

**O DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS  
E DA REFLEXÃO: O PAPEL DE  
DONALD SCHÖN NO ATUAL DEBATE  
SOBRE O TRABALHO DOCENTE\***

Michele Silva Sacardo\*\*

Idayany Araújo Cardoso de Almeida\*\*\*

<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.6618>



**Resumo:** *trata-se no presente ensaio as elaborações de Donald Schön sobre a reflexão no trabalho docente e sua pertinência na atualidade. Para tanto, ao tomarmos como base o debate sobre trabalho docente, o discurso da competência e a reflexão nas elaborações de Donald Schön, problematizaremos como o espaço da reflexão tem sido reconfigurado atualmente, diante de um contexto ultraliberal. Conclui-se que o autor apresenta uma interpretação limitada da reflexão aproximando-a à mera adaptação à realidade flexível do toyotismo. Ademais, há uma proximidade da perspectiva do trabalho docente contida na lógica das competências e no professor reflexivo e nos movimentos conservadores contemporâneos do Brasil.*

**Palavras-chave:** *Competências. Reflexão. Donald Schön. Trabalho Docente.*

As reformas desenvolvidas no Brasil durante a década de 1990 marcam um momento de disputas e interesses de várias ordens, e um dos campos de interesse foi a educação. Assim, a educação passou por severas reformas, inclusive aquelas que se atribui à formação e ao trabalho docente, sendo que,

\* Recebido em: 09.02.2018. Aprovado em: 02.04.2019.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Formação Humana Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. E-mail: michelesacardosilva@gmail.com.

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Professora de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - GO. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física Corpo e Mente - UEG – CNPq. E-mail: idayany@gmail.com.

*o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível a ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor-profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos dessa profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).*

O discurso das competências toma o papel central das discussões sobre o trabalho docente. No contexto das reformas houve a promulgação da LDB em 1996 provocando nos professores um momento de avaliação da sua prática com a finalidade de se adequarem a essa nova demanda. Assim sendo, cabe decifrar o conceito de competência e sua representação no trabalho docente.

Ramos (2002) indica que o discurso das competências, ancorado na dinâmica industrial toyotista alcança outros espaços e práticas sociais, em destaque a educação e a escola.

Com adaptações ao ambiente educacional o discurso da competência se insere nas escolas de educação básica e na formação de professores, anunciando a mudança das formas de produção e sociabilidade do mundo contemporâneo.

O Brasil, segundo Ramos (2002), vivencia esse processo concretamente nos anos 1990. Influenciado pela Conferência de Educação para Todos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Jomtien no ano de 1990, nesse momento, reformas, diretrizes e parâmetros da educação nacional incorporaram o discurso da competência.

Nesse sentido, esse ensaio é uma revisão da bibliografia que trata criticamente da competência e da reflexão no ideário pedagógico. Para tanto buscou-se nas ideias de Donald Schön um dos principais contribuintes desse debate na educação, nas críticas à sistematização deste autor, assim como a caracterização dos movimentos educacionais conservadores na contemporaneidade brasileira. A questão que norteou este ensaio foi: como Donald Schön caracteriza a reflexão a relaciona ao trabalho docente e qual a relação desta com os movimentos conservadores brasileiros?

A análise se guiou pelo materialismo histórico-dialético de Marx em que a realidade social é composta pela totalidade das relações humanas e que pela dinâmica social desigual da sociedade capitalista de classe é

permeada por contradições que modelam as relações humanas tal como conhecemos (PAULO NETTO, 2011). As mediações que envolvem o objeto, neste caso a educação e o trabalho docente, revelam as conexões com a totalidade e com as contradições da sociedade do capital. Dentre tantas está posta à educação e ao trabalho docente a demanda de adequação dos sujeitos ao mundo tal qual está (MÉSZÁROS, 2006). Em uma via oposta à do capital, entende-se que há a possibilidade de, a partir das contradições postas à educação, produzir-se formas emancipadoras de educação e trabalho docente.

Neste ensaio pretende-se contribuir com a reflexão sobre as ideias de Donald Schön, da lógica das competências, do professor reflexivo e dos movimentos conservadores contemporâneos da educação brasileira, apontando possibilidades de crítica e superação em direção a um trabalho docente emancipado.

