



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

Taddei, Paulo Eduardo Dias; Paludo, Conceição

A atualidade do debate epistemológico em educação: um estudo comparado entre Freire e Schön

Reflexão e Ação, vol. 31, núm. 3, 2023, Septiembre-Diciembre, pp. 7-20

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v31i3.16137>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722578518002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

A ATUALIDADE DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE FREIRE E SCHÖN

THE CURRENTNESS OF THE EPISTEMOLOGICAL DEBATE IN EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN FREIRE AND SCHÖN

LA ACTUALIDAD DEL DEBATE EPISTEMOLÓGICO EN EDUCACIÓN: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE FREIRE Y SCHÖN

TADDEI, Paulo Eduardo Dias¹ 

PALUDO, Conceição² 

RESUMO

O objetivo deste artigo foi o de aclarar as propostas epistemológicas de Donald Schön, dado a aceitação da categoria de práxis reflexiva, e a proposição de Paulo Freire, cuja categoria central é a práxis educativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem analítica foi o Materialismo Histórico Dialético. A conclusão central aponta para a relevância das distinções epistemológicas, pois remetem para entendimentos do papel social da educação e do trabalho pedagógico realizado pelos professores. A sua clareza é fundamental para a qualificação de processos educativos, ampliando as possibilidades de colocar a educação no âmbito das transformações econômicas e socioculturais.

Palavras-chave: Freire; Schön; Epistemologia; Prática reflexiva.

ABSTRACT

The objective of this article was to clarify Donald Schön's epistemological proposals, given the acceptance of the reflective praxis category, and Paulo Freire's proposition, whose central category is educational praxis. This is a bibliographical research, whose analytical approach was the Dialectical Historical Materialism. The central conclusion points to the relevance of epistemological distinctions, as they refer to understandings of the social role of education and the pedagogical work carried out by teachers. Its clarity is fundamental for the qualification of educational processes, expanding the possibilities of placing education within the scope of economic and sociocultural transformations.

Keywords: Freire; Schön; Epistemological proposal; Reflective praxis.

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue esclarecer las propuestas epistemológicas de Donald Schön, dada la aceptación de la categoría praxis reflexiva, y la proposición de Paulo Freire, cuya categoría central es la praxis educativa. Se trata de una investigación bibliográfica, cuyo enfoque analítico fue el Materialismo Histórico Dialéctico. La conclusión central apunta a la relevancia de las distinciones epistemológicas, en tanto se refieren a comprensiones del rol social de la educación y del trabajo pedagógico realizado por los docentes. Su claridad es fundamental para la calificación de los procesos educativos, ampliando las posibilidades de ubicar la educación en el ámbito de las transformaciones económicas y socioculturales.

Palabras clave: Freire; Schön; Epistemología; Práctica reflexiva.

¹ Instituto Educacional de Educação Ponche Verde – IEE PONCHE VERDE – Rio Grande do Sul – Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Rio Grande do Sul – Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise das propostas formativas de Paulo Freire³ e de Donald Schön⁴. O estudo da concepção da “prática reflexiva”, de Donald Schön, e da “práxis educativa”, em Paulo Freire, é relevante para a Educação, pois, aparentemente, são propostas que se aproximam pela ênfase que dão à prática no processo de construção e de socialização do conhecimento do fenômeno educacional, mas se afastam a partir de uma análise epistemológica.

A motivação desta análise são as reiteradas discussões em formações iniciais e continuadas sobre a relação entre teoria e prática no campo da educação. Voltamos ao antigo debate só que sob um novo cenário epistemológico: o “cenário pós-moderno”. Por epistemologia, entende-se a abordagem teórica mais ampla que sustenta as proposições práticas, nos termos das teorias do conhecimento, que desembocam nas diferentes proposições metodológicas para os processos educativos. Deste modo, a epistemologia está associada também à finalidade do conhecimento e das ciências, da função social que desempenham na sociedade (TROUT, 2011).

