



É POSSÍVEL CONVIDAR SCHÖN E VYGOTSKY PARA UM MESMO JANTAR? FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A REFLEXIVIDADE DOCENTE

Ana Maria Falcão de Aragão

Luciana Haddad Ferreira

Marissol Prezotto

Resumo:

O presente texto traz contribuições que sobrevieram de uma pesquisa com o foco na investigação de práticas educativas que constituem o educador como profissional reflexivo. A busca de diálogo entre a teoria histórico-cultural e os fundamentos da reflexividade profissional, permeada pelas vozes de seus principais autores, trazem indícios de que o entrelaçamento de ideias é possível e pertinente no que se refere ao desenvolvimento docente. Buscando ir além de evidências simplistas ou da busca de aplicações diretas dos pensamentos destes referidos autores, explicitamos as convergências percebidas através do aprofundamento dos estudos de suas obras.

Palavras-chave: professor reflexivo, reflexividade, formação docente.

Abstract:

The present paper brings contributions, which arose from a research focus in research of educational practices that constitute the educator as a reflective professional. The dialog search between the cultural historic theory and the background of professional reflexivity, permeated by the voices of their principal authors, bring evidences that the intertwining of ideas is possible and relevant in relation to teacher development. Seeking to go beyond simplistic evidence or the search for direct applications of the thoughts of those authors, we make explicit the similarities perceived by deepening the studies of his works.

Keywords: reflective teacher, reflectivity, teacher training.

Apresentamos, neste artigo, contribuições advindas de uma pesquisa cujo tema principal é a investigação de práticas educativas que viabilizem a constituição do educador como profissional reflexivo. Diante da recorrente discussão de alguns autores acerca das possíveis convergências e polaridades entre o conceito de reflexividade e a teoria histórico-cultural, sabendo dos ecos de pesquisadores que compreendem ser tão diversos e distantes os pressupostos teóricos e epistemológicos dos referidos autores, o

presente artigo busca contribuir com este debate, compartilhando as interlocuções alinhavadas acerca dos pressupostos teóricos que norteiam essa investigação.

Tendo como base as contribuições das concepções de Vygotsky, por meio da teoria histórico-cultural e de Schön, que discute a formação do profissional reflexivo, apontamos que há convergências importantes no trabalho dos autores referidos em diversas dimensões, sendo ressaltada, especialmente, a preocupação com o uso social do conhecimento e a convicção de que o conhecimento é instrumento de transformação: do sujeito que conhece e de sua ação sobre os outros e sobre os contextos.

A teoria histórico-cultural e a formação docente: o que nos diz Vygotsky

Considerado o principal pensador da abordagem histórico-cultural, Vygotsky nasceu em Orsha, na antiga União Soviética, formou-se em Direito, mas seu conhecimento se estendeu sobre as mais diversas áreas, como Literatura, História, Filosofia, Medicina, Arte, entre outras. Defendia que nenhuma teoria psicológica poderia deixar de estudar a consciência e se posicionou contra as correntes de pensamento que eram aceitas em sua época (empirismo e inatismo). Construiu uma terceira via que leva em conta a interação do sujeito com o meio social em que vive. Em um curto intervalo de tempo, problematizou um conjunto de práticas e certezas até então vigentes no campo da Psicologia, debateu e elaborou contrapontos às novas pesquisas produzidas em outras partes do mundo em sua época, defendendo a ideia de que o aprendizado é necessariamente uma atividade social, realizada através da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Produziu teorias que reforçam a singularidade dos processos superiores e que defendem a ideia de ser humano como ser social, que só pode ser compreendido em seu tempo e espaço, a partir da relação que estabelece com o meio.