Da análise dos conceitos e da obra, organizamos as reflexões em três categorias, a saber: o discurso da competência; a reflexão nas elaborações de Donald Schön; as competências e a reflexão no trabalho docente atual.

## O DISCURSO DA COMPETÊNCIA

Kuenzer (2002) explicita que o conceito de competências circunda o mundo do trabalho desde a década de 1970, ainda no modo de produção do binômio fordista/taylorista, mesmo que de maneira centrada na forma de “saber fazer de natureza psicofísica” (KUENZER, 2002, p. 1), resultado da experiência e não das atividades predominantemente intelectuais ou com base no conhecimento científico.

*o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 1).*

Todavia, com o advento do toyotismo e as novas formas de organização do mundo do trabalho, o conceito de competências adquire outro caráter, agora voltado para os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais entre outros. As novas competências “demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a

todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal” (KUENZER, 2002, p. 2).

Essas novas competências, relacionadas ao desenvolvimento de capacidades para atender as necessidades do atual mercado de trabalho estão associadas à complexidade intelectual, proveniente da produção histórica da humanidade. Dos trabalhadores são exigidas habilidades teóricas e técnicas, e, para isso, é transferida para a escola essa responsabilidade na formação dos futuros trabalhadores.

Essa transferência de responsabilidade para as instituições de ensino sobrepõe às escolas<sup>1</sup> a tarefa de atender as demandas econômicas, admitindo um compromisso com os processos produtivos. Esse compromisso está dado ao defender que o resultado final do processo educativo seja a ação e a resolução de problemas presentes no ambiente de trabalho.

Conforme Ramos (2002), a materialização desses processos em que a validade dos conhecimentos adquiridos nas escolas seja acatada por sua aplicabilidade na atividade produtiva de bens materiais ou de serviços, por meio da “organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que tem se chamado de pedagogia da competência” (RAMOS, 2002, p. 222).

Essa nova tendência pedagógica regulamentada pelas novas propostas curriculares, via intervenção governamental, favoreceu a modificação dos debates e das ações “ao instituírem o currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizada nos resultados” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156). Assim, o currículo para a formação de professores também foi incorporado às reformas, então “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente” (*Ibid.*, p. 1156).

Análoga à pedagogia da competência está a pedagogia do aprender a aprender. Afinal “esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo” (DUARTE, 2001, p. 35). Nesta lógica, a formação dos professores está comprometida com a aprendizagem baseada nas construções práticas do cotidiano, e por meio da busca individual de conhecimentos próprios da sua prática.

A formação dos professores nessa conjuntura se restringe a: construção do conhecimento por meio das experiências acadêmicas, com esvaziamento teórico e foco na instrumentalidade prática; treinamento para lidar com as intempéries do cotidiano em situações concretas; de-

envolvimento de habilidades técnicas fomentadas pela valorização do desempenho e do resultado do seu trabalho.

Reconhece-se a necessidade de um profissional conseguir desenvolver seu trabalho com base na realidade concreta e que precisa buscar conhecimentos para a realização da sua função social. Entretanto, a crítica aqui tecida está no desvirtuamento da finalidade da formação e da função social do trabalho dos professores. A proposta de construir o conhecimento por si só, independentemente de outras pessoas, vai de encontro ao próprio desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 36) afirma que “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

O papel do professor na sociedade tem adquirido funções instrumentais e o caráter intelectual proveniente do embasamento teórico e conceitual tem dado lugar à função técnica de preparar o caminho para o aluno aprender e construir “sozinho” o seu conhecimento. Sobre isso, Arce (2001, p. 265) afirma:

*a função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.*

Em consonância com essas tendências pedagógicas, nos deparamos com um movimento crescente no Brasil denominado ‘Professor Reflexivo’, que envolve o campo educacional na década de 1990, em pleno período de reformas. Rodrigues e Kuenzer consideram que:

*a emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 49).*

São várias as correntes que versam sobre a temática “professor reflexivo”, e de acordo com Silva (2008) é possível apontar três principais correntes que abordam os assuntos concernentes a este tema, sendo:

*uma nos Estados Unidos, que utiliza como ponto de partida os conceitos de Dewey (1933), da qual, hoje, as maiores expressões são Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1993). A segunda, oriunda da Inglaterra, cujos representantes são Lawrence Stenhouse (1987 e 2003) e seu seguidor John Elliot (1998), tem como matriz do pensamento as concepções de Kurt Lewin (1972). A terceira corrente de discussão tem como representantes Wifred Carr e Stephen Kemmis (2001), advindos da Austrália, que também partem das concepções de Kurt Lewin (1972), mas vão se aproximando da teoria comunicativa de Habermas (1987). Apesar de não poder ser considerada uma quarta corrente dessa concepção, mas que discute o professor como intelectual-crítico temos a linha de Giroux (1986 e 1997) e Sacristán (1995) que se apoiam nos Estudos Culturais para desenvolver suas ideias (SILVA, 2008, p. 91).*

Algumas autoras (PIMENTA, 2006; GARRIDO, BRZEZINSKI 2008; LUDKE, 2001) são categóricas em afirmar que a chegada do professor reflexivo no cenário educacional se deu principalmente pelas elaborações de Donald Schön.

#### A Reflexão nas Elaborações de Donald Schön

Donald Schön foi professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts nos Estados Unidos até o ano de 1998. No início dos anos de 1970, ele foi convidado pelo diretor da Escola de Arquitetura e Planejamento para realizar um estudo sobre educação em arquitetura. Foi nesta entoada que Schön realizou várias atividades relacionadas às reformas curriculares em cursos de formação profissional (SILVA, 2008). Suas propostas se baseavam em seus estudos de filosofia, principalmente sobre John Dewey.

As propostas de Schön rompiam com o currículo nos moldes normativos, em que primeiro apresentava-se a ciência, depois sua aplicabilidade e por fim o estágio em que os alunos deveriam aplicar os conhecimentos técnico-profissionais adquiridos. Então, Schön propôs

uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que seria a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2006, p. 19).

Em *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*<sup>2</sup>, Schön (2000, p. 7) destaca uma questão orientadora de seu argumento: “que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?”. Para responder a essa questão o autor constrói um livro com doze capítulos, no qual serão destacados os pontos principais para essa investigação.

Conforme Schön (2000) as escolas de formação profissional deveriam rever seus currículos que são baseados principalmente nos princípios da racionalidade técnica, que é uma epistemologia da prática provinda da filosofia positivista. Essa racionalidade técnica não consegue envolver todas as situações problemáticas que surgem no cotidiano do profissional, limitando sua competência às soluções técnicas de problemas bem delimitados, e em situações de conflito o profissional não é capaz de ter um bom desempenho. A ausência de um bom desempenho gera desdobramentos para o profissional, para a instituição formadora e para a educação.

A confiança no profissional é um dos pontos tratados por Schön (2000, p.18) enquanto um movimento de crise na educação profissional, “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva”. O autor assevera que o problema na formação está, principalmente, no currículo profissional normativo que apresenta a ciência básica relevante, a ciência prática relevante e um espaço de ensino prático, uma espécie de estágio, em que os alunos devem aplicar os conhecimentos com base na pesquisa para solucionar problemas cotidianos.

Sobre a crise profissional, Schön (1997) também aponta no seu texto “Formar professores como profissionais reflexivos<sup>3</sup>” que isto impulsiona a busca por uma nova epistemologia da prática profissional, e que na educação essa crise está centrada no conflito entre o “saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e aluno” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Schön (2000) destaca quatro pontos para fundamentação da epistemologia da prática: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, prática e ensino prático. No conhecer-na-ação, o autor utiliza o termo ‘talento artístico profissional’ o qual considera uma competência que os profes-

sionais demonstram em momentos incertos, de conflitos, “o que chega ser surpreendente sobre esse tipo de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam” (*Ibid.*, p. 29).

Neste primeiro ponto, o autor impõe sobre as ações profissionais um conhecimento espontâneo, independente de algum conhecimento prévio. Tratar como talento artístico o improviso de ações em situações conflituosas é fragmentar, reduzir as capacidades de produção de conhecimento humano à mera epifania. A produção e acúmulo de conhecimento é um fenômeno de constante construção, que se manifesta, inclusive, em momentos adversos, como na forma de improviso.

Sobre o conhecer-na-ação, Schön afirma que utilizou este termo para se referir a

*[...] tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita* (SCHÖN, 2000, p. 31).

