

O revisitar do conceito pedagógico de competência

Revisiting the pedagogical concept of competence

William de Macêdo Virgínio¹

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas²

Resumo: Com a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o consequente processo de institucionalização, territórios de disputas perenes no campo pedagógico como que se aqueceram, chamadas se reacenderam ensejadas pelo cabedal de questões e problemas trazidos pela BNCC. O tema é o conceito de pedagógico de competência. O objetivo é analisar criticamente o conceito pedagógico de competência para demonstrar o caráter anfibológico e multifacetado do conceito de competência e suas limitações, tendo em vista uma prática docente dialógica e concreta. A metodologia se constitui numa revisão de literatura. A fundamentação teórica pauta-se em Habermas a deslindar uma concepção discursiva de competência, em sintonia com a prática da crítica imanente de Adorno a partir de Perrenoud, Schön, Gauthier e outros. Os resultados e conclusões apontam para um conceito discursivo de competência capaz de aproximar a prática docente da racionalidade comunicativa, contribuindo para uma prática de formação crítica.

Palavras-chave: Competência. Teoria da ação comunicativa. Prática docente. Base Nacional Comum Curricular. Profissionalização docente. Professor reflexivo.

Abstract: With the approval in 2017 of the Brazilian National Curricular Common Core (BNCC) and the consequent process of institutionalization, territories of perennial disputes in the pedagogical field have been heated up, flames have been rekindled by the set of issues and problems brought by the BNCC. The theme is the pedagogical concept of competence. The objective is to critically analyze the pedagogical concept of competence to demonstrate the amphibological and multifaceted character of the concept of competence and its limitations in view of a dialogical and concrete teaching practice. The methodology is a literature review. The theoretical foundation is based on Habermas to unravel a discursive conception of competence in line with the practice of immanent criticism of Adorno from Perrenoud, Schön, Gauthier and others. The results and conclusions point to a discursive concept of competence capable of approaching the teaching practice of communicative rationality contributing to a critical training practice.

Keywords: Competence. Theory of communicative action. Teaching practice. Brazilian National Curricular Common Core. Teacher professionalization. Reflective Practitioner.

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Professor assistente 2 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e no Instituto de Educação Presidente Kennedy – IFESP. E-mail: william@ifesp.edu.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Brasília, sob a supervisão de Ilma Passos de Alencastro Veiga. Docente da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/MTC. E-mail: otiliadantas@unb.com.

Introdução

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, e seu consequente processo de institucionalização ensejam o acirramento das críticas advindas de muitas direções do campo educativo, fato que atesta a BNCC como território ou campo de disputa entre pensamentos e ideologias figuradas em projetos ideológicos como demonstram Cury, Reis, Zanardi (2018). Para os autores, a BNCC traria uma concepção tecnicista e meritocrática de currículo travestida numa linguagem em defesa de direitos de aprendizagens (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). O que nos chama atenção é o tratamento tímido dado à problemática das competências, algo aliás deveras alvissareiro quando consultamos parte da literatura afim, como as publicações coletivas das revistas *Teias, e-Curriculum e Currículo sem fronteiras*. Algo que desperta nossa atenção, uma vez que as competências aparecem insistentemente há anos – com ares de supostas inovações desde a era neoliberal de FHC - e agora com a BNCC parecem adquirir certa organicidade e, todavia, ainda sem ter sido de todo clareado, conceitual e epistemologicamente. O conceito de competência, restando nas sombras de uma pedagogia das competências de base condutista que mistura as taxonomias *bloomianas* com um certo construtivismo mitigado, aparece como nuclear na BNCC (BRASIL, 2021) e repete de modo acentuado os equívocos propositados de outrora. No campo pedagógico, todavia, os territórios de teoria e prática curriculares e o da formação docente em disputa são problematizados à luz da teoria da ideologia, pois o da pedagogia das competências parece estar liquidado como apanágio do tecnicismo neoliberal.

Pretendemos aqui seguir uma outra via; dado o estabelecido, tomaremos o conceito de competência tal como tratado por autores consagrados que escreveram sobre este e o analisaremos para mostrar suas confusões e limitações. Orientados por um conceito comunicativo de competências (HABERMAS, 2001; 2002; 2014) e nos moldes de uma crítica imanente¹ tal como pleiteada por Adorno (2019), vamos deixar o conceito se explicitar pelos argumentos de seus defensores para, em seguida, anunciar a possibilidade de uma outra base epistemológica para o constructo competência. Optamos aqui por escolher autores de primeira linha da discussão do conceito de competência e deles extrair o teor de suas arguições, com o intuito de apontar limitações de um conceito quanto à

dialogicidade comunicativa capaz de nos levar além da prática tecnicista ou neotecnicista ainda prisioneiras da racionalidade instrumental.

A tentativa de tipificar a ação docente pelas coordenadas da profissionalização dimensionada no campo da ação educativa leva em consideração o fato de que a prática docente é ação de um sujeito ou grupo de sujeitos sobre outros sujeitos, todos diferentemente envolvidos na contextualidade de uma práxis social. O professor, tanto ainda no percurso formativo quanto na prática de seu ofício, se vê enredado num processo interativo intersubjetivo complexo e multifacetado, uma vez que os processos educativos se caracterizam como ação social pela qual os indivíduos recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação de sua personalidade. Tal processo formativo envolve diferentes tipos de ações evidenciadas por mecanismos de coordenação articulados dialeticamente que se pautam por ações instrumentais, estratégicas e comunicativas, conforme nos lembra Habermas (1999; 2001).

A performance profissional do agente educativo (profissional docente) somente pode ser explicitada satisfatoriamente através de um conceito amplo de racionalidade que ultrapasse a dimensão cognitivo-instrumental dos diversos tipos de behaviorismos pedagógicos com preocupações condutistas e efficientistas que, “[...] ao definirem os níveis de aprendizagem em termos empiristas, interpretam-no como capacidade adaptativa” (HABERMAS, 2001, p. 18). Sacristán (2010) e Schön (2000) concordam que a racionalidade técnica e a ação instrumental que lhe é coetânea não são suficientes para explicar e tipificar a ação docente.

Para Sacristán (2010) a ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito e as consequências que têm para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes. Schön (2003, p. VII), em contexto diferente, mas na mesma linha de raciocínio, assevera que “[...] a racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação de conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática”. Sacristán (2010) acrescenta que a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque estas metas não podem visar qualquer fim e porque os meios para consegui-los operam em contextos incertos sobre seres humanos que impõem critérios ao que se faça com eles. Para ambos, uma caracterização do profissionalismo docente deve se fundamentar numa concepção ampla de

aprendizagem social. Sacristán (2010) chega a afirmar que as dúvidas e incertezas que acompanham a ação técnica e pedagógica só podem ser resolvidas através de uma racionalidade dialógica do tipo habermasianaⁱⁱ.