O novo enfoque da discussão entre teoria e prática, neste cenário, tem a ver com a disputa paradigmática entre o pós-moderno e o moderno no espaço acadêmico brasileiro. Ainda que não haja uma rigorosa uniformização entre os pensadores ‘rotulados’ de pós-modernos, o tratamento por eles dados à epistemologia é diferente daquele dado pelos modernos. Lyotard (2009), por exemplo, em “A condição pós-moderna”, faz menção a uma nova etapa do conhecimento, o qual não é mais moderno, mas pós-moderno. Com efeito, conceitos chaves da era moderna, como “sujeito”, “razão”, “totalidade”, “emancipação”, “progresso”, “justiça” e “verdade”, entram em crise. Destarte, a “cena” pós-moderna é constituída pelo “pragmatismo epistemológico”, “pelo ceticismo ontológico”, pelo “perecimento do sujeito moderno” (HALL, 2014, p. 17), pela “descrença na realidade objetiva”, pela “deslegitimação das utopias emancipatórias”, pela classificação do “saber científico como uma forma de discurso” (LYOTARD, 2009), um saber “autobiográfico”⁵ (SANTOS, 2001, p. 54), em que os métodos da modernidade cedem lugar aos “jogos de linguagem”, tendo o saber uma função meramente narrativa. O “cordão” que liga as múltiplas perspectivas reunidas no termo “guarda-chuva” pós-moderno é a crítica aos “grandes relatos” da modernidade.

A tônica deste artigo reside na necessidade de se demonstrar que a disjunção entre Freire e Schön é mais de natureza estrutural do que pontual. A ênfase na prática não é um fato novo;

³ Paulo Neves Freire dispensa maiores comentários por sua produção intelectual, espalhada pelo mundo, e por sua militância na luta contra a opressão e a exploração. É o Patrono da educação brasileira, autor de várias obras traduzidas para diversas línguas, e faleceu em São Paulo, em 02/05/1997. Por coincidência, seu nascimento se deu na mesma data, apenas em ano diferente, do nascimento de Donald Schön, com o qual dialoga neste trabalho. A grande marca deixada por Freire é o binômio opressão-libertação, sendo ele um dos grandes nomes da educação.

⁴ Donald Schön é um pedagogo estadunidense, nascido em Boston, Massachusetts, EUA, em 19/09/1930, e falecido em Boston, Massachusetts, EUA, em 13/09/1997. Graduado em filosofia, em 1951, pela Universidade de Yale, cursou mestrado e doutorado na Sorbonne e no Conservatório de Paris. Também, estudou filosofia em Harvard; e lecionou na Universidade de Queens, em Nova York, na UCLA e em Kansas. Um dos grandes legados de Schön é a concepção da “prática reflexiva”, que é objeto de estudo neste artigo.

⁵ “A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.”

todavia, ela ganha mais adeptos nos últimos quarenta anos, aproximadamente, em que se percebe um processo de retração da teoria no contexto da crise teórica do pensamento progressista, resultante da emergência do neoliberalismo.

A abordagem metodológica utilizada é o materialismo histórico e dialético, que consiste na exploração processual de uma materialidade, em sua totalidade concreta, através de uma reprodução ideal do movimento real do objeto.

A pesquisa desenvolvida foi exclusivamente bibliográfica e qualitativa. Para sua efetivação, adotamos os procedimentos usuais: a) leitura exploratória da obra dos autores; b) seleção das obras, utilizando-nos também de comentaristas das mesmas; c) análise, propriamente dita, dos conceitos epistemológicos propostos. As obras serão citadas no decorrer da exposição dos resultados da investigação realizada.

No primeiro item, de cunho mais descritivo, procura-se evidenciar em que consistem as abordagens em estudo e são realizadas considerações gerais, de ordem epistemológica. O segundo item, de cunho mais analítico, trata das principais diferenças nas abordagens dos autores, em relação ao que este estudo se propôs – diferenças específicas – entre as propostas educativas de Freire e Schön. Finalmente, apresentam-se as conclusões.

AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICO-EPISTEMOLÓGICAS DE FREIRE E DE SCHÖN

A principal influência epistemológica de Schön é o pensador estadunidense John Dewey, em especial no que concerne ao conceito de reflexão. A proposta educacional de Schön, segundo Alarcão (1996), é mais utilizada na área de formação de professores, o que é objeto de estranheza, considerando-se que seu trabalho transita em torno de três eixos principais: a) o conceito de profissional eficiente; b) a relação entre teoria e prática e reflexão; e c) a educação para a reflexão. Trata-se de uma mescla integrada de ciência, técnica e arte. Em suma: uma criatividade a que dá o nome de *artistry*.