Essa justificativa de Schön (2000) não é desprezível. Ela se adequa ao entendimento ideológico neoliberal e pós-moderno que pressupõem o fim da filosofia da práxis, principalmente no que tange a “totalidade concreta” (KOSIK, 1995, p. 41). Kosik (*Ibid.*) afirma que a totalidade é a realidade estruturada, dialética em que um fator qualquer pode ser racionalmente compreendido. A totalidade, no entanto, não é o conjunto de fatos acabados e imutáveis ou o conjunto de todos os fatos, mas sim fatos de um todo dialético, são partes que estruturam o todo. Schön (2000) rompe com essa possibilidade de compreensão racional dos fatos como um todo, pois entende que a única possibilidade é do conhecimento tácito espontâneo. No entanto, esse conhecimento limita a capacidade de explicação. Para o autor, a explicação é possível, às vezes, pela reflexão da própria ação por meio da linguagem disponível para fazê-la, formando assim, possíveis “teorias’ da ação” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Em sequência, Schön (2000) trata da reflexão-na-ação, que implica em refletir sobre a ação quando algo inesperado surge em meio à ação. O autor considera que o elemento surpresa leva a refletir durante o desenvolvimento da ação, e assim como o conhecer-na-ação, o refletir-na-ação também é desenvolvido sem precisar dizer o que se está fazendo. A reflexão-na-ação tem uma função questionadora com a finalidade de conhecer o problema e dar uma resposta prática a esse problema. A reflexão-na-ação sugere um questionamento e solução de problemas exclusivamente do sujeito da ação, não aparece nas formulações do autor qualquer tipo de ajuda vinda de outra fonte.

Sobre a prática, Schön (2000) considera que o profissional deve estar atento às ambiguidades do cotidiano e buscar soluções para além das regras, métodos e teorias disponíveis para operações padrão. O profissional responde àquilo que é inesperado por meio da “reestruturação de algumas de suas de suas estratégias de ação, teorias de fenômenos e ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões” (SCHÖN, 2000, p. 38). O autor afirma, com base nesta proposta, os profissionais assumem característica de pesquisadores e com uma visão construcionista da realidade eles constroem situações de sua prática. “Na visão construcionista, nossas visões, apreciações e crenças estão enraizados em mundos construídos por nós mesmo, que viemos a *aceitar* como realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Por fim, Schön (2000) apresenta sua proposta de ensino prático que se baseia na epistemologia da prática. Ele a apresenta em quatro contextos ao longo do livro: o ateliê de *design*, a *master class* em performance musical, a supervisão psicanalítica e o seminário sobre habilidades de aconselhamento e consultoria. Em cada contexto o autor analisa e descreve como ocorre a aprendizagem pela prática seguindo as sequências acima apresentadas (conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, a prática e o ensino prático). Cria-se um ambiente virtual de possibilidades reais em que os estudantes realizam suas experiências e busquem solucionar os problemas que porventura aparecem com base na tomada de consciência dos erros e na busca de solução por meio da reflexão e da prática.

As propostas de ensino do autor surgem de suas críticas à configuração escolar e ao saber escolar como burocracia; “a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar” (SCHÖN 1997, p. 87). Isso significa dizer que toda forma de organização da escola está condicionada aos planos de aulas com metas a se cumprir num determinado tempo rígido (tempo de aula), que se deve ter maneiras de

mensurar as informações assimiladas pelos alunos e que geralmente tem-se um padrão unilateral para essa realização. O autor estabelece críticas ao modelo tradicional de ensino e propõe outra forma de organização que se baseia no *practicum* como:

*um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer [...] tudo isso tem lugar num practicum, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática (SCHÖN, 1997 p. 89).*

Sobre a relação professor-aluno e o papel do professor nessa forma de organização escolar, Schön (1997), afirma:

*[...] num practicum reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenho. Num ateliê de arquitetura, por exemplo, as mensagens que os alunos remetem para o seu monitor, não são apenas palavras, mas também desenhos. À medida que o monitor olha para os desenhos de um aluno, pode ver, por exemplo: Ah, isto foi o que ela fez a partir do que eu disse!. O desempenho do aluno transmite informação muito mais fável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo (SCHÖN, 1997 p. 89).*

A função do professor passa a ser de instrutor da aprendizagem. Schön (2000) apresenta modelos de instrução baseados no dizer e ouvir, no demonstrar e imitar e na experimentação combinada entre estudante e instrutor. O professor/instrutor demonstra e o estudante reflete sobre a demonstração do professor, ou o professor/instrutor critica o desempenho do estudante e este por sua vez refaz todo o trabalho, podendo haver algumas variações entre os processos.