Na discussão/apresentação de um conceito pedagógico de competência, levamos tais afirmações em consideração, pois aceitamos a ação educativa como um processo comunicativo que se desenvolve entre sujeitos que articulam argumentos com pretensões de validade. A competência do profissional docente evidencia sua performance num sentido amplo e afigura-se como aprendizagem social, transcendendo o espaço restrito da sala de aula, o que funda o conceito de competência como categoria política como apresentado por Habermas e mostra-o como práxis social, como quer Perrenoud (1999). Para ele, toda competência está ligada à prática social e, a despeito de não ter relação necessidade com a prática profissional, admite uma forma profissional.

Definindo o conceito

As pesquisas desenvolvidas sobre competência de base cognitivista, geralmente partem do conceito de esquema operatório de Piaget. Perrenoud (1999; 2001), Perrenoud et al (2001a) e Meirieu (1998) partem do conceito de Piaget para diferenciarem o conceito de competência do saber, de conhecimento ou habilidades. O que é competência então? Como diferenciá-la e reconhecê-la?

Perrenoud (1998, 1999, 2001) define competência como a capacidade dos sujeitos sociais responderem eficazmente as soluções problemáticas, valendo-se para tanto de saberes e conhecimentos mobilizados através de esquemas de ação. Na definição de competência, deve-se evitar o behaviorismo e a pedagogia de domínio como também o inatismo. Considerando que as competências se desenvolvem através de todo um aprendizado construído, é necessário para desenvolvê-las um processo de treinamento intencional sucessivo. Nesta construção, os esquemas operatórios têm papel crucial. Eles permitem depois de estruturados enfrentar a singularidade das situações. Piaget (apud PERRENOUD, 2001, p. 144) advoga que são esquemas de ação “[...] aquilo que em uma ação pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação para outra, ou seja, o que há de comum às diversas repetições ou aplicação da mesma ação [...]”. Tais esquemas, que permitem a estabilização das ações, são adquiridos através da prática quando mobilizados conhecimentos, métodos e regras num contexto situacional.

Todavia, uma competência vai muito além de um simples esquema, envolvendo um complexo de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que desencadeiam outras operações na formação e tomada de decisões. Nas ações instantâneas, as competências assumem aparência de esquema estabilizado, embora nas situações indefinidas requeiram reflexão e deliberação.

Na caracterização do profissionalismo docente, a determinação das competências tem papel importante e precisa aparar as arestas de confusão bastante evidente na ambiguidade do conceito, o que aparece na literatura e em documentos oficiais de órgãos responsáveis pela educação no país – mas não só no Brasil, como podemos ver em Ropé e Tanguy (1997). A competência, como mobilização de recursos de um profissional, implica inteligência operante, esquemas heurísticos ou analógicos, próprios de um campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um conjunto de problemas que acelerem a mobilização de conhecimentos pertinentes e demandam a elaboração de estratégias de ação apropriadas. Envolve habilidades sem se confundir com elas. A habilidade traduz uma ação instantânea eficaz, sem exigir, necessariamente, reflexão. Para Meirieu (1998), a habilidade traduz a capacidade de mobilização desenvolvida por estratégias de aprendizagem.

A despeito da intercambialidade entre competência e *savoir-faire*, a primeira não se reduz ao segundo. Perrenoud (1999, p. 27) os diferencia: ainda que *savoir-faire* seja competência, esta é muito mais complexa, pois encontra-se envolvida com conhecimentos teóricos. Diz ele “[...] um *savoir-faire* pode funcionar como recurso mobilizável por uma ou mais competências de nível mais alto”. No que concorda Meirieu, para quem o *savoir-faire* encarna a capacidade que o prático evidencia ao exercitar suas atividades. Ademais, nenhum recurso pertence exclusivamente a uma competência, podendo ser mobilizado por outras. Ainda uma competência, enquanto recurso mobilizável, pode ser empregada por competências mais amplas, funcionando nos moldes das bonecas russas que se encaixam umas nas outrasⁱⁱⁱ.

Competências também não são conhecimentos nem saberes. Pelo contrário, elas se formam a partir da “[...] construção de um conjunto de disposição e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (PERRENOUD, 1993, p. 31). A diferença entre competência e conhecimento fica clara quando Perrenoud (1999) analisa criticamente os novos programas do colégio francês (4^o e 5^o séries) no que tange à descontextualização (desencarnação) e falta de situação-problema terminam por confundir competência com conhecimento. O que o leva a afirmar que a

invasão da linguagem das competências não passa de nova roupagem de antigas faculdades da mente, algo como mudar tudo para tudo ficar como antes.

Competência, como capacidade de ação, envolve saberes, recursos cognitivos que um profissional utiliza em sua prática, mas não se limita a eles. Para Rey (2002), competência e saber se opõem. A primeira tanto pode estar ligada à consecução de uma função correspondente a uma série de situações quanto pode ser uma capacidade geradora suscetível de criar uma infinidade de condutas adequadas a uma infinidade de novas situações. Já o segundo, o saber, se afigura em um conjunto organizado de pensamentos, apresentando-se tradicionalmente como um sistema de enunciados, cuja validade é independente do sujeito que o expressa.

Sendo assim, a performance profissional enquanto atividade complexa mobiliza competências para resolver problemas que frequentemente fogem dos esquemas pré-concebidos e pré-estabelecidos, problemas que pedem improvisação e rapidez na decisão para agir. Neste sentido, as competências ultrapassam os saberes mesmo os mais amplos, uma vez que não basta ser um simples especialista detentor de saberes que são postos em prática rotineiramente de modo irrefletido. "Sem essa capacidade de mobilização e de atualização de saberes, não há competência, mas apenas conhecimentos" (PERRENOUD, 2001, p. 141). Rey (2002), segue essa linha de pensamento, colocando as competências no plano das operações concretas coordenadas por princípios. Competência aparece como o conjunto aberto de operações, de estratégias, de decisões que se toma como respostas a uma série de situações e de microproblemas que aparecem de modo singular. A "competência é a união organizada e exaustiva daquilo que é evidente e que é desprovido de mistério" (REY, 2002, p. 26).

Em sua análise das competências, Rey (2002, p. 26) abre possibilidade para a experiência pública dos sujeitos agentes, ao afirmar que o desempenho eficaz do sujeito em determinadas situações singulares é uma "qualidade íntima suficientemente objetiva para dar lugar ao reconhecimento social". A dimensão prático-concreta do desempenho competente aparece como ação operacional-funcional que é coordenada e compreendida em sua finalidade. Assim, ao depurar o conceito de competência de seus elementos behavioristas, Rey (2002) estabelece a competência como "ação sobre mundo" que é definida pela sua utilidade técnica e social, objetivamente constatáveis. Ele assevera, depois de passar pelo crivo de sua crítica o behaviorismo e a pedagogia dos objetivos, que:

O que efetivamente introduz essa nova figura da competência como ação funcional não é apenas um sujeito epistêmico, ou “cognitivo”, mas, também, um sujeito enquanto pessoa. Se não há competência em objetivo, se eia é a faculdade de organizar os movimentos elementares visando a uma ação socialmente identificável, ela coloca em cena a intenção daquele que a possui. O exercício de uma competência, mesmo quando modesta, é um projeto. (REY, 2002, p. 35-36).

