com rigor. Não há apenas um tipo de rigor, esse pode ser compreendido fora do âmbito da racionalidade técnica, mas nem por isso é menos importante. A racionalidade crítico-criativa pode ser considerada rigorosa, na medida em que pode conduzir a ação formativa a atingir adequadamente fins significativos para a existência humana.

Que fique, pois, bem entendido: a crítica aos limites da racionalidade técnica na formação de professores, não representa abrir mão do rigor e seriedade que merece esse tipo de ação formativa. Significa apenas o reconhecimento das limitações do reducionismo tecnicista e do seu tipo de rigor quantitativo que deriva da racionalidade calculante. No lugar de uma razão monológica, aposta-se no rigor da racionalidade dialógica e dialética, na medida em que se admite a possibilidade de abertura ao outro, de se poder aprender com quem pensa diferentemente.

Refuta-se, portanto, qualquer tipo de doutrinação no processo de formação que pode ser favorecida pela admissão de uma verdade única. O dogmatismo, conservador contrapõe-se, quase sempre, à adoção da pluralidade ontológica, epistemológica e didático-pedagógica.

Formação e saberes docentes: possibilidades e limites da racionalidade técnica

A racionalidade crítica, ao contrário, não busca a univocidade, a prova definitiva que calaria qualquer voz divergente, obrigando todos a aceitar uma verdade pela impossibilidade de resistir à força da sua evidência.

Uma formação docente crítica exige que se desenvolva uma atitude vigilante e atenta em relação ao que foi instituído, “naturalizado”, e por via de consequência se apresenta a um sujeito assujeitado como evidência aceita, a ser imitada e reproduzida. O professor precisa se colocar vigilante em face da realidade sedimentada, a fim de não a incorporar a sua formação irrefletidamente. Mais uma vez vale a pena lembrar da necessidade de o docente questionar, examinar com cuidado os saberes e procedimentos que perpassam o seu processo formativo.

De qualquer racionalidade que queira adequar-se à formação e atuação do professor exige-se a capacidade de levar em conta, na produção do conhecimento ou na sua ressignificação, a situação concreta e existencialmente significativa na qual os sujeitos vivem com os outros, em um mundo portador de historicidade e de uma pluralidade de manifestações culturais.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Ano IV, n. 191, v. XIII. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2005.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. EDUSP, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia a Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Trad. Serafim da Silva Fontes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estúdios sobre literatura y formación. Barcelona: Fondo de Cultura Económica, 1996.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Trad. Rafael Lasaleta. Madrid: Ediciones Akal S.A, 2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido comunista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

NOVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. (org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre os autores

Roseli Moraes Cardoso Albuquerque

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA. Mestra em Educação/PPGED/UFPA. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa/UFPA. Pedagoga pela Universidade do Estado do Pará. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Pesquisadora do grupo de Estudo e Pesquisa Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação – PAIDEIA. E-mail: roselimoraes173@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-2768>

Damião Bezerra Oliveira

Docente permanente da Universidade Federal do Pará, Bacharelado e Licenciado Pleno em Filosofia, Especialista, mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA. Líder do grupo de Estudo e Pesquisa Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação – PAIDEIA. E-mail: damião@ufpa.br e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

Recebido em: 20/10/2022

Aceito para publicação em: 13/02/2023