O trabalho docente nessa perspectiva adquire um papel de mobilizador de circunstâncias para a aprendizagem prática. Nas palavras de Silva (2008, p. 104) “o papel do professor (tutor) deve ser de desenvolver situações de instrução para a aprendizagem, atuando como treinador”. As situações práticas geram um conjunto de experiências e saberes em que os estudantes devem se apropriar com bases em direcionamentos instrutivos, mas não por meio do ensino.

O professor assume o papel de entusiasta da aprendizagem imediata. Schön (1997) nega o ato de ensinar, nega a transmissão de conhecimentos como algo legítimo. Ao professor é permitido dar indícios e realizar ações a serem copiadas com a justificativa de que “a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de atividade criativa” (SCHÖN, 1997 p. 90). E pelos processos de imitações os alunos aprendem tacitamente, e ao professor cabe refletir sobre esses momentos para desempenhar mais ações até que alunos e professores cheguem a uma “convergência de significados” (*Ibid.* p. 90).

Silva (2008, p. 112) compreende assim o professor:

*É um profissional reflexivo – um professor reflexivo – que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade onde questões centrais como gênero, classe, hegemonia, dentre outras, deixam de gerar reflexões, pois não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações.*

Segundo Moraes (2001), o movimento do professor reflexivo carrega as marcas não somente de um ceticismo epistemológico, mas também um ceticismo ético e político. Essa visão de trabalho docente submersa à uma epistemologia da prática com base na reflexão da ação cotidiana coopera para a reprodução da alienação na sociedade capitalista. A autora afirma que a retórica é necessária, pois,

*a negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2001, p. 13).*

Em dado momento, Schön (1997) busca comparar e hierarquizar os tipos diferentes de conhecimentos, o autor menciona o estudo de Scribner, que durante algum tempo observou o trabalho cotidiano de leiteiros e como eles lidavam com a forma de embalar e contar os caixotes que continham as garrafas de leite. Notou-se que os trabalhadores mais

experientes faziam o trabalho mais rapidamente do que os trabalhadores que haviam terminado os estudos escolares há pouco tempo, apesar de terem mais conhecimentos acadêmicos.

Neste exemplo Schön (1997) quis demonstrar que o conhecimento prático é mais produtivo que o conhecimento escolar. Mas, como comparar anos experiência em um exercício, com pessoas que recém chegaram à mesma atividade? O autor parte do pressuposto que esses mesmos trabalhadores experientes teriam essa mesma habilidade no primeiro contato com esse tipo de trabalho? O autor não foi capaz de considerar que após o mesmo prazo de experiência, os novatos no trabalho também conseguiriam executar as mesmas tarefas com tais destrezas? É um tipo de comparação inócua, sem processos investigativos metodológicos que comprovassem tal afirmação.

Há uma supervalorização da prática, do conhecimento tácito, da experiência na prática orientada impossibilitando uma articulação consciente entre a teoria e a prática. Silva (2008) adverte que essa experiência imediata, com uma reflexão que provem do senso comum, só consegue apreender parte dos fenômenos, encobrendo toda sua complexidade, toda a realidade. Isto ocorre por uma limitação histórica pois, para existir, a produção capitalista tem como necessidade velar a realidade, encobrir as contradições e se resguardar na ideologia para sua manutenção e reprodução.

Concorda-se com Schön (1997) quando ele realiza a crítica sobre a teoria desvinculada da realidade, pois somente conhecer a teoria não transforma a realidade. Marx (2008) orienta que o ser social, a realidade material, determina a consciência, e não o contrário. É fundamental que a consciência tenha um fundamento como pressuposto para não ocorrer em devaneios, como é o caso de teorias idealistas, que não se articulam com a prática, por não terem partido dos dados da realidade. Entretanto, o ponto de ruptura com a crítica desenvolvida por Schön (1997) está na refutação das teorias de maneira generalizada, está no processo de hierarquização e valorização de um conhecimento em detrimento do outro, e também na desarticulação entre os conhecimentos.