Assim conforme Rey, no conceito de competência aparece sua dupla polaridade. Seus aspectos objetivista e funcional possibilitam tratá-la tanto como específica e limitada, o que leva a pedagogia dos objetivos a abordá-la em termos de expectativas de comportamento, quanto como ação funcional, O que permite tratá-la como ações singulares que acontecem como respostas a uma gama de situações singulares, enfatizando sua especificidade contextual. Para Rey (2002, 37), então, “[...] falar de competência em um ser humano equivale a supor não apenas uma finalidade ou uma funcionalidade, mas também um trabalho voluntário e regulado na concatenação dos movimentos”.

Neste sentido, há na competência um sistema de regra definido que funciona como regulador dos gestos disponíveis na ação. Tal sistema traduz a capacidade de adaptação a situações desconhecidas e de decisão sobre objetivos a serem atingidos, inventando meios para atingi-los, a referência a uma determinada situação e uma “ciência do conhecimento” (REY, 2002, p. 40). O que Schön assegura se coaduna com esta afirmação de Rey:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a solução técnica dos meios (SCHÖN, 2003, p. 17).

Como esclarece Perrenoud (2001), se para mobilizar saberes teóricos e informações factuais recorreremos a saberes metodológicos, para implementar estes últimos recorreremos a recursos cognitivos que não são nem saberes nem conhecimento, mas esquemas de pensamento que permitem identificar os saberes pertinentes para enfrentar situações. Tais esquemas existem em estado prático, neles são os elementos que permitem a operacionalidade do sujeito para estruturar suas ações. Perrenoud introduz o conceito de esquema de Piaget e o

conceito de *habitus* de Bourdieu para afastar as equivalências entre saber e competências. Ele afirma que:

Parece mais prudente pensar nas competências, ou seja, no exercício dos ofícios e das profissões como a mobilização de recursos cognitivos de ordens diferentes: por um lado, os saberes e por outro, um *habitus*. Isso não nos dispensa - bem pelo contrário - de pensar na unidade e na diversidade dos saberes, porém não autoriza a conceber a profissionalização como um acúmulo de saberes. Entre um ofício e uma profissão, as diferenças não se referem apenas a saberes em jogo; elas também estão relacionadas aos saberes em situação. (PERRENOUD, 2001, p. 146)

Na performance profissional não bastam saberes declarativos e metodológicos. É necessário a capacidade de coordená-los em tempo real ou momento oportuno, o que ressalta a relevância dos esquemas de pensamento e ação.

A crítica de Perrenoud às confusões de ordem conceitual e prática de alguns programas educativos é, *mutatis mutandis*, a mesma crítica que por vias diferentes faz Ropé (1997). Esta analisa criticamente o programa de língua francesa para o 1º ano do 2º ciclo secundário e mostra como acontecem frequentemente confusões entre conceito de saber e o de competência. Destas críticas o que lhes interessa é a demonstração de confusão dos programas em função das ambiguidades conceituais dos termos utilizados, o que leva a uma dificuldade de exploração na prática pedagógica. Há confusão entre competências e objetivos, sem uma clara distinção entre ambos.

Na verdade, o que Ropé diz serve como exemplo, podendo se estender a outras experiências de implementação de programas pedagógicos centrados no conceito de competência, pois há inadequação na aplicação dos termos objetivos, competências e capacidades. Há também confusão entre competência e conhecimento, o que dificulta tanto a prática quanto sua avaliação. Ropé (1997, p. 89) adverte:

Concomitantemente, portanto, evidenciam-se incoerências quanto ao emprego dos termos objetivos, competências e capacidades, além de um nível de exigência diversificado: para uns, a capacidade intelectual de argumentar, para outros, de “tratar”, “executar”. Por trás das competências requisitadas, há uma hierarquização dos *savoir-faire*.

Stroobants (1997) também vê no conceito de competência uma construção social. Como uma espécie de reviravolta metodológica que atribui um papel de

destaque aos atores na organização social. Todavia, ainda é vista com muita desconfiança pelo modo como é abordada na formação profissional para nova organização do trabalho e da escola. Este autor é extremamente reticente ou cauteloso ao afirmar que “[...] a forma sistemática das competências mobilizadas impressiona mais por sua novidade do que por seu conteúdo. Essa forma [...] nada mais é do que o trio saberes, *savoir-faire*, saber-ser. Saberes e *savoir-faire* quase sempre caminham juntos para, então, serem completados pelo terceiro termo englobante”. A definição de um referencial de competência nada mais é do que uma lista de tarefas precedidas por “ser capaz de”.

Perrenoud e Ropé, assim como Stroobants (1997), a despeito de suas diferenças, concordam pelo menos num ponto, qual seja, o de que o desenvolvimento das competências se inscreve no campo da práxis social. O que ressalta como relevante nestas diferentes abordagens é justamente a advertência que todas fazem das confusões conceituais que embaralham conceitos díspares tais como competência, saber, conhecimento e *savoir-faire*. Confusão, aliás, bem presente na área da formação docente, exemplificado já anos atrás em documento símbolo educacional na era do governo Fernando Henrique Cardoso, pelas Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica de 2001.

No campo da profissão docente o profissional competente é aquele que sabe pôr em práticas todo seu *background* de recursos mobilizáveis em determinadas situações, sabe refletir sobre a e na ação, agindo na urgência e na incerteza. Para caracterizar-se com prático reflexivo, contudo, suas competências de referências (PERRENOUD, 2000) devem ser definidas pelo coletivo ao qual pertence.

Profissionalização docente

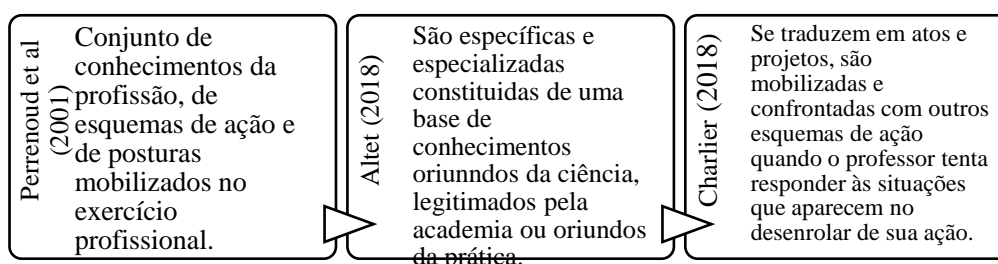
Na discussão sobre a profissionalização do professor, a ação docente aparece como complexa. Gauthier (2013, p. 20) vincula a questão da profissionalização e da identidade profissional à problemática do estabelecimento de um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, pois “[...] uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”.