Suas produções, originadas há cerca de um século, ainda se mostram absolutamente contemporâneas, na medida em que as questões por ele apresentadas ainda ocupam grande parte do cenário que compõe os campos da Psicologia e da Educação. Conhecendo seu trabalho e as pesquisas posteriormente desenvolvidas por seus seguidores diretos, observa-se a grande contribuição do autor para a atualidade, sendo necessário ampliar e contextualizar seus pressupostos de modo a compreender a dimensão que a teoria histórico-cultural ganha nas recentes investigações.

Ponderando que, no Brasil, muito tem sido escrito e falado a respeito do pensamento de Vygotsky sem haver, entretanto, um estudo mais aprofundado e

minucioso de sua obra original (uma vez que apenas recentemente foram lançados no país livros do psicólogo traduzidos diretamente do russo), ressaltamos a responsabilidade dos pesquisadores que se debruçam ao estudo da teoria histórico-cultural em preservar a complexidade e totalidade dos estudos vygotskyanos, com a finalidade de impedir que aconteça uma utilização simplificadora de um olhar teórico tão rico e complexo (OLIVEIRA, 1995).

Feitas essas ressalvas, podemos afirmar que a teoria histórico-cultural contribui para pensar inúmeras questões relativas à Educação dentro de uma perspectiva histórica, crítica e menos dogmática (FREITAS, 1994). As relações existentes dentro do espaço escolar, assim como qualquer outro tipo de interação entre as pessoas, só podem ser entendidas de modo profundo, segundo Vygotsky, quando consideramos que estas são relações historicamente construídas e culturalmente localizadas. Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural propõe que enxerguemos o aluno, o professor e todos os que participam do processo educativo como sujeitos inseridos em um momento histórico, provenientes de um grupo social, de uma classe e de uma cultura, dentro dos quais transformam e são transformados em interação extremamente dinâmica (*ibidem*).

Pensamentos e ideias sobre Educação e ensino derivam do passado de experiências que têm influências importantes na formação e nos fundamentos da prática docente. O professor, então, seria simplesmente o reflexo de suas memórias? Ensinará sempre da forma como foi ensinado? Não. Sabemos que a maneira como cada professor desempenha seu papel de formador, evidenciando através de sua prática os saberes que possui sobre Educação (mesmo quando tais ações não são intencionais), está diretamente relacionada com sua história cultural / social, permeada pelas experiências educativas que vivencia e pelas relações que estabelece nos diferentes espaços formativos. O educador não pode ser considerado, dentro da perspectiva histórico-cultural, como um reproduzidor ingênuo de práticas preestabelecidas ou das normas oficiais que lhe são impostas; ele é, acima de tudo, sujeito de “um processo de construção coletivo seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas” (ANDALÓ, 1989, p.189).

Embora os pressupostos do trabalho de Vygotsky refiram-se mais diretamente ao campo da Psicologia, sem termos registros específicos de uma teoria acabada sobre a Educação, há uma preocupação notável do psicólogo russo pelo assunto: entre 1922 e 1926, sete de oito dos seus trabalhos tratavam diretamente desta temática. Alguns

estudiosos da teoria histórico-cultural consideram até mesmo a “pedagogia como rota essencial pela qual Vygotsky aproxima-se da Psicologia” (BLANK, 2003, p.37). É importante ressaltar, porém, que não podemos esperar implicações diretas, prontas e simplistas da teoria histórico-cultural para a prática docente:

“A própria ideia da “aplicação” de teorias é uma ideia que tende a ser vista de forma diversa pelos construtores de teorias e pelos seus usuários: o desejo dos educadores de extrair das teorias um ‘como fazer’ eficiente, componente essencial do próprio empreendimento pedagógico, parece inadequado ao pesquisador, que busca a consistência interna de suas formulações, investindo em seu poder explicativo e não em seu potencial de geração de propostas de ação. A tensão entre teoria e prática é uma constante na área da Educação” (OLIVEIRA, 1995, p.54).