Moraes (2001) orienta que as propostas que buscam desqualificar a teoria, que celebram o fim da teoria, são movimentos que dão prioridade a eficiência e a construção de um espaço que tem por base a experiência imediata ou o conceito bastante difundido como prática reflexiva. Com isso,

*inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata* (MORAES, 2001, p. 13).

Tratar o conhecimento da sua forma imediata enquanto competência necessária para a formação e atuação profissional é se contentar com a aparência dos fenômenos. Kosik (1995, p. 14) afirma que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas da realidade”. O autor considera que esta práxis é unilateral e determinada historicamente, é a práxis fragmentada que provém da divisão do trabalho, da sociedade hierarquizada e da divisão de classes.

*Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana* (KOSIK, 1995, p. 15).

Traça-se aqui um paralelo entre a formação e atuação proposta por Schön (2000) e a práxis utilitária por entender que se trata de representações da realidade cotidiana sob aspectos isolados, fragmentados, alienados, impossibilitando a compreensão da realidade, afinal “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1995, p. 16).

Adotar o trabalho docente enquanto momento de reflexão de situações imediatas para soluções de problemas também imediatos é reproduzir a realidade sem compreendê-la, revelá-la ou transformá-la. É um problema cíclico, que atinge o profissional em sua formação, em sua atuação e que atingirá a formação dos alunos. Silva (2008, p. 111) levanta um questionamento: “como o profissional irá desvelar se sua formação for constituída de forma aligeirada, com uma crescente pro-

letarização do seu trabalho e ao, mesmo tempo, uma desarticulação da consciência de classe pelos mecanismos de reificação?” A autora traz a luta pela práxis no processo de formação e atuação docente como uma resposta a este questionamento.

*A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 1995, p. 222).*

A defesa da práxis no trabalho docente abre possibilidades para a liberdade humana, de uma ontologia, da compreensão do ser. “A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade” (KOSIK, 1995, p. 225). Todavia, as possibilidades de liberdade humana são encobertas pela ideologia neoliberal dominante, cujo objetivo é a aceitação natural dos processos como eles são/estão.

Silva assevera que em uma concepção crítica de educação também é possível e desejável constituir professores/profissionais reflexivos,

*mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações “problemáticas” do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem (SILVA, 2008, p. 112).*

Defende-se que o papel do trabalho docente está em compreender as dimensões pedagógicas contidas nas relações sociais sob as diferentes formas de interpretação da realidade, bem como compreender as formas de realização das ações pedagógicas, com o intuito de mediar e transformar os conhecimentos produzidos historicamente pelo coletivo da humanidade com vistas à transformação da realidade e emancipação humana.

## As Competências e a Reflexão no Trabalho Docente Atual

Nos últimos anos, tem-se observado um cenário em que o debate em relação ao professor reflexivo tem ganhado novos contornos, tendo

em vista o fortalecimento de ações e movimentos de caráter conservador e reacionário em diferentes campos, particularmente no campo da educação.

O contexto de mundialização do toyotismo imprime ao trabalho do professor características comuns ao mundo da produção material. O forte apelo à lógica das competências e do professor reflexivo são indicadores desse processo (RAMOS, 2002; PIMENTA, 2006).

Segundo Souza (2013), ao trabalho docente, sob o cariz do toyotismo, é legado um processo de precarização e controle. A autora assevera que a diminuição da valorização social e econômica do professor é impulsionada por contratos de trabalho instáveis e remuneração por bônus. No cerne da remuneração por bônus está a lógica das competências que, no caso do trabalho docente, são instituídas por outrem que não os próprios professores. Como é o caso do Estado de São Paulo, segundo Duarte (2010). Em análise de propostas curriculares para o ensino médio o autor conclui que o alinhamento à pedagogia das competências é notório, fazendo com que haja uma limitação dos conhecimentos ao aprender a fazer e ao aprender a aprender.

No que tange ao pagamento de bônus remuneratório por produtividade, prática comum no toyotismo, no caso de São Paulo, o bônus é pago aos servidores das escolas com melhores rendimentos nas avaliações de larga escala tanto estaduais quanto nacionais<sup>4</sup>. Progressivamente o trabalho dos professores e sua autonomia são trocados pelos conteúdos das avaliações em larga escala e os métodos passam a ser os que, pelo menos aparentemente, melhor produzem resultados nos exames.