Não obstante o caráter problemático da profissionalização docente, a determinação de um repertório de conhecimentos é extremamente importante ao circunscrever um campo de atuação. Para Gauthier (2013) tal determinação se

efetua a partir de postulados normativo e praxeológico. O primeiro postulado trata do fato de se tentar estabelecer um *corpus* de saberes válidos para o exercício de uma profissão específica. Não se trata apenas de conhecer ou compreender, mas como agem os que ensinam com sucesso. Busca-se com isso uma orientação ou modificação da ação. Conforme Gauthier (2013, p. 77) “essa orientação e essa modificação da ação só podem ser feitas de um ponto de vista normativo, isto é, segundo uma ‘representação ideológica’ do que deveria ser (o desejável)”. O segundo insiste que a formação do professor deve estar relacionada com o efetivo exercício do ensino, voltada marcadamente para as condições concretas do trabalho docente em sala de aula, ou seja, a prática e o contexto de seu acontecendo devem estar na base da determinação do repertório de conhecimentos profissionais do professor.

Para autores envolvidos com a discussão internacional acerca da profissionalização docente, a formação de professores está vinculada à questão da delimitação de um conjunto de competências profissionais necessárias à prática de um professor profissional (Figura 01).

Figura 1. Conceito de competência a partir de alguns autores envolvidos com a discussão internacional



Fonte: Dos autores.

Se nestas definições os conhecimentos oriundos do mundo dos experts têm prioridade, na caracterização da profissionalização, o que avulta é o conhecimento prático relacional. “A profissionalização é constituída “[...] por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir na ação’ e de adaptar-se a qualquer situação” (ALTET, 2018, p. 25). Ademais, o professor como homem de situação, ao utilizar seu repertório de conhecimentos, é capaz de relatá-los, apresentando, justificando-os, o que o coloca numa situação dialógica. Aí reside, segundo Altet (2018, p. 26), a

especificidade da profissão docente em que “o professor é um profissional da interação das significações partilhadas”.

Nesse sentido, o ensino aparece como um processo interpessoal, pois segundo ela, calcado numa comunicação dialógica que tem por finalidade o êxito na aprendizagem em determinada situação.

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as situações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas de acordo com as reações dos alunos; da evolução da situação pedagógica e do contexto. O que constitui a especificidade do ensino é que ele se trata de um trabalho interativo (ALTET, 2018, p.26).

Altet (2018) quer nos fazer crer na dimensão interativa do ensino – o caráter relacional, a situação vivida com o aluno e os conhecimentos têm a mesma importância. Essa assertiva a leva a delimitar a ação docente a partir de dois domínios: o da didática e o da pedagogia. O primeiro domínio diz respeito à gestão da informação e da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno. O segundo trata da gestão e regulação interativa dos fatos que acontecem na sala de aula (ALTET, 2018, p. 27). Tais domínios estão interrelacionados funcionalmente de modo a mobilizarem conhecimentos e competências em situações contextuais concretas. Desta forma, torna-se necessário definir e identificar as competências para entender como funciona seu desenvolvimento. Para Altet (2018, p. 27), as competências profissionais são constituídas de conhecimentos, *savoir-faire*, posturas e de ações e de atitudes que aparecem como necessários para o desempenho profissional docente – o que a leva a colocar o conceito competência numa pluridimensão de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática.

Ao valer-se da polissemia do conceito de saber, Altet (2018, p. 28) recorre às ciências da cognição para apresentar um conceito a partir da diferenciação entre informação, saber e conhecimento. Enquanto “[...] a informação é ‘exterior ao sujeito e de ordem social’”, o conhecimento é “[...] integrado ao sujeito e de ordem pessoal”. O saber situa-se “[...] na interface ou [...] em um intermédio interfacial entre o conhecimento e a informação. O saber constrói-se na interação entre sujeito e ambiente [...] na mediação e através dela”. Mesmo alargando tal abordagem cognitiva do conceito de saber com o modelo de profissional reflexivo

e com a corrente fenomenológica, o conceito da autora permanece ainda prisioneiro, a nosso ver, do paradigma do conhecimento do objeto, apresentando problemas de ordem epistemológica que dificultam sua efetivação na prática.

Em função de tal conceito de saber, como estabelecer uma relação interativa focada no discurso dialógico se o saber – pelo menos como exposto – tem um caráter monológico? Como fundar a dialogicidade da comunicação se a interação que produz o saber se dá entre sujeito cognoscente e meio ecológico e não entre sujeitos circundados em tal meio? Parece-nos que a comunicação a que se refere Altet (2018, p. 32), ao tratar da especificidade da ação docente, é mais de caráter analógico do que dialógico, o que torna coerente sua advertência de que “[...] os saberes necessários para apreender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional”. Resta saber, se assim é, até que ponto a ênfase nos saberes práticos do profissional docente tem importância, ou melhor, serventia na relação interativa com seus formadores e a autora não trata disso ou se trata não fica claro para nós, fato relevante, principalmente numa situação de formação continuada em que nos deparamos com professores com *habitus* profissionais bem estabilizados.

Charlier (2018), em contexto diferente, segue o caminho de Altet (2018), ao encarar a performance profissional do professor como capacidade de agir na adversidade e gerir as incertezas que aparecem cotidianamente no ambiente de trabalho. Suas reflexões teóricas tentam sustentar trabalho empírico com a formação continuada de professores da escola primária. A ênfase é dada ao desenvolvimento das competências profissionais a partir do aprendizado pela prática e através dela. Para ela, o professor deve satisfazer alguns critérios em função de um projeto de formação: 1. deliberação em torno de parâmetros de situação; 2. criticidade em torno de tais parâmetros; 3. capacidade de tomada de decisão; 4. praticidade; 5. reflexão na ação e 6. reflexão sobre a ação (CHARLIER, 2018, p. 86). Ela entende as competências profissionais a partir da focalização no planejamento e na fase interativa, que explicam o funcionamento do professor.

Diferente de Altet (2018), Charlier (2018, p. 87) põe peso na utilidade do saber prático do professor, ou melhor, mostra até que ponto os saberes da experiência são importantes: “é o ponto de partida e o desfecho da ação, na medida em que a experiência da classe é teorizada, formalizada, para enriquecer a ‘base de dados’ de referência do professor”. As competências se evidenciam quando, junto à apropriação de saberes construídos por terceiros, o indivíduo/profissional demonstra articulação entre seus esquemas de ação, suas

representações e condutas pedagógicas. Tais competências “[...] são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam” (CHARLIER, 2018, p. 87).

No curso de uma formação continuada, o desenvolvimento dessas competências profissionais acontece somente com o acionamento dos esquemas de ação dos professores em confronto com os saberes dos formadores. Charlier (2018, p. 90) adverte:

[...] considerar os esquemas de partida do professor, dar-lhe oportunidade de manifestá-los, de testá-los, de pô-los em questão, constitui uma condição da articulação da formação com a prática. Nessa perspectiva, a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e a dar-lhe a oportunidade de testar seus novos esquemas de ação.