Neste sentido, refere Alarcão (1996, p. 11):

Esta insistência é tanto mais de estranhar quanto é certo que os interesses de D. Schön não se tem centrado sobre a formação de professores e ele não tem publicado livros nem artigos em revistas sobre essa temática. O único trabalho que lhe conhecemos nessa área é a conferência plenária que proferiu no Congresso da *American Educational Research Association*, em 1987, sob o título de “Coaching Reflective Teaching”, e que posteriormente foi publicada em Grimmer e Erickson (1988).

Apesar da ressalva de Alarcão (1966), o certo é que o nome de Schön, a partir dos anos oitenta, do século passado, ficou indelevelmente associado à temática de formação de professores.

Segundo Freitas (2017, p. 99), “O pensamento de Donald Schön difundiu-se no âmbito da pesquisa e da formação de professores em função de sua proposição de uma nova epistemologia da prática, em oposição à racionalidade técnica dominante”. O referido autor define cada uma destas noções ou níveis de reflexão:

A *reflexão sobre a ação* refere-se à reconstrução posterior da ação, em função de sua análise retrospectiva. A *reflexão sobre a reflexão da ação* envolve o diálogo com outras experiências –

práticas ou teóricas – no intuito de ampliação da compreensão atual e da reconstrução de práticas futuras. Tal processo de reflexão transforma o professor num *profissional reflexivo*, ou em outras palavras, em um *pesquisador no contexto da prática* (FREITAS, 2017, p. 99-100).

Sobre a metodologia empregada por Schön, aduzem Feitosa e Dias (2017, p. 14): “Do ponto de vista metodológico, o pesquisador define sua investigação como sendo uma [...] abordagem fenomenológica do estudo e do ensino em design arquitetural” (1984a, p. 131, tradução nossa).

No tocante à proposta formativa de Schön, dizem Neto e Fortunato (2017, p. 7) que [...] “Schön propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática”.

Conforme referido anteriormente, Dewey (1989) é a influência de Schön na elaboração de sua proposição pedagógico-epistemológica. Há, no entanto, uma sutil, mas importante, distinção entre ambos no tocante ao momento em que o conhecimento é obtido. Enquanto que “para Dewey, o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação, posterior ao acontecido; para Schön, o conhecimento é adquirido durante a ação, refletindo sobre ela” (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 13). De qualquer modo, para ambos, esta ação é do indivíduo, desprovida de qualquer intenção que não seja a de qualificar a própria ação, prática ou experiência do próprio professor durante o exercício do processo educativo, desenvolvido em qualquer espaço em que a educação ocorre, sejam eles públicos ou privados, com os mais diferenciados públicos que participam. Apontam, desta forma, claramente para uma epistemologia não vinculada ao contexto sociocultural mais amplo e para a neutralidade do conhecimento, da educação e da própria instrução. Desconsidera, por exemplo, as imensas desigualdades sociais, a partir das quais a instrução proposta ocorre.

Schön defende que determinados aprendizados só se concretizam na dimensão do “aprender fazendo”. Segundo ele, no aprendizado profissional há sempre um aspecto central que não pode ser aprendido através dos métodos de sala de aula. Tomando por exemplo uma “aula prática reflexiva”, diz Schön (2008, p. 123):

O *design*, tanto em seu sentido arquitetônico mais restrito quanto no seu sentido mais amplo de que uma prática profissional é uma forma de deve ser aprendido no fazer. Não importa o quanto os estudantes possam aprender sobre o processo de projeto a partir das leituras ou palestras, pois há sempre um componente da competência para o *design*, na verdade, seu aspecto central, que eles não podem aprender dessa forma. Uma prática com caráter de *design* é passível de ser aprendida, mas não de ser ensinada, por métodos de sala de aula. E quando os estudantes são ajudados a aprender a projetar, as intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que um ensino, como em uma aula prática reflexiva.

Sobre o conceito de *design*, refere:

O *design* é uma habilidade holística. Em um sentido importante, deve-se entendê-lo como um todo para que se tenha qualquer compreensão dele. Assim, não se pode aprendê-lo de uma forma molecular, aprendendo primeiro a desenvolver pequenas unidades de atividade e não juntando essas unidades em um processo único de projeto, porque as peças tendem a interagir uma com a outra e a produzir significados e características a partir de todo o processo em que estão envolvidas (SCHÖN, 2008, p. 124).