Concretiza-se assim um controle tanto na remuneração do professor quanto nos conteúdos escolares, uma vez que, pela bonificação torna-se a remuneração docente flexível, assim como se induzem os professores a se dedicarem às competências exigidas nos testes padronizados em larga escala.

Somado a esse processo, revela-se que o alcance o toyotismo não está só na objetividade das relações de trabalho, como indica Alves (2011, p. 92):

*... os valores-fetichê disseminados pelo espírito do toyotismo estão não apenas nas empresas, mas se refletem no campo educativo, constituindo parâmetros ideológico-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares.*

Juntamente com a precarização do trabalho está o controle do conteúdo educacional. Frigotto e Ciavatta (2006) afirmam que na década de 1990, por mediação de reformas educativas, o Brasil progressivamente se distanciou da defesa de uma educação emancipadora e se aproximou da defesa de uma educação focada na formação do cidadão produtivo adequado ao momento flexível do capitalismo. Nesse contexto, a adesão a documentos norteadores de organismos internacionais<sup>5</sup> reforçou as competências e a reflexão na ação como características fundamentais do modelo toyotista, ingressando com força nas políticas educacionais e de formação docente.

O contexto das políticas educacionais e do trabalho do professor no início do século XXI, no Brasil, são amplamente influenciados por esse processo. Todavia, o processo histórico revelou novas mediações sob as quais a precarização e o controle do trabalho docente está baseado. As avaliações padronizadas em larga escala constituíram-se em importante estratégia de fortalecimento da lógica das competências, imprimindo novas nuances ao trabalho do professor (PIMENTA, 2006; GARRIDO, BRZEZINSKI, 2008; CORREIA, ARELARO, FREITAS, 2015).

Este processo reforça não só um conteúdo esvaziado de conhecimentos teóricos sólidos e críticos, como fortalece o conteúdo e o conjunto de competências a serem desenvolvidas na educação básica (DUARTE, 2001).

Somado ao processo de desvalorização e controle do trabalho docente presencia-se, na atual conjuntura política e cultural brasileira, um amplo ataque à atividade docente, com finalidade de supervisioná-la sob uma determinada perspectiva ideológica. Sobre isto, Silva e Souza (2018) indicam que a conjuntura política e social brasileira entre 2014 e 2018 fortaleceu movimentos<sup>6</sup> que defendem um projeto político conservador e autoritário de sociedade. Tal projeto ancora-se em uma perspectiva ultraliberal econômica que defende a progressiva e extensiva diminuição do papel e da responsabilidade do Estado, assim como do investimento público em políticas sociais.

Ao mesmo tempo, este projeto contempla uma pauta política e moral conservadora que preconiza uma abordagem educacional supostamente neutra e isenta de ideologia, que elege tanto as pedagogias críticas como os docentes como alvos de controle e vigilância. Pode-se indicar que no contexto de avanço de uma perspectiva conservadora de educação, a docência torna-se especialmente alvo de críticas e intervenções. O movimento escola sem partido, segundo Silva e Souza (2018), elege

os docentes como um dos principais agentes de doutrinação ideológica e não necessariamente de formação cidadã. Percebe-se que o conhecimento e a profissionalidade dos docentes é colocada em xeque sob uma nova perspectiva: a do controle autoritário do fazer e da reflexão do professor. Ao condenar a ação crítica dos professores e igualá-la à doutrinação ideológica, emerge uma perspectiva de docência que combina uma suposta neutralidade na prática do professor com um foco maior na prática e na relação com a sociedade capitalista.

Não é sem motivo que ganha legalidade no contexto educacional brasileiro, por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a figura do professor com notório saber desprovido de formação inicial superior na área em que leciona. Sob a égide dos movimentos conservadores na educação, ao docente é cabível apenas a atuação imediata e prática em conformidade com as pautas conservadoras e os interesses educacionais capitalistas de cunho neoliberal.

A construção da figura do professor como um treinador que prepara os estudantes para a aceitação do mundo e da sociedade tal qual está, se assemelha às formulações de Schön em relação aos docentes. Desprovidos os docentes de profundidade teórica e posicionamento político caberia a eles desenvolverem nos estudantes as competências necessárias à sobrevivência na sociedade adequando-se ao modo de produção capitalista flexível.