Os saberes de experiência do professor são fundamentais para dar início a uma relação que se organiza para uma modificação deles mesmos. Tal relação é fundamental para a transferência das aquisições da formação.

A definição de saber de que Gauthier (2013) faz uso em seu tratamento da profissionalização avança nesta questão. Ele insere sua concepção de saber numa concepção filosófica, considerando, a partir dos topos subjetividade, juízo e argumentação, o professor como agente racional. Sua racionalidade consiste num ato deliberativo e argumentativo de justificação de suas ações. O saber envolve, segundo ele (GAUTHIER, 2013, p. 336) os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações, cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam. Com essa concepção de saber, evita-se o cognitivismo e seu mentalismo, o enfoque etnometodológico que parece fazer de toda prática social um saber e um modelo pré-concebido de racionalidade. Com tal concepção Gauthier (2013, p. 339) pretende evitar o que ele chama de visão ontológica de mundo^{iv}: “[...] embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é [...] fruto de uma interação entre sujeitos, [...] de uma interação linguística inserida num contexto. Essa dimensão comunicativa do saber permite ao autor afirmar a fundação deste numa razão pedagógica não necessariamente vinculada à racionalidade científica:

O saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico. [...] O que supõe que a ciência, no caso as ciências da

educação, não pode prescrever direta e imediatamente a ação, que o domínio de uma situação complexa como o ensino não é totalmente garantida pela posse de um saber ou de saberes científicos. Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e para criar (GAUTHIER, 2013, p. 337).

Tal espaço de saberes e de decisão faz da racionalidade do discurso algo decidido através da comunicação entre agentes com competência argumentativa, que estabelece a dependência da racionalidade para com o contexto de interação e das razões dos sujeitos. O saber se efetiva, assim, como razão prática que depende mais da argumentação do que da cognição e da informação.

Visto desta maneira, o saber acontece de forma situacional, numa cultura partilhada por uma comunidade de agentes. “Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nos quais eles exercem sua profissão” (GAUTHIER, 2013, p. 343), o que aponta a especificidade do trabalho docente, o qual demanda um certo número de saberes particulares que outras profissões não possuem. Essa relação entre saberes e local de trabalho leva Gauthier (2013) a privilegiar o papel do raciocínio prático na ação profissional do professor. Com a teoria Perelman; Olbrechts-Tyteca (1973) sobre a nova retórica, os autores definem seu entendimento de raciocínio prático nos moldes do decisionismo argumentativo em que o raciocínio prático “pode ser definido como o raciocínio que justifica uma decisão” (GAUTHIER, 2013, p. 347). No cotidiano vivido do trabalho docente, o professor tem a possibilidade de decidir e tomar decisão nos momentos de insegurança e de incerteza, fundando a razão pedagógica, afirmando que:

[...] colocada em relação com o trabalho, que é, de um modo geral, uma relação com o outro, a razão pedagógica toma-se assim uma razão prática, uma razão que visa não o conhecimento puro, mas a ação. E nisso que ela difere da racionalidade científica e técnica, voltada unicamente para observação e a manipulação dos fatos. Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto; é confrontar-se com o caráter contingente da interação social (GAUTHIER, 2013, p. 349).

Gauthier deixa claro que o papel do profissional docente não é o de um simples técnico da aprendizagem, que através de uma racionalidade instrumental trava uma relação monológica com o mundo, focado que está numa concepção ontológica do mundo. Todavia, a ação de um técnico da aprendizagem comporta certa racionalidade materializada em sua ação

instrumental, traduzida pela busca de “autoafirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno contingente” (HABERMAS, 2001, p. 27), havendo níveis de racionalidade não tematizados por Gauthier.

Ora, se a conduta crítica de Gauthier pretende, ao assumir aquela concepção de saber, propor ferramentas metodológicas, estas, além de esclarecer e corrigir o uso e o sentido do saber, tendem a evitar suas imprecisões e ambiguidades e, ademais, a minorar as questões de poder ao mesmo tempo que superam os reducionismos presentes nas pesquisas (TARDIF, GAUTHIER, 2018, p. 179-180). Logo, a ultrapassar uma visão ontológica de mundo, por que não tematizar os tipos de racionalidade e seus respectivos níveis? Na percepção do professor como técnico da aprendizagem, criticada por Gauthier, há também racionalidade. Todavia, usando uma linguagem weberiano-habermasiana, num patamar ainda baixo, se há ainda muito de behaviorismo nas pesquisas sobre formação de professores e se o que fazem as ciências da educação é criar “modelos, construções simbólicas e sociais através dos quais nossas sociedades nomeiam hoje atores e atividades que supostamente representam o mais alto grau de domínio prático e discursivo” (GAUTHIER, 2013, p. 181) que serão confrontados com o ator real, por que não elevar a racionalidade do agente a quem Gauthier se refere ao patamar de uma racionalidade comunicativa que, metodologicamente, trata da relação entre iguais? Apesar dos significativos avanços das pesquisas de Gauthier sobre a epistemologia da prática docente, consideramos faltar-lhe uma prática da epistemologia por apresentar dificuldade de se livrar do paradigma da consciência, aquele mesmo que calça a visão ontológica de mundo que ele pretende ultrapassar.

Tardif (2014), muito próximo a Gauthier, mas divergindo dele e de outros, tenta superar a prática de usar critérios cognitivos e teóricos para erigir modelos diferenciados de classificação dos saberes confrontados com os dos professores reais. Ele defende um modelo construído com as categorias dos professores e dos saberes efetivamente utilizados na prática diária. O saber é social no sentido da relação interativa entre um EGO e um ALTER, de EGO sobre si mesmo, “[...] um saber generalizado a uma situação de trabalho, ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 15). Assim é que, para Tardif (2014), o saber se gera no entrelaçamento de saberes oriundos da sociedade e da escola, dos atores educacionais e de outros mais. Por consequência os professores profissionais não

usam um saber puro, mas saberes derivados de outros grupos ou instituições que são incorporados em suas atividades.

Com isso Tardif (2014, p. 23) se propõe a demonstrar “[...] como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Parece-nos que a ideia é reverter e redirecionar um processo histórico de desvalorização do professorado inscrito *pari passu* no bojo da constituição da modernidade capitalista e de sua respectiva racionalização técnica.