Em que consiste a “prática reflexiva”? Perrenoud responde da seguinte forma:

A prática reflexiva, como seu nome indica, é uma *prática* cujo domínio é conquistado *mediante a prática*. É claro que é importante nomeá-la, suscitar uma adesão a essa figura *particular* do profissional. Contudo, o passo decisivo só é dado quando a reflexão transforma-se em um componente duradouro do *habitus* – essa “segunda natureza”, responsável pelo fato de que, a partir de certo limite, torne-se impossível não fazer mais perguntas, exceto depois de uma curta desintoxicação. (PERRENOUD, 2002, p. 63)

Outro aspecto importante na perspectiva teórico-metodológica de Schön é a separação dos conceitos de instrução e de ensino. A aula “prática reflexiva” é mais uma “instrução” do que um “ensino” propriamente dito. O instrutor também está ligado à ideia de treinador (coach). O ensino diz respeito à transmissão ou socialização do conhecimento. A instrução liga-se à ideia de etapas a serem processualmente percorridas para se executar uma dada tarefa. O primeiro está mais ligado ao aspecto intelectual; a segunda é voltada para uma atividade prática. Simplificando: o ensino dá a ideia de “conhecer”, a instrução, de “fazer”. Dessa forma, a partir do que se escreveu, pode-se dizer que, para o autor, a educação e a instrução não se confundem: a primeira é mais teórica, instrumental, ligada à racionalidade técnica; e a segunda é mais prática, voltada para a solução dos problemas imediatos do cotidiano.

Schön relata o papel e o *status* de um instrutor num ensino prático reflexivo:

Em um ensino prático reflexivo, o papel e o *status* de um instrutor precedem os de um professor, da forma como estes geralmente são entendidos. A legitimidade do instrutor não depende de suas relações acadêmicas ou de sua proficiência como palestrante, mas sim do talento artístico de sua prática de instrução. Para que uma escola profissional dê lugar central para a instrução, ela deve moldar seus incentivos e planos de carreira, seus critérios para a promoção, salário e cargos acadêmicos, a fim de oferecer apoio institucional para a função de instrução (SCHÖN, 2008, p. 227).

Ele questiona a ciência e a técnica ofertada pelas universidades, alegando que “nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas indeterminadas” (SCHÖN, 2008, p. 16). Diz que se “o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional” (Idem, p. 17). Refere, ainda: “O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (Ibidem). Fala da crise de confiança na educação profissional e nos próprios profissionais: “A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional” (Idem, p. 18). Diz existir um dilema entre rigor e relevância e que “o instrumental de solução de problemas – em universidades – é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (Idem, p. 19).

Sua preocupação é com os problemas singulares, únicos, fora do comum, que nem sempre, segundo ele, podem ser solucionados com o arsenal teórico-instrumental fornecido pelas universidades. Refere-se a este conhecimento como um conhecimento rigoroso e instrumental, que não dá conta de atender aos problemas que emergem nas “zonas indeterminadas da prática”, que

devem ser problematizadas pela relevância, em sua concretude, não pela rigorosidade dos “cânones da racionalidade técnica”. Sobre tais questões, diz, textualmente:

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 conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2008, p. 17).

Há um problema de credibilidade na crítica de Schön, uma vez que a ciência e a técnica não são instrumentalizadas para a solução de exceções. Os currículos contêm um amplo arsenal de disciplinas, com conhecimentos sistematizados para atender às demandas do cotidiano de cada atividade profissional específica. A ciência é construída a partir de um conjunto de princípios, valores, métodos, teorias, leis etc., de forma cumulativa, e seus postulados são controlados pela comunidade científica. Assim, a solução de exceções, singularidades e problemas concretos deve se dar a partir da aplicação, no caso concreto, dos conhecimentos gerais acumulados, fornecidos pela ciência. Não negamos que não aconteçam perplexidades no exercício de uma profissão, principalmente, nos primeiros anos de seu exercício; todavia, não vemos como seria possível a montagem de um currículo específico para a solução dos problemas que se situam nas “zonas indeterminadas da prática”. Entendemos que a proposição de Schön despreza, em certa medida, o conhecimento sistematizado, construído coletivamente pela humanidade, substituindo-o por uma “epistemologia da prática”, que vai produzir um “conhecimento tático”, baseado na experiência pessoal do pesquisador, através do que ele chama de “conhecimento-na-ação” e “reflexão-na-ação”.

A formação do professor reflexivo, categoria utilizada por Schön, está fundada na premissa do “aprender fazendo”. Nesta perspectiva, este aprendizado acontece no âmbito da própria prática pedagógica do professor, quando ele reflete sobre sua prática, o que pressupõe, em certa medida, uma autoformação.