Ainda e de acordo com Blank (2003), podemos afirmar que Vygotsky considerava a escola como o melhor laboratório de Psicologia Humana. Em sua concepção, nas sociedades escolarizadas a Educação formal aparece como um *locus* de aprendizado e aquisição de conhecimentos e tem papel essencial na construção das funções psicológicas superiores. Considera ainda que os processos superiores sofrem mudanças qualitativas durante seu desenvolvimento e dependem da interação com o meio e da inter-relação entre os processos superiores. Isso significa que não é possível chegarmos a uma forma estrutural cognitiva acabada da mente e que as funções superiores não podem ser invariavelmente determinadas, uma vez que a cultura na qual se insere o indivíduo é fundamental para que elas se constituam.

Em última instância, poderíamos afirmar que a formação da mente é social, cultural e contínua, o que revela uma série de implicações decorrentes desta concepção ao voltarmos nosso olhar para a ação docente e o plano educacional. Tendo feito tais considerações, reafirmamos o nosso ponto de vista de que somos constituídos nas relações sociais e nos singularizamos, também, a partir delas. Deste modo, as histórias de vida, os sentidos e as singularidades, que são produzidas e enunciadas por intermédio da linguagem, constituem a formação pessoal e profissional docente.

As reflexões que a teoria histórico-cultural pode produzir no âmbito educacional são impactantes. Se esta linha teórica aponta o imbricamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o ambiente escolar e as situações que envolvem um aprendizado intencional são extremamente importantes “na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 1995, p.61). Acreditamos, neste sentido, na formação profissional que acontece no espaço da escola, e que evidencia a apropriação de saberes através das relações sociais e da interação com

o outro. O professor, a quem é legado o papel essencial da intervenção pedagógica, também se torna sujeito do processo educativo quando ocorre mediação entre o conhecimento e o indivíduo, pois aprende/apreende modos de ser e de fazer que só poderiam ser elaborados com intermédio do outro. Este é um dos pontos básicos da teoria histórico-cultural e determinante para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem que podemos tomar como fundamental para compreendermos a formação de professores dentro de uma perspectiva vygotskyana..

Somando a esta percepção, ressaltamos ainda não haver, dentro do sistema teórico em questão, o intuito de atender a ampla gama de questões que a Educação gera. Entretanto, é evidente, em toda a produção de Vygotsky, a possibilidade de apropriação dos saberes por ele elaborados, revelando-se excelentes pressupostos para um revigoramento do papel do docente na escola, assim, como o papel do ambiente escolar nas sociedades letradas.

Sendo assim, vale a pena ressaltar que a maneira como o professor atribui sentido à sua prática e elabora os conhecimentos nela contidos, seja por seus pares, pelas situações do cotidiano escolar, pelos materiais que utiliza, pelas leituras que faz, não existe em si mesma como algo pronto, acabado. Muito pelo contrário, vai sendo elaborada nas suas relações com os estudos teóricos e com o seu fazer, que se mediatizam reciprocamente, como aceitação e/ou recusa. Suas leituras, seu fazer, as discussões de que parte seu planejamento e sua ação junto aos alunos estão sempre em relação, mesmo que o professor não se dê conta disso.

Muitas vezes, essa dinâmica repleta de significados só se torna consciente para o professor quando ele próprio olha para as minúcias do seu trabalho e cria através das constatações ou provocações, novas situações de trabalho (para ele e para os alunos).

É nesta relação dialética que o professor vai se constituindo e diante disso tem um papel importante para que a escola não se torne fechada e isolada da vida. É de extrema importância que o educador faça com que seu local de trabalho seja um local imbricado de significados.

Mas como o professor pode fazer isso? Não há receitas, há experiências a serem compartilhadas, mas o professor, como parceiro social da criança, deve possibilitar à criança o acesso ao conhecimento, aos conceitos sistematizados sem desconsiderar os saberes que cada sujeito traz para a sala de aula. Também deve fazê-lo perceber que o aluno é o sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, mas que este também suscita no professor, uma produção de conhecimento quando é posto diante dos dizeres

de cada criança e da produção científica que utiliza para preparar suas aulas e entender seu processo de constituição.