Igualmente, a noção de reflexão que tangencia as pautas dos movimentos conservadores, tal qual em Schön, não se aproximam da compreensão radical da sociedade e seus limites, tão pouco vislumbram a superação das contradições inerentes ao modelo capitalista que tem provocado o aprofundamento das desigualdades sociais, em especial no Brasil. Por outro lado, se materializa uma reflexão sobre a prática atribuindo-lhe um sentido imediatista e utilitarista.

## CONCLUSÃO

Ao tratar da competência e da reflexão, Schön demonstra alinhamento e aceitação das características fundamentais do trabalho toyotista. No que tange a educação, o autor transpõe para o trabalho docente a noção da reflexão sobre a prática e a crítica à teoria. Todavia, a abordagem do autor não revela as limitações que o trabalho sob os moldes do toyotismo, mais intelectualizado e reflexivo, impõem ao desenvolvimento pleno e emancipado dos sujeitos professores e do trabalho docente.

A reflexão que contribui para a transformação das condições que limitam o trabalho docente precisa estar fundamentada em uma sólida teoria sobre a sociedade e a educação e lançar sobre a prática análises transformadoras e não somente adaptativas.

No movimento analítico realizado por Schön, as análises do trabalho docente transpostas de outros campos de atuação profissional não levam em consideração as contradições que o próprio capitalismo flexível impõe à educação e ao trabalho docente. O crescente movimento de perda de autonomia, de controle sobre o docente e de desvalorização do trabalho do professor, são processos crescentes, que foram amplificados no modelo flexível de capitalismo e que estão cada vez mais presentes na política educacional brasileira.

O contexto histórico brasileiro revela que teorias e concepções que apregoam (falsa) neutralidade, estão imbuídas de um caráter político-ideológico que desvaloriza deliberadamente o conhecimento teórico e a capacidade crítica e transformadora dos docentes e dos estudantes, podendo se tornar instrumento de grupos conservadores e ultraliberais que agudizam o controle e a precarização do trabalho docente.

Entende-se que as análises sobre o trabalho docente não podem prescindir da consideração crítica desse tipo de discurso sobre as competências e a reflexão como fatores determinantes e como estratégias neoliberais e conservadoras que estão sendo introduzidas na educação escolar, na formação de professores e no trabalho docente.

#### THE DISCOURSE OF COMPETENCES AND REFLEXION: THE ROLE BY DONALD SCHÖN ON THE CURRENT DEBATE ON TEACHER'S WORK

**Abstract:** *this essay deals with Donald Schön's elaborations on reflection on teaching work and its pertinence at the present time. Therefore, when we take the debate on teaching work, the discourse of competence and reflection on the elaborations of Donald Schön, we will question how the space of reflection has been reconfigured today, in the face of an ultraliberal context. It is concluded that the author presents a limited interpretation of the reflection approaching it to the mere adaptation to the flexible reality of Toyotism. In addition, there is a proximity of the perspective of the teaching work contained in the logic of the competences and in the reflective teacher and in the contemporary conservative movements of Brazil.*

**Keywords:** *Competencies. Reflection. Donald Schön. Teaching Work.*

#### Notas

- 1 Sobre a finalidade dos saberes e competências no ensino, compreende-se que está inserido nos vários níveis e modalidades de ensino, com mais foco no ensino técnico e profissionalizante (RAMOS, 2002) e no Ensino Superior (DIAS; LOPES, 2003).
- 2 Originalmente publicado em 1987. No ano de 2000 foi traduzido e publicado pela Editora Artes Médicas.
- 3 Capítulo do livro “Os professores e sua formação” organizado por António Nóvoa.
- 4 <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes-governo/educacao/>
- 5 Os mais consultados dos organismos Internacionais foram a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o BM (Banco Mundial).
- 6 Silva e Souza (2018) indicam o Movimento Brasil Livre (MBL), Escola Sem Partido e Todos pela Educação, como principais agentes no que os autores denominaram de Movimentos Conservadores no âmbito da Educação no Brasil.

#### Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1275.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Proposições*. Campinas, v. 20, n. 1, p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 55-70.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na

formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4003/3919>. Acesso em: 25 abr. 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago., 2002. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 14 n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Maria de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. Curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, n. 10, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/pdfs/revista101.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia. M. (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. *Crítica Educativa, Sorocaba*, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/353>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.