Gandin (1999, p. 122) mostra sua preocupação com o “pragmatismo epistemológico”, no campo da educação, afirmando:

Vivemos um período de grandes questionamentos sobre os fundamentos teóricos das ciências sociais, aquilo que tem sido chamado de crise de paradigmas. Na esfera da educação essa crise tem tido uma consequência muito preocupante. Os sujeitos envolvidos em educação vêm sendo tomados pela tentação de, diante da crise, dizer que “chegou a hora de discutir menos e agir mais”.

Em Schön, são centrais as seguintes categorias: “epistemologia da prática”, “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação”, “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, “competência”, “prática reflexiva”, “professor reflexivo”, “aprender fazendo”, dentre outras.

A epistemologia da prática, para ele, deve ser construída “na” e “sobre” a prática profissional concreta, pelo profissional reflexivo, através de uma prática reflexiva.

Apresentada, concisamente, a perspectiva epistemológica de Schön, a partir, exclusivamente, da análise da obra⁶: SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2008, passamos a seguir a uma breve apresentação da epistemologia educacional de Freire.

FREIRE E A PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-EPISTEMOLÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVA

O pensamento de Paulo Freire é fundado na articulação de perspectivas filosóficas – em certos aspectos colidentes –. No tocante às bases fundantes do pensamento de Freire, diz Aranha (1996, p. 206):

Antes de tudo, Paulo Freire é cristão. Seu cristianismo, porém, se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual se altera com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo. Percorre em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo. Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1965), ainda apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico. Já em *Pedagogia do oprimido* (1970) faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

É preciso destacar que não há uma adesão automática de Freire a uma ou outra tendência teórica. É característica do existencialismo a afirmação de que o ser humano é um ser “lançado” no mundo, um “ser no mundo”. Freire, influenciado pelo marxismo, adjetivara a situação existencial do ser no mundo, complementando que esse mundo é um mundo de opressão e exploração.

Ademais, não se pode negar, por exemplo, a presença acentuada do marxismo no pensamento de Freire, precisamente a partir da “Pedagogia do oprimido” (1987), ainda que numa dimensão superestrutural. A análise infraestrutural será apresentada a partir dos “escritos africanos”. Assim, se o marxismo ganhou espaços a partir da “Pedagogia do oprimido”, consolidando-se como uma base filosófica importante no conjunto da obra de Freire, o cristianismo, o personalismo, o existencialismo e a fenomenologia nunca deixaram de integrar o conjunto de sua perspectiva conformando, pode-se dizer, um pensamento genuíno.

A proposição educacional de Freire é resultado de sua práxis: leitura do contexto imbricada à leitura do texto, ambas “encharcadas” pela experiência de vida, ou, como diz Freire (2006, p. 393): “Paulo sistematizou, como podemos constatar, suas ideias e práxis em livros”. A práxis, em seu devir permanente, é afetada por rupturas e superações, o que é positivo, pois só um pensamento dogmático, fechado, é insuscetível de transformação. É uma práxis que se desenvolve com crítica e autocrítica, no âmbito da realidade concreta, o que demonstra a humildade epistemológica de Freire, que se alonga em curiosidade epistemológica.

⁶ A obra citada reitera e aprofunda escritos anteriores e apresenta novidades nas partes 2, 3 e 4. “Pareceu-me necessário abordar aqui um pouco do que já foi explorado em *The Reflective Practitioner*, pois meu argumento sobre educação e prática reflexivas depende da epistemologia da prática articulada no livro anterior. Assim, os primeiros dois capítulos apresentam, numa versão revisada, a visão do conhecimento profissional já apresentada lá. O modelo de construção do design apresentado no Capítulo 3 apareceu integralmente em *The Reflective Practitioner*. Porém, a discussão sobre o ateliê de projetos como ensino prático reflexivo, na Parte 2, os exemplos e experimentos descritos, na Parte 3, e o tratamento das condições para a educação profissional, na Parte 4, são substancialmente novos” (SCHÖN, 2000, p. viii).

Em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire fala da “prática de que temos consciência”, enfatizando as relações entre a produção, a técnica e a ciência:

A ciência, que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um *a priori* da História.

A *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência (FREIRE, 1993, p. 104).