Contribuições de Schön: o profissional reflexivo

As demandas emergentes em nossa sociedade contemporânea por vezes enaltecem a ideia de formação docente nos moldes da racionalidade técnica, na qual a atividade do professor é compreendida como uma incorporação de saberes instrumentais que o tornem apto a traduzir alguns conteúdos predeterminados de modo inteligível aos seus alunos. A racionalidade técnica pressupõe que o professor é um técnico que possui o conhecimento das regras para a solução das questões educacionais, sem necessariamente produzir conhecimento. Neste caso, o professor passa a ser um sujeito passivo que tem sua prática fundamentada na execução de procedimentos pensados por outros profissionais.

As propostas tecnicistas encaram formação reflexiva como secundária, complementar e fragmentada, sendo oferecida em forma de disciplina no currículo escolar, assim como as demais frentes do conhecimento. Uma proposta de ensino reflexivo, tal qual Schön (1983) defende, refere-se à reflexão como eixo norteador de todo o trabalho, que perpassa pelos saberes escolares e “faz fronteira” com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos. É uma proposta na qual se considera que a formação parta da totalidade dos sujeitos, de forma que nenhum conhecimento fique à margem.

A proposta educativa reflexiva aqui defendida aponta para a necessidade da formação continuada como maneira de o profissional perceber as questões emergentes da prática, promover o debate sobre elas e contribuir para a ampliação da ciência. Pressupõe autoria e compromisso. Falamos de uma relação indissociável entre o conhecimento científico e a prática cotidiana, bem como da maneira como nos apropriamos e transformamos a ambos através da atitude reflexiva.

Segundo Larocca (2002, p.19), “a racionalidade técnica desconsidera a dinâmica da *práxis* humana, dissociando o ser do pensamento humano ao mesmo tempo em que ignora os fins sociais, morais e políticos da ação profissional”.

Diante de tal constatação, entendemos ser necessário estabelecer um contraponto e argumentar em favor em uma outra concepção de formação possível, na qual compreendemos o professor como um profissional que potencializa os processos de criação e apropriação dos saberes por parte de seus alunos, encontrando-se em

desenvolvimento contínuo. É profissional que produz conhecimento, problematiza e modifica sua prática e sua realidade por meio da reflexão de sua própria ação. Para Alarcão (1996, p.177): “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

Concebemos então, como dimensão fundamental para o exercício da docência, a capacidade reflexiva do professor. Afirmamos isso por termos clareza de que é a partir da reflexão que evidenciamos os motivos que justificam nossas ações e convicções, explicitando as consequências daquilo que é realizado. Reflexão exige, necessariamente, o componente da análise teórica sobre o objeto em questão. Alarcão (1996, p.175) assim define reflexão:

Baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante.

Essa questão dá visibilidade à ideia de reflexividade presente na discussão sobre formação de professores, pois dizemos que determinada prática de ensino é reflexiva quando é construída por profissionais críticos, que analisam suas teorias e suas práticas, à medida em que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva. Além disso, já acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

Assim, o ensino reflexivo é aquele que busca promover a articulação intencional entre o fazer e o pensar do professor, levando-o a agir em consonância aos seus princípios e sistemas teóricos. Podemos dizer, também, que esse tipo de ensino promove a clareza da constitutividade entre os binômios teoria e prática, dissociados equivocadamente. É proposta que se fundamenta na ação coletiva do grupo de trabalho, que acredita na complementaridade das práticas e na formação que ocorre nos próprios espaços educativos, através da discussão e do compartilhamento de experiências e práticas entre os docentes. Concebe o professor em constante formação, aberto às novas possibilidades de compreensão de seu próprio trabalho e de sua ação. Os professores têm voz ativa e são agentes que constroem seus próprios saberes na relação – com os pares, com os alunos, com a realidade, com os pressupostos teóricos.