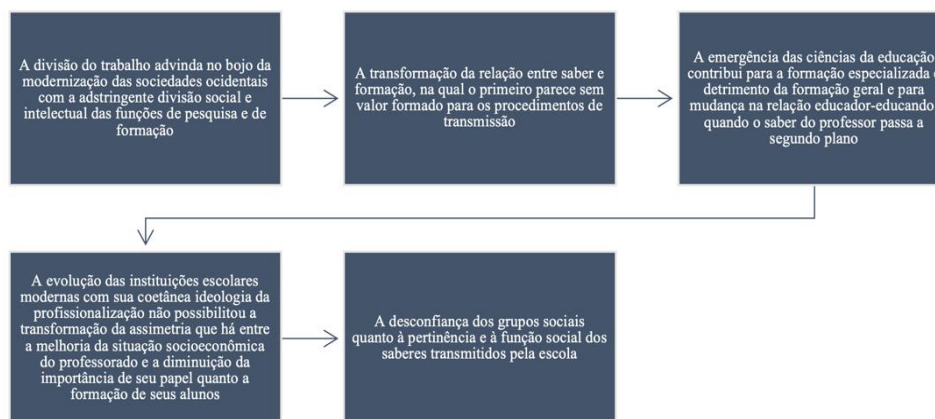
Numa construção tipicamente habermasiana, Tardif (2014) mostra como a desvalorização do grupo social do professorado seguiu *pari passu* o processo de aguçamento da incorporação da técnica e da ciência nas forças produtivas que promovem o desenvolvimento das estruturas capitalistas de produção. Para ele, corpos docentes e formadores tiveram um papel importante nos processos individual e coletivo de aprendizagem que garantiram a transmissão da cultura intelectual e científica moderna (TARDIF, 2014). Em tais circunstâncias, os sistemas sociais de educação e formação estavam enraizados de forma que asseguravam o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis. Todavia, mais tarde, o princípio da divisão do trabalho também aí penetrava na produção do conhecimento, relegando para segundo plano as atividades de formação e educação. É quando Tardif (2014, p. 34-35) afirma:

Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa lógica da produção parece reger também os saberes técnicos, bastante voltados, atualmente, para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos. Nessa perspectiva, os saberes são, de um certo modo comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.[...] os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Com este fenômeno, os saberes dos professores que atuam em outros níveis do sistema escolar se limitam à competência técnico-pedagógica de transmissão de conhecimentos elaborados por outros grupos sociais. Por que isso

acontece? Como o professorado passa a ter uma relação de exterioridade com seu saber profissional agora produzido pela Universidade e por formadores universitários, ambos legitimados pelo Estado? Tardif (2014) explica esse processo de desvalorização do saber do professorado a partir de cinco fatores de origem diversa (Figura 02):

Figura 2. Cinco fatores do processo de desvalorização do saber do professorado



Fonte: Dos autores a partir de Tardif (2014)

Tardif, então, pensa a transformação da prática dos professores não a partir da, mas com as falas deles, através de um processo interativo no qual e pelo qual os saberes da experiência avultam determinantes para uma tipologia dos saberes profissionais. É nesse sentido que ele, diferente de Altet (2018), Charlier e Gauthier, não parte de um modelo pré-estabelecido que será confrontado com os saberes dos professores de modo a descaracterizá-los; afinal, o caráter social de tais saberes atesta sua plausibilidade. Conquanto esteja próximo desses autores, Tardif (2014) vai além, ao buscar a compreensão dos saberes dos professores no deslinde da prática educativa, sem limitar ou descaracterizar o docente. Para isso, ele apresenta, tomando de empréstimo aportes teóricos da etnometodologia, da sociologia compreensiva, do interacionismo simbólico e de teorias da comunicação, um amplo conjunto de tipos de ação presentes no âmbito da educação e dos tipos de saberes a ele associados, explicitando a plurivocidade da ação educativa. Por suas palavras (TARDIF, 2014, p. 175), “[...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico. Ao contrário, seu trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas. Os diferentes tipos de ação encontram-se também na prática dos professores de profissão”.

O que Tardif (2014) tem em vista é a superação de concepções e da abordagem da prática educativa, redutoras e unilaterais que se sustentam em

apenas um tipo de ação e que terminam por dificultar a compreensão dos saberes docentes e, conseqüentemente, da especificidade da profissionalização do professor.

Do profissional reflexivo ao professor reflexivo

No campo de discussão da profissionalização docente, ganhou corpo já há algum tempo o conceito de professor reflexivo. A partir do pensamento de Schön (2003) acerca do prático reflexivo, o conceito professor reflexivo entrou na discussão como paradigma importante na caracterização da especificidade da ação do professor profissional. Todavia, antes de apresentar ideias acerca do professor reflexivo, Schön (2003) tratara de apresentar suas ideias para a formação de um novo perfil profissional (*design*) para atividades profissionais que comportavam indivíduos com perfis profissionais insatisfatórios na prática diária de suas profissões. Eis aí então o nascedouro do prático reflexivo (*reflective practitioner*): o âmbito da formação profissional.

Na discussão travada no início dos anos setenta acerca do currículo do curso de Arquitetura do *Massachusetts Institut of Technology*, Schön, municiado com a teoria da investigação de Dewey, apresentara suas preocupações com o futuro da educação profissional. A partir daí, ele apresentou o fruto sistematizado dessas preocupações: uma nova epistemologia da prática dos profissionais que até então era marcada em seu processo formativo constituído de uma racionalidade técnica que privilegiava o estudo instrumental da prática e o conhecimento teórico, sem qualquer relação com as ações profissionais, o que descaracterizava o que ele afirmava ser uma prática focada na reflexão-na-ação.

O que Schön denomina de racionalidade técnica é um modelo de ação profissional rigorosa, fixa, estabelecida por conhecimentos que pretendem solucionar problemas através de uma aplicação *a posteriori* da teoria. Nesse modelo Schön condena e apresenta uma teoria que visa responder os problemas advindos dos conflitos e das zonas de incertezas que surgem nas mais variadas situações na prática profissional. No campo da formação profissional, essa preocupação com a racionalidade técnica é bastante significativa, uma vez que ela reduzia a possibilidade de reflexão dos agentes, limitados a darem tratamento eficaz com os meios instrumentais disponíveis para consecução de suas ações. Para Schön (2003, p. 17) “[...] as zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica”.

A tomada de consciência da crise de confiança no conhecimento profissional, expressa na incapacidade do conhecimento sistemático de propugnar resolver os problemas imprevistos e da educação profissional expressa na percepção de que a escola e a Universidade não preparam os estudantes para as exigências da prática, leva Schön (2003, p. 29) a defender a inversão da relação entre competência profissional e conhecimento profissional, de modo a possibilitar que profissionais possam dar conta dos problemas como “[...] zonas indeterminadas da prática, desenvolvendo seu talento artístico, definido como capacidade para lidar com os imprevistos e as incertezas da prática”. O talento artístico refere-se “[...] aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas (SCHÖN, 2000, p. 29).

Um ensino prático reflexivo, segundo Schön (2003), centra-se na reflexão-na-ação. Na construção do conceito de profissional reflexivo, Schön estabelece uma diferença entre o que ele chama de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação, modalidades de conhecimento e de reflexão presentes nas ações cotidianas profissionais. O primeiro traduz aquelas nossas ações espontâneas que não necessitamos mais justificar ou explicitar verbalmente. Para Schön (2003, p. 33), “conhecer-na-ação é um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente” e que funciona proporcionando os resultados pretendidos enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.