Freire não é hostil ou arredio ao conhecimento científico, inobstante seu respeito pelo conhecimento de “experiência feito”. Na mesma obra (FREIRE, 1993), Freire trata da relação entre teoria e prática nos processos formativos, fala de como devemos pensar a prática para que tenhamos uma prática melhor e o papel da curiosidade epistemológica na construção do conhecimento, que é resultado da unidade entre teoria e prática:

Para Freire, a prática educativa, discente e docente, é gnosiológica e o papel do educador progressista é provocar o estudante para a superação da curiosidade ingênua e o partejamento da curiosidade crítico-epistemológica, como meio de desvelamento da realidade. Diz ele:

Enquanto prática docente e discente, a educativa é uma prática gnosiológica por natureza. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas (FREIRE, 1995, p. 79).

Segundo Freire: “Esta certeza gnosiológica, a de *aprender* o objeto, o conteúdo, passa pela *apreensão* do objeto, pela *assunção* de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 59). A reflexão sobre a prática em Freire é “reflexão teórica sobre a prática”; não está assentada, portanto, em uma epistemologia da prática, geradora de conhecimento tácito, uma ressalva importante que precisa ser feita. Dessa forma, o conhecimento tácito, se podemos fazer uma aproximação dele com o saber de “experiência feito”, é tomado por Freire como ponto de partida e não como ponto de chegada.

Freire não dicotomiza a “prática educativa” da “teoria educativa”. Para ele, não é possível separar o que é indissociável, imbricado, deixando claro, no entanto, que não se pode confundir teoria com “verbalismo” e prática com “ativismo”.

Refere, ainda, mostrando a importância do contexto teórico na produção/socialização do conhecimento, que:

A atenção devida ao espaço escolar enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério. (FREIRE,1995, p. 78),

Freire (1995) não compartilha com o modelo tecnicista de educação, voltado para o treinamento instrumental do educando, como se o ato de educar fosse neutro, excluindo a

dimensão política do ato educativo. “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político⁷. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE, 1986, p. 25).

Para Freire (1977), sendo a educação uma situação gnosiológica, educar é, simultaneamente, produzir e conhecer. “E outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE, 1986, p. 19). A epistemologia e a pedagogia formam uma unidade dialética, pois, segundo Freire (1996, p. 29), “Ensinar exige pesquisa”. Para ele, no entanto, na expressão “professor pesquisador”, o “pesquisador” não deve ser visto como um adjetivo, mas como uma prática indispensável de quem ensina⁸.

A educação é práxis, que se desenvolve na história dos homens e das mulheres, nas relações interpessoais e com a natureza. Assim, o mundo e os seres humanos se doam simultaneamente, em um processo dialético, formando uma unidade. Nessa relação, constitui-se a história e, com a história, a cultura, da qual emergem a epistemologia e a pedagogia.

ANÁLISE CRÍTICA DAS PROPOSIÇÕES DE SCHÖN E DE FREIRE: CONCLUSÕES

A partir do item acima, no qual se buscou explicitar a abordagem epistemológica dos autores estudados, passamos, agora, a fazer uma análise, tendo como aspecto central a comparação das proposições e algumas conclusões.

A perspectiva educacional de Paulo Freire que, como sabemos, é pouco desenvolvida na escola pública brasileira, constitui-se numa importante contribuição para o avanço da educação das classes trabalhadoras, pelo foco em categorias como opressão, problematização, conscientização, dialogicidade, eticidade e libertação. A proposta de Freire está “encharcada” de realidade, porque o “saber de experiência feito” está na base do processo de construção/socialização do conhecimento. Ele parte da realidade em que está inserido o estudante para a construção de sua proposta de educação libertadora. Dessa forma, além de preparar para o trabalho, como a de Schön, ela é voltada para a formação da consciência crítica dos estudantes, para que compreendam a realidade e, na qualidade de sujeitos da história (não objetos), tenham condições de trabalhar coletivamente para sua transformação da realidade.

A proposição de Schön é reducionista, posto que, no mínimo, arredia a um dos aspectos fundamentais da educação: a formação intelectual, que tem suas fundações no conhecimento sistematizado, construído coletivamente pela humanidade. Socializar este conhecimento é atribuição do ensino, não da instrução, e, segundo Saviani (1989), é a finalidade principal da escola. A proposta educacional do pedagogo estadunidense supervaloriza o conhecimento prático individual, em detrimento do teórico, o que, em certa medida, é negativo às classes populares, pois restringe as possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado, mutilando as possibilidades de uma formação plena. Há, portanto, sério prejuízo à dimensão cultural dos estudantes. É uma

⁷ “Para Paulo Freire, a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia)”. (SCOCUGLIA, 1999, p. 89).