Sabemos de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento que, interessados em propor uma formação profissional crítica e reflexiva, debruçaram-se sobre os estudos da reflexividade. Dentre estes teóricos, destacamos Donald Schön, cujos estudos tiveram importante influência no cenário da formação de professores. Preocupado com a formação profissional num contexto mais amplo, os trabalhos deste pesquisador acabaram se difundindo no campo da Educação devido à relevância de sua argumentação, que problematiza pontos fundamentais da constituição do profissional reflexivo.

Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Schön demonstra a importância da reflexividade a contrapondo à racionalidade técnica:

Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, 'que pensar a respeito'. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado (...), contém um elemento surpresa (...). Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões (...), podemos responder à ação colocando-a de lado (...) Ou podemos responder a ela através da reflexão (SCHÖN, 1983, p.32).

Para Schön, os bons profissionais devem apresentar competência artística, a qual não está relacionada à produção, mas sim à competência, a um saber-fazer que necessita de certa sensibilidade que quase se iguala a sensibilidade de um artista, o que ele denomina *artistry* (ALARCÃO, 1996). Assim sendo, esta competência é essencial, pois é esta que

lhes [aos bons profissionais] permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação¹ mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (ALARCÃO, 1996, p.16).

¹ Texto escrito em português de Portugal.

Nesta perspectiva, Schön (1983) encaminha a discussão para o papel do formador, que não deve se limitar a transmitir saberes como verdades acabadas e estanques, mas deve favorecer a aprendizagem e conduzir o aluno de maneira que este possa adquirir o conhecimento necessário à sua formação. Assim sendo, o professor não deve ditar ao aluno o que este deveria saber, mas ajudá-lo a problematizar suas experiências e desenvolver-se de modo a chegar ao alcance do conhecimento.

Ainda neste sentido, a relação entre o formador e o formando deve permitir o diálogo, porquanto o formador deve propor desafios, questionar e aconselhar o formando de modo a exercer sua criticidade. Vale ressaltar que isso não exclui a ideia do professor como alguém que possa expor teorias, discutir ideias, tirar dúvidas ou expor exemplos (Schön, 1983). Em suma, “a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (ALARCÃO, 1996, p.19).

O autor também defende que na situação de formação podem ser desempenhadas três funções principais: abordar os problemas propostos pela tarefa, escolher as melhores estratégias de formação, aquelas que melhor se ajustam aos conhecimentos e à personalidade do formando e tentar estabelecer com eles uma relação que possa levar à aprendizagem (ALARCÃO, 1996).

Para desempenhar tais funções, o autor destaca três principais estratégias de formação. A primeira é a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), que pode ser caracterizada pelo esforço comum, entre professor e aluno, de tentar resolver um problema que surgiu a partir do questionamento da prática, produzido pelo aluno que se encontra frustrado com o resultado de uma prática produzida por ele mesmo. A esta situação está vinculada a ideia de que a prática é um campo de experimentação.

A estratégia seguinte é a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*): o mestre tem um papel mais ativo, demonstrando para o aluno o que fazer, podendo até levá-lo à imitação. Quando o aluno já demonstra compreender a técnica, o mestre o estimula a produzir sozinho, porém de sua maneira, o levando à reflexão (ALARCÃO, 1996).

A terceira estratégia é a denominada de experiência e análise de situações homólogas, em que o formador utiliza-se do exemplo de situações semelhantes para ensinar algo para o formando (ALARCÃO, 1996).

Assim como Schön, Ken Zeichner propõe algumas características básicas que são inerentes ao professor reflexivo: a primeira é que este profissional formula

hipóteses que lhe permitem resolver os dilemas cotidianos. Estas hipóteses e toda a ação docente são guiadas por valores individuais, levando-se também em conta o contexto institucional e cultural no qual se está inserido; *a segunda* é que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender e ensinar ao partilhar seu ponto de vista com seus pares (assim, há influência direta do coletivo e do social na constituição destes valores). Por fim, *a terceira* refere-se à avaliação que o professor realiza acerca do seu trabalho, sendo importante questionar-se não apenas *se* os resultados propostos foram atingidos, mas se os resultados obtidos lhe satisfazem.