A transposição do conceito de reflexão-na-ação para outros ambientes de formação e contextos diferentes, coloca problemas de ordem política, apontados por vários e diferentes autores, entre eles Pimenta (2015), Contreras (2002) e Fiorentini (1998). Para Pimenta (2015), a despeito da relevância que a discussão de Schön trouxe para a temática da valorização da pesquisa na ação dos profissionais e do professor pesquisador, a ênfase excessiva e reducionista na prática reflexiva tal como posta aí requer um olhar crítico. Nas pegadas de críticos como Zeichner, Giroux, Contreras e Pérez-Gomez, Pimenta (2015) adverte que a perspectiva do professor enquanto prático reflexivo, ao sobrelevar o protagonismo do professor nos processos de mudança e de inovação, pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo e único responsável pelos problemas da práxis pedagógica, que fica reduzida a um praticismo como momento-mor do percurso formativo do profissional docente.

Pimenta (2015) nos dá a entender que a concepção de Schön é reducionista por não levar em conta os aspectos institucionais e organizacionais com seus

contextos políticos, sociais e econômicos, limitando-se à individualização da atividade profissional. Pimenta (2015, p. 24), então, assevera que:

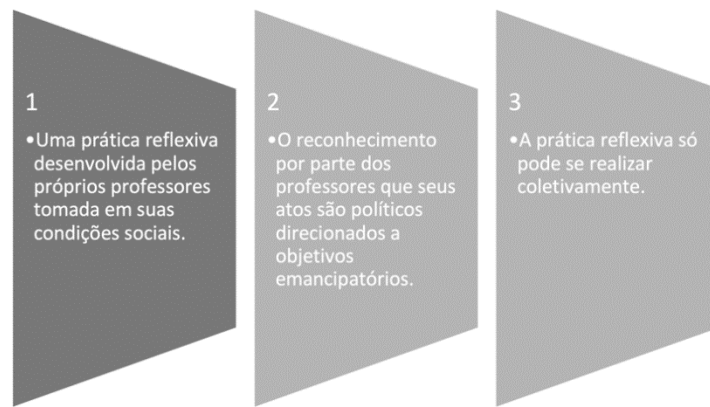
À transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos. Considerando o ensino como prática social concreta.

Neste sentido, devem ser oferecidas oportunidades aos sujeitos professores para que eles possam assumir pontos de vista relativos à sua ação contextualizada, de modo a compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2015). A possibilidade de superação do praticismo e da banalização do domínio técnico viria, sugere a autora citada, pelos aportes da teoria e da reflexão coletiva (PIMENTA, 2015, p. 26). Contreras (2002), na mesma direção tomada por Pimenta e usando Schön *contre lui même*, critica também o risco de despolitização da prática profissional sob a batuta do profissional reflexivo. Diz ele (CONTRERAS, 2002, p.133-134):

[...] A prática educativa profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? A reflexão é suficiente para isso? O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?

Justo contra essa possibilidade, Zeichner (apud PIMENTA, 2015, p. 26) aponta - a nosso ver, no caminho de uma reflexividade construída intersubjetivamente - três perspectivas para superação do professor reflexivo de cunho praticista (Figura 03):

Figura 3. Perspectivas para superação do professor reflexivo



Fonte: Dos autores a partir de Pimenta (2015).

Na mesma linha de raciocínio com pretensões de fundar a reflexividade crítica em outras bases, Smyth (apud CONTRERAS, 2002), apresenta critérios para uma prática reflexiva que considere as estruturações institucionais, a organização das práticas escolares e dos limites que ambos colocam à prática dos professores. Tais critérios envolvem: 1. descrição; 2. informação; 3. confronto; 4. reconstrução. *Last but not least*, há problemas de ordem histórica. Uma ênfase excessiva na postura reflexiva enquanto prática individual pode traduzir uma responsabilização aos professores pelos problemas do ensino que, na verdade, são de ordem estruturais (CONTRERAS, 2002). Antes de mais nada seria necessário “[...] perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação da sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p. 138). Notadamente para casos históricos específicos com sérios problemas em seu processo de socialização e de constituição de uma identidade profissionais como é o exemplo do Brasil (LUDKE, 1996; MIZUKAMI, 1996), cujo processo de constituição do espaço de formação e de atuação profissionais do professor tem sofrido percalços históricos já a partir de confusas e contraditórias decisões de um Estado que, enquanto instância decisória, tem dificultado ou mesmo obstaculizado o pleno desenvolvimento de tal processo, como sugere vários autores (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999 e 2002; MELO, 1999; PEREIRA, 1999).

Ao se proceder assim, opera-se o recrudescimento e fortalecimento de uma racionalidade instrumental que, adstringente da racionalização burocrática do ensino e da escola, quer conformar o professor às diretrizes racionais da prática, o que leva à redução do trabalho docente aos problemas mais imediatos

de sua sala de aula sem uma problematização das bases que sustentam seu ensino (CONTRERAS, 2002, p. 152).

Com isso, a pretensa formação para a autonomia profissional acaba num dissimulado processo de conformação aos ditames de uma política estratégica que impõe ao professor o que fazer, como fazer e onde fazer, desconsiderando os elementos contextuais, interesses e compromissos pessoais entrecruzados pelas biografias individuais dos sujeitos e as limitações institucionais e materiais da prática docente, o que leva, conseqüentemente, ao acirramento dos problemas que se pretendia solucionar, gerando ainda mais insatisfação e conflitos por parte dos professores.

Assim, procedemos essa incursão crítica nas discussões sobre a problemática do profissional reflexivo e a reflexão-na-ação porque ambos estão presentes de modo significativo nas discussões de fins das décadas finais do século XX e nos anos iniciais do XXI, bem como em recentes políticas educacionais que tratam da profissionalização do professor, tomadas nos moldes da racionalidade prática que lhes é coetânea, e que tanta polêmica tem gerado aqui e alhures.

Considerações Finais

Recorremos aos tipos de racionalidade tal como tratado por Habermas como categorias analíticas para analisar o conceito de competência tal como aparece nas discussões travadas em parte da literatura especializada e aplicado na questão da profissionalização docente. Tínhamos como transfundo a intenção de apresentar de modo exploratório a contribuição que a teoria habermasiana da ação comunicativa pode dar para a temática das competências e de sua relação com a profissionalização de professores. Não tínhamos a intenção pretensiosa de invalidar o conceito de competência aí presente bem como em documentos oficiais que normatizam as reformas educacionais no Brasil – não nos julgamos com “competência” para tanto.