⁸ “Portanto, Freire considera que somente na unidade dialética entre ação e reflexão, prática-teoria, é que se pode superar o caráter alienador das práticas sociais”. (SCHWENDLER, 2001, p. 117).

formação para a “prática” e não para a “práxis”, menos ainda para uma práxis revolucionária. Uma educação caracterizada como neutra está a serviço dos interesses das classes dominantes. Ainda que tal não seja a intenção do autor. Ela é negativa porque é conformadora, domesticadora e acrítica; não é voltada para a conscientização dos filhos e das filhas de trabalhadores e trabalhadoras acerca da realidade na qual estão imersos e das possibilidades de sua transformação.

A reflexão teórica, aliada à prática ou experiência individual, que ocorre sempre vinculada aos contextos, como o proposto por Freire, é fundamental para a desocultação das múltiplas dimensões da realidade, pois ela só pode ser transformada se conhecida. Para Schön, ao contrário, ela começa e termina no espaço de formação ou treinamento dos educandos, preparando-os para a solução de problemas de ordem profissional, de forma descontextualizada e apolítica.

A educação tecnicista de Schön poderá contribuir, no máximo, para a capacitação dos alunos para a disputa de vaga no mercado de trabalho, o que é importante, sobretudo, neste estágio de altos índices de desemprego, mas que, em se tratando de educação, é apenas uma parte do processo. A concepção de Freire é mais propícia às exigências e necessidades dos alunos da escola pública, porque é engajada na luta pela libertação da opressão. Alunos – a maior parte oriunda das classes populares – serão formados para a vida, para a cidadania, para o exercício da vocação ontológica de ser mais. A escola pública, nesta perspectiva, é um espaço/tempo de esperança, um nicho de conscientização, para a compreensão da utopia como denúncia e anúncio; é onde se deve realizar a transição de uma consciência mágica – no máximo ingênua – para uma consciência crítica, um local para a libertação. A educação gratuita, pública e de qualidade, além de sua dimensão cultural, gnosiológica, é também um ato político.

O efeito específico principal da prática reflexiva, em sua perspectiva conceitual, na escola pública, é o treinamento dos estudantes para a construção de um conhecimento prático a ser utilizado na solução de problemas do cotidiano. O efeito geral é o de manter o quadro dicotômico da educação, formando alunos incapazes de questionar o status quo, aceitando a sua condição socioeconômica como natural e, portanto, imutável. O pouco apreço à teoria contribui para a legitimação de desqualificação das Ciências Humanas no currículo da Educação Básica, conforme as proposições da política educacional atual brasileira (MORAES, 2001/2009); (DUARTE, 2010).

O efeito específico central da perspectiva de Freire é a formação de estudantes habilitados para assumir as responsabilidades inerentes à condição de cidadão, por um lado, e de pessoa habilitada ao exercício de uma atividade laboral, por outro. O efeito geral é de formar pessoas conscientes da sua condição de sujeitos histórico e social, que compreendam a história como espaço de possibilidade e não de determinação, para a realização da vocação ontológica de ser mais.

O diálogo que se estabelece na relação entre ambos, a partir da “prática reflexiva” de Schön e da “práxis” em Freire, é relevante para a educação dos trabalhadores e das trabalhadoras, pois está inserido no contexto da crise teórica do pensamento progressista (HOBBSAWM, 1992; EAGLETON, 2011; MORAES, 2001). De um lado, tem-se a relação entre o saber subjetivo individual, baseado na experiência cotidiana, e, de outro, o conhecimento científico, sistematizado historicamente pela humanidade. O debate entre as duas proposições demonstra que a de Freire

contribui para a conscientização de trabalhadores, a partir da leitura do mundo e da leitura da palavra, da leitura do contexto e da leitura do texto e da unidade entre ação/ reflexão, numa práxis teleológica e transformadora. A de Schön contribui para a construção de um conhecimento prático para o trabalhador, capacitando-o à solução de problemas de natureza profissional, situados em zonas indeterminadas da prática. Essa é produtora de “autonomia gnosiológica e funcionalista”, adquirida na construção de um conhecimento tácito e útil, baseado na experiência subjetiva no âmago de uma aula prática reflexiva. Aquela é produtora de “autonomia gnosiológica e política”, adquirida pela conscientização numa aula dialógica, cuja prática educativa é crítica e problematizadora.