Para o professor caracterizar-se como um profissional prático-reflexivo, faz-se necessária a discussão no grupo, a interação com o outro e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. A reflexividade seria, neste aspecto, um componente que levaria o professor a mostrar-se mobilizado diante de situações de conflito, estando atento às suas próprias ações de modo a se perguntar se os deslocamentos observados em seus alunos vão de encontro com as possibilidades reais de ensino e aprendizagem, buscando formas mais efetivas de se colocar no grupo. Seria ainda um modo de considerar o espaço de atuação numa perspectiva alargada da realidade, onde não se sustenta uma prática pautada apenas em traduções de conhecimento ou resultados imediatistas e restritos.

Os trabalhos de Schön insistem em revelar a necessidade de estreitamento no modo como percebemos e concebemos a relação entre teoria e prática, afirmando que as hipóteses teóricas devem ser cotejadas cotidianamente, nas ocorrências do dia-a-dia. As escolas devem, assim, planejar situações de práticas e reflexões coletivas, promovendo discussões nas quais se aprende a partir das interações que são estabelecidas entre os colegas e entre estes e o professor, ou seja, na relação com o outro.

O profissional reflexivo olha de maneira diferente ao encarar uma situação e nela enxergar um problema a ser estudado. Muda a metodologia de trabalho e de pesquisa: enquanto o especialista olha para o problema e procura seu recorte, o profissional reflexivo olha para a coisa em si e busca compreendê-la partindo do todo. Goodman (apud SCHÖN: 1983, p. 16) aponta que a definição do problema já é, ela própria, uma maneira de ver o mundo.

Ao estudar determinada situação ou objeto, o profissional que adota postura reflexiva tem ciência de que quaisquer problemas “envolvem perspectivas conflitantes, de difícil solução” (p.16), pois ao considerar a realidade de forma mais ampla,

demonstra compreensão de que o objeto a ser pesquisado transcende as categorias de qualquer campo teórico e extrapola todas as técnicas existentes quando pensadas individualmente. Isto significa dizer que ter total domínio técnico em sua especialidade não é suficiente para compreender a subjetividade e as singularidades, coisas que estão além das fronteiras convencionais da competência profissional.

Um traço importante da abordagem reflexiva defendida por Schön (1983) é que aprender com a prática significa considerar intencionalmente as experiências profissionais como geradoras do pensamento reflexivo do indivíduo, sem desconsiderar o conhecimento científico ou a teoria norteadora da ação. Os processos articulados são inteligentes e inteligíveis. Assim, busca-se entender de que maneira a Educação para o talento artístico pode ser coerente com o currículo técnico e científico. Não se descarta a necessidade da formação em outras instâncias, mas afirma-se a indissociabilidade destas com o exercício do pensamento reflexivo para a formação integral do indivíduo. O objetivo de ensinar os profissionais a utilizar seu talento artístico é o de permitir pensar fora dos padrões e agir fora dos modelos, de maneira consciente.

Um jantar para Vygotsky e Schön: contribuições para o debate

Parece que há, no Brasil (e apenas aqui), uma discussão sobre uma possível incompatibilidade teórica entre os autores vinculados à reflexividade e à teoria histórico-cultural e seus respectivos seguidores. Ainda que existisse, ainda que eles fossem profundamente distantes, seria interessante poder conhecer como é que cada uma destas abordagens interpreta o desenvolvimento profissional docente. É evidente que eles não têm o mesmo quadro de compreensão epistemológica. Primeiro, porque se constituíram como investigadores e como sujeitos pensadores em contextos profundamente diferentes, quer do ponto de vista cultural, quer, sobretudo, do ponto de vista histórico e temporal. Pertencem, portanto, a espaços e a tempos historicamente diferenciados não podendo, por isto, ter uma visão semelhante.