Apenas quiséramos discutir que a adoção de um tratamento cognitivo-instrumental das competências como a via régia para a profissionalização docente se afigura bastante reducionista, desconsiderando questões históricas, criando novos problemas e ambiguidades, além de gerar muita incerteza nos sujeitos envolvidos diretamente com a área educacional. De toda essa discussão sobre competências profissionais que acompanhamos, sobressaem duas grandes

questões: o tratamento sobremaneira reducionista e unilateral da profissionalização do professor por uma via puramente individualizante e, coetânea com esta, a abordagem também reducionista da temática das competências na base de um construtivismo cognitivista com tintura pragmatista e tecnicista que conforma ou quer conformar a performance do professor a ações individuais eficientes contextualizadas.

Referimos à racionalidade estratégica como o tipo de racionalidade que caracteriza tanto os discursos quanto as práticas advogadas para a tipificação do trabalho pedagógico por parte dos teóricos das competências e pelas políticas educacionais para a formação docente. Racionalidade estratégica porque, a pretexto de se construir perfis profissionais centrados em práticas dialógicas democráticas que consideram o que os professores já fazem, estipula-se arbitrariamente, à revelia dos interessados, frequentemente quais ações devem ser exercidas pelos grupos profissionais situados – tome-se o caso das Diretrizes Curriculares de 2001 e a BNCC de 2017 como paradigmáticos. Nesse contexto, competência passa a ser entendida como capacidade que o sujeito deve ter de desempenhar eficaz e satisfatoriamente seu trabalho dimensionado por parâmetros pré-estabelecidos *ex ante* por instâncias que geralmente assomam como regulatórias para dizerem e exigirem o cumprimento de fins pretendidos – e assentados em cálculos propositados. Colocada dessa maneira, competência aparece então como um conjunto de operações básicas (HABERMAS, 1994 e 2002), ou seja, muito do que é ação social, construída e compartilhada intersubjetivamente entre sujeitos sociais envolvidos em um mundo sociocultural vital, passa a ser tratado como esquemas de ação que serão internalizados através de ações experimentais pré-estabelecidas segundo interesses finalísticos.

Acreditamos ter encontrado tal via no *constructo* “competência comunicativa” elaborado pelo programa habermasiano. Tal *constructo*, deslindado pelo amplo conceito de racionalidade comunicativa, permite um tratamento da competência para além do empenhamento instrumental que trata o mundo em sua totalidade coífo um conjunto de acontecimentos e estados de coisas manipuláveis e observáveis, adornados por atitudes realizativas e objetivantes com o intuito apenas de agir com proficiência. Nesse sentido, o que denominamos de competência comunicativa do profissional docente corresponde a um trabalho pedagógico crítico-hermenêutico que possibilita a validade do saber mais pelo seu uso explicitado argumentativamente do que por sua posse exercitada realizativamente, pelo professor enquanto ator racional. A

competência comunicativa não diz respeito apenas à dimensão da performance linguística da conversação dialógica, como poderia se pensar – truísmo presente em alguns discursos ou mesmo lista de competências que falam de competência para o diálogo, etc. A concepção de comunicação aqui tem uma amplitude e ao mesmo tempo uma especificidade tal que engloba saberes e práticas que recobrem e reatam as dimensões do mundo vital e do mundo sistêmico, como pretende Habermas (2001 e 2002).

A competência comunicativa do profissional docente integra de seu mundo vivido: o professor no exercício de seu trabalho pedagógico deve integrar seus saberes técnico-metodológicos, demonstrando-os argumentativa e deliberadamente com suas pretensões de retidão frente a seu mundo social (sociedade) e com pretensão de veracidade frente ao seu mundo subjetivo (personalidade). O domínio instrumental do saber só faz sentido na intercompreensão construída intersubjetivamente com seus pares participantes com ele daquele mundo vital.

A ênfase assim recai numa interação discursiva onde o saber/competência só vale por sua possibilidade de crítica e de fundamentação. Tal interação acontece em situações contextualmente despregadas nas quais as biografias individuais dos sujeitos envolvidos com suas crenças, seus interesses e valores não podem ser desprezadas. É neste sentido que ressaltamos competência como uma construção social compartilhada intersubjetivamente onde os sujeitos mesmos definem argumentativamente suas ações quer sejam profissionais ou não.

Referências

ADORNO, Theodor. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. –São Paulo: Ática, 2019.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. 2. ed. Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2018.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 80-108, dezembro, 1999.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência.** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HABERMAS, Jurgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: editora brasiliense, 2014.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa**, vol. I. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

_____. **Pensamento pós-metafísico: Estudos Filosóficos.** Tradução Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2019.

_____. **O Discurso filosófico da modernidade.** Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

_____. **Teoría de la acción comunicativa, I.** Versión castellana de Manuel Jimenes Redondo. Madri: Taurus, 2001

_____. **Racionalidade e comunicação.** Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: edições 70, 2002.

LUDKE, Menga. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A.M. & MIZUKAMI, Menga. **Formação de professores: Tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar/Finep, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, n. 68, p.17-44, Dez. 1999.

MELO, Maria Teresa Leitão. n° 68, p. 45-60, Dez. 1999.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ..., mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIZUKAMI, Maria.Glória. Docência, trajetórias pessoais e profissionalização. In: REALI, A.M. MIZUKAMI, Maria.Glória. **Formação de professores: Tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar/Finep, 1996.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 109-125, Dez./1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, L. **The new rhetoric: a treatise on argumentation**. Indiana: University of Notre Dame, 1973.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____.; PAQUAY, Leopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. - São Paulo: Cortez, 2015.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROPPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ROPPE, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**. Ed. Papirus. Campinas, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables em educación**. 2. ed. Madrid: Morata, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPPE, F. e TANGUY, L. **Saberes e competências**. Ed. Papirus. Campinas, 1997.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

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

Notas:

ⁱ Aqui estamos chamando de *crítica imanente*, com Fleck (2016, p. 65), uma crítica que busca desenvolver os potenciais inerentes ao objeto, fazê-lo corresponder com sua legitimação, em vez de tentar, em última instância, transformá-lo radicalmente. Assim, por exemplo, pode-se fazer uma crítica imanente da modernidade, vê-la como um projeto inacabado, e contribuir, por meio de uma autorreflexão crítica, para sua realização mais plena.

ⁱⁱ Ele diz: “A insegurança epistemológica que acompanha a ação e a técnica pedagógicas como condição essencial soma-se à incerteza os fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecê-la. Essas dúvidas precisam ser resolvidas por meio da racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas” (SACRISTAN, 1999, p. 65).

ⁱⁱⁱ É no mínimo curioso que Perrenoud ao fazer analogia com as bonecas russas afirme que é justamente este processo de utilização de competências por outras mais complexas que dificulta a criação de blocos ou listas fechadas de competências, quando ele foi um dos primeiros a elencarem as competências para o profissional docente. (vide PERRENOUD, 2000).

^{iv} A expressão é utilizada por Habermas (2001) quando ele faz a crítica dos padrões de racionalidade dominantes com a reconstrução da Teoria dos Mundos de Popper.

Recebido em: maio de 2021

Aceito para publicação em: junho de 2021