O diálogo é importante, também, porque ficou caracterizado que o recuo da teoria é resultado, de um lado, da expansão do neoliberalismo, no campo socioeconômico, caracterizado, basicamente, pelas relações de produção, e, de outro lado, pela agenda dos “pós”, em geral, e em especial, pela pós-moderna, o neopositivismo e o neopragmatismo, no campo da cultura⁹, como o direito, a justiça, a política, a ideologia, a educação, a ciência etc.

Schön prefere usar o conceito de “instrução” no lugar do de ensino, e “treinamento” no lugar de formação. Ele não é simpático ao conhecimento técnico-científico, construído nas universidades. Denomina-o de “conhecimento esotérico”.

Donald Schön propõe uma espécie de “ativismo didático-pedagógico” articulado a um “pragmatismo epistemológico”, no qual todo ensino e aprendizagem, tanto no campo da experiência da ação como da reflexão “na” e “sobre” a ação, encontra seu fundamento basilar no “saber-fazer”, na ação, na prática, na experimentação através da ação etc. O processo começa, é desenvolvido e termina na ação e na reflexão “na” e “sobre” a ação.

Ele é pragmático, como já se disse, influenciado por Dewey. Sua base epistemológica é fundada no neopragmatismo, na pós-modernidade, no escolanovismo e no positivismo funcionalista.

A proposição formativa de Freire não se restringe aos estreitos limites da Educação Profissional. Freire trabalhou com Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar. A educação, em Freire, é uma situação gnosiológica: quem educa é educado, “no” e “pelo” ato de educar e quem é educado educa “no” e “pelo” ato de aprender. As esferas de produção e transmissão/socialização do conhecimento se constituem numa unidade dialética.

Em síntese, o estudo deixa explícito que se está tratando com duas epistemologias que partem de pressupostos distintos, que remetem para diferentes entendimentos do papel social da educação e do trabalho pedagógico realizado pelos professores nas escolas. A clareza dessas distinções é fundamental para a qualificação de processos educativos de cunho emancipadores.

REFERÊNCIAS

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

⁹ Referindo à cultura, neste particular, apenas em sua dimensão superestrutural.

2. ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. ALARCÃO, Isabel. (Org.). In: **Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão**. – Porto: Porto Editora, LDA, 1996, p. 9-40.
3. ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 8).
4. EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. 3.ed.Tradução de Maria Lúcia Oliveira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
5. DEWEY, John. **Como Pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.
6. DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. (In) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
7. FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Donald Schön e o “professor reflexivo”. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 5-12.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
9. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. – São Paulo: Editora Olho d’Água, 1993.
10. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. – Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.
11. FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
12. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005/1.
13. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. – São Paulo: Moraes: 1980.
14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 6. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
15. FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 2.ed. – São Paulo: Olho d’Água, 1995.

16. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
17. FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).
18. FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
19. FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, A. M. I. Décadas do surgimento do praticum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 13-32.
20. FREITAS, A. L. Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** – São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 4.
21. GANDIN, Luís Armando. O professorado como profissão: que espaço é esse? In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando (Org). **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
22. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
23. HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. BLACKBURN, Robin (Org.). In: **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. – Tradução Maria Inês Rolim, Susan Semler, Luiz Krausz – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 255-270.
24. LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Correa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. – 12. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
25. MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, 2001, pp. 7-25.
26. MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio, 2009.

27. MOSER, Paul K; MULDER, Dwayne H; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora W. M. F. Martins Fontes, 2009.
28. PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
29. SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. – Porto: Afrontamento, 2001.
30. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
31. SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
32. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atualcrise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitaria/UFPB, 1999 (2ª edição).
33. SCHWENDLER, Sônia Fátima. Ação cultural para a liberdade: um encontrô com a pedagogia da indignação. (In) SOUZA, Ana Inês et al. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

Paulo Eduardo Dias Taddei

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciado em Filosofia. Professor de Filosofia. Advogado com especialização em direito ambiental.

Conceição Paludo

Doutora Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS – Membro da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do TRAMSE - Trabalho Movimentos Sociais e Educação.

Como citar este documento:

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; PALUDO, Conceição. A ATUALIDADE DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE FREIRE E SCHÖN. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 3, p. 7-20, set. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i3.16137.