Consideramos que Schön e Vygotsky muito mais se aproximam do que se distanciam, pois vê-se em ambos uma enorme preocupação pelo social, pela dimensão interacional, sendo conhecidos como teóricos profundamente comprometidos com a sociedade.

Se pensarmos na constitutividade entre teoria e prática, também podemos dizer da indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e pessoal como processo contínuo que está permeado pela ideia de evolução. O desenvolvimento pessoal abarca

um processo que está relacionado com a pessoa do professor “numa multiplicidade de vertentes, entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (OLIVEIRA, 1995, p.95). Assim, entendemos que se trata de algo particular do docente, pois envolve todo um processo reflexivo sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu autoconhecimento.

Já, o desenvolvimento profissional está voltado, mais especificamente, ao seu fazer docente, ainda como nos indica Oliveira (1995, p.95), “ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto² educativo, ao papel do professor, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor”.

Retomando a colocação feita no início do artigo, podemos sim, convidar para uma mesma mesa Vygotsky e Schön, pois em ambos há a preocupação com o uso social do conhecimento, com as suas finalidades e, portanto, com a possibilidade do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro, da pessoa que conhece, em segundo, da sua ação sobre os outros e dos outros sobre os contextos.

Quando Schön afirma a importância de se buscar a fundamentação teórica nas ações realizadas, não há uma indicação de qual deva ser esta teoria. Se aquele que busca a reflexão a fizer baseando-se em autores comportamentalistas ou histórico-culturais, não deixará de realizar reflexão. Chegará, sem dúvida, a discussões diversas, pois diferentes são os pressupostos fundamentais de análise, mas não deixará de ser reflexivo.

Não há dificuldade de trazer para o processo reflexivo que Schön propõe as contribuições advindas de Vygotsky. É sabido que um objeto é iluminado quando é visto de diferentes perspectivas. E isto é o que permite e, ainda assim, sem nenhuma garantia de visão do objeto na sua imensa complexidade, mas aproxima mais de uma visão menos fragmentada e menos fechada sobre si própria.

Reconhecidamente, um dos grandes conceitos de Schön é o *knowing in action*, ou seja, o conhecimento na própria ação. O autor defende que é através de três tipos de reflexão que o conhecimento pode ser efetivamente produzido e progressivamente melhorado. Em primeiro lugar, uma reflexão na ação, durante, no momento em que a ação é desenvolvida. Em segundo lugar, uma reflexão *a posteriori*, ou uma reflexão

² Escrito em português de Portugal.

sobre a ação, e que autor refere que refletindo sobre o feito pode-se identificar aquilo que esteve bem e, portanto, num discurso de confirmação pode-se ficar tranquilo uma reflexão para uma nova ação. É isto que permite ir construindo o conhecimento progressivamente. A este fenômeno Schön chamou de *reflexão sobre a reflexão na ação*, referindo-se à ação no cotidiano, tendo uma lógica contextualizada e os contextos são físicos e sociais. Ora, é impensável concebermos a ação fora de um determinado contexto. E ação é algo que ocorre num lugar, num espaço, num tempo e com interlocutores, é, portanto, uma interação com o social.

Portanto, ainda que isto não esteja claramente expresso num conceito-chave, como Vygotsky fez com o conceito de desenvolvimento proximal, a verdade é que impossível pensar Schön e nos conceitos que ele nos deixou sobre desenvolvimento profissional sem pensar no exercício da própria ação e no seu desenvolvimento. O que ele acrescentou foi que não basta agir para conhecer, não basta praticar para conhecer, porque uma pessoa pode praticar infinitamente sem nunca tomar consciência do que é que nesta ação está correto ou está menos correto ou está omissos e, portanto, continua a praticar sem que haja emergência de conhecimento, que só acontece na reflexão sobre esta mesma prática.

Se forem analisados os contributos que Schön e Vygotsky legaram aos formadores de professores pode-se dizer que eles reconhecem a importância do conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela, o que efetivamente dá um reconhecimento ao professor como sujeito pensante, capaz de tomar decisões sobre, e não apenas, as suas ações, na formação de outros, mas, sobretudo, no desenvolvimento de si próprio e lhe dá instrumentos para isto.

Críticas ao conceito de professor reflexivo, como aquelas que têm sido feitas por Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Valadares (2002), apontam para a dimensão do *uso* deste termo nas reformas educacionais, o que é fato. Entretanto, há que se retornar às origens deste conceito, considerando que a sua definição, bem como sua contextualização, pode (e deve) ser destacada, pois, aí sim, será possível compatibilizá-lo com propostas de promoção do desenvolvimento profissional docente.

Assim, parece que os conceitos não são idênticos na hipótese de se poderem perfeitamente colocar as duas perspectivas e elas serem rigorosamente iguais, mas é exatamente nas suas diferenças que elas podem ajudar a compreender melhor o fenômeno da construção de conhecimento valorizando as questões da reflexão e da constituição social do indivíduo e, portanto, do professor.

A promoção da reflexividade docente permite o distanciamento do paradigma da racionalidade técnica em que um sujeito pensava na vez do outro, em que aos professores e aos profissionais apenas era dada a função de reproduzir o conhecimento que lhes era transmitido por alguém. Desconsiderando, assim, que a investigação da própria ação é condição de produção de conhecimento, validado pelas próprias circunstâncias onde ele é produzido, tornando-o um profissional reflexivo e crítico. Não é suficiente ser reflexivo, é ser reflexivo e crítico, do ponto de vista dos valores, e a sua ação deve estar suportada e informada pelos valores da justiça, da liberdade, da igualdade.

Além das perguntas clássicas que podemos fazer às Ciências da Educação – *o que, como e por quê?* – pode-se promover, junto aos professores, a reflexão acerca das finalidades daquela ação educativa ou daquele conhecimento – *o para quê?* Se a finalidade do processo educacional é a promoção do acesso ao conhecimento, temos que ter em conta as finalidades e as consequências daquele conhecimento.

Buscamos uma referência da poetisa portuguesa Sophia Breyner Andresen (2004, p.197):

“Ausentes são os deuses mas presidem.
Nós habitamos nessa
Transparência ambígua”

Quando alguém pensa que está produzindo conhecimento e que este é uma emergência do seu eu singular, está incorrendo num equívoco. *Ausentes são os deuses*, mas *presidem* seu pensamento, aqueles cujas perspectivas puderam fazer sentido com as suas e, assim, re-interpretar seu pensamento, pois obviamente o indivíduo se transforma à medida que interage com o outro e pode tornar próprias as palavras e as ideias alheias. A relação frutífera estabelecida entre esses autores pode contribuir para a promoção da reflexividade docente numa perspectiva crítica e conseqüente, sendo possível receber à *mesa do jantar* os interlocutores que são os eleitos e convidados pelo anfitrião.

Referências:

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* IN OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **Supervisão da formação**. Porto: Porto Editora, 2001b.
- _____. **Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001c.

- _____. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. IN I. ALARCÃO (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Coimbra-Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.
- ANDRESEN, S. M. B. **Poemas escolhidos**, (Vilma Arêas, Org.), São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. São Paulo: vozes, 1989.
- BLANK, G. *Para ler a Psicologia Pedagógica de Vygotsky (Prefácio)*. IN: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREITAS, M. T. A. **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática \ EDUFJF, 1994.
- LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 268 p.
- LIBÂNEO, J. C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?*. IN: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2002.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione. 1995.
- PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. IN PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez: 2002.
- SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- _____. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- VALADARES, J. M. *O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo*. IN PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.