

KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES

**TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Célia Marcondes de Moraes.

FLORIANÓPOLIS  
MARÇO/2008

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Para meu filho Leonardo, vida,  
amor e esperança num mundo  
melhor.**

## AGRADECIMENTOS

Ao Marcos, marido, amigo, companheiro, que me apoiou e ajudou durante todo o curso.

Aos meus pais, sempre presentes, pela vida e por terem me proporcionado as condições que permitiram chegar até aqui.

À professora Maria Célia, minha orientadora, que me “acolheu” na UFSC e com quem aprendi muito... de epistemologia, ontologia, ciência, pesquisa... mas, sobretudo, que se deve aproveitar e apreciar as coisas boas da vida!!!

Aos professores Mário Duayer (UFF), Roselane Campos (UFSC), Patrícia Torriglia (UFSC) e Acácia Kuenzer (UFPR), que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da tese.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UFSC, em especial, Paulo Tumolo, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, pelas aulas, conversas e discussões sobre o tema desde a elaboração do projeto de tese.

À professora Jussara T.P. Santos (UFPR), minha orientadora no mestrado, pelo incentivo que foi decisivo para que eu ingressasse no curso de doutorado.

Aos colegas de curso e do grupo de estudos sobre o Realismo Crítico, pela amizade, pelas discussões e contribuições.

À Astrid, Hermamm e Bruna, que me hospedaram quando cheguei em Florianópolis.

Aos funcionários do PPGE/UFSC, pelo atendimento sempre prestativo.

Ao CNPq, pelas condições propiciadas para a realização dessa tese.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo e apoio.

**"Todo caminho da gente é resvaloso.  
Mas também, cair não prejudica  
demais – a gente levanta, a gente  
sobe,  
a gente volta!... O correr da vida  
embrulha tudo, a vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí  
afrouxa,  
sossega e depois desinquieta  
O que ela quer da gente é coragem."**

Guimarães Rosa, Grandes Sertões  
Veredas

## RESUMO

Esta pesquisa buscou diagnosticar e analisar, num período histórico determinado (1998-2007), em textos da literatura especializada na área da pesquisa em Educação, como tem sido entendido o trabalho docente e questões a ele correlatas – suas funções, formação, profissionalização, competências e saberes. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico-metodológico dos textos referentes aos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) nos grupos de trabalho Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09). Tomamos como referência teórica o conceito de trabalho nas relações sociais capitalistas (conforme Marx, Lukács, Bhaskar, Duayer e Saviani). Destacamos a partir de pesquisas recentes algumas tendências: o empobrecimento da noção de conhecimento, a valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular. Apresentamos os delineamentos e repercussões destes três eixos, fortemente presentes nas políticas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país. No desenvolvimento do trabalho se discute em que sentido, os termos “formação”, “profissionalização” e “trabalho docente” se relacionam hoje: a “profissionalização”, articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer, favorece o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente. Afirmamos que a difusão de uma compreensão pragmática, praticista do trabalho docente, colabora para constituir um docente desintelectualizado, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado, seja cada vez menor no interior das escolas.

Palavras-chave: trabalho docente, conhecimento, formação de professores

## ABSTRACT

This research searched to diagnosis and to analyze, in a determined historical period (1998-2007), in texts of the literature specialized in the area of the research in Education, as it has been understood the work and questions teaching correlative - its functions, formation, professionalization, abilities and knowledge. It is treated, therefore, to inquire the content theoretician and methological of the referring texts to the works and posters presented in the annual meetings of the ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) in the work groups Formação de Professores (GT 08) and Trabalho e Educação (GT 09). We take as theoretical reference the concept of work in the capitalist social relations (as Marx, Lukács, Bhaskar, Duayer and Saviani). We detach from recent research some trends: of the knowledge notion of the laud and the valuation, the impoverishment epistemology practical of the abilities in the formation of the workers in general way and the teachers, in particular. We present the delineations and repercussions of these three axles, strong gifts in the politics, the literature and the practical ones of the teaching work in the country. In the development of the work if it argues where direction, the terms "formation", "professionalization" and "teaching work" if relate today: the "professionalization", articulated to one determined conception of ability, founded on the immediate experience, to know/to make, favors the strengthening of a conception of formation of teachers who put second in plain the necessity of the understanding of the theoretical, epistemological and ontological beddings, that base the teaching work. We affirm that the pragmatic, practical understanding diffusion of the teaching work, collaborate to constitute a not involved teacher with the theoretical reflection of/on practical its, contributing so that the concern with the appropriation and socialization of the of the elaborated scientific knowledge, either each lesser time in the inner of the schools.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD- Educação à distância  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA – Estados Unidos da América  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GTs – Grupos de Trabalho  
IMEL- Instituto Marx-Engels-Lenin  
MEC – Ministério da Educação  
ONGs – Organizações não-governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OREALC – Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe  
OTP – Organização do trabalho pedagógico  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
EU – União Européia  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Capítulo I. Considerações onto-metodológicas: primeiras aproximações</b> .....	20
Introdução .....	20
1.1 A categoria trabalho e seu papel central na ontologia do ser social .....	26
1.2 Um pouco sobre a categoria trabalho na obra de Marx... ..	29
1.3 O trabalho docente: produtivo e improdutivo, material e não-material .....	48
1.4 A questão do conhecimento como elemento fundamental para a compreensão do trabalho docente .....	55
1.5 Ontologia, conhecimento objetivo e trabalho, ou sobre as idéias que orientam os nossos agires .....	69
<b>Capítulo II - O trabalho docente: concepções e tendências no mundo contemporâneo.</b> .....	95
Introdução .....	95
2.1 O empobrecimento da noção de conhecimento e o “recuo da teoria” na área educacional .....	98
2.2 A valorização da epistemologia da prática .....	105
2.3 O enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular .....	121
2.4 Algumas hipóteses... ..	137
<b>Capítulo III - O que dizem os textos apresentados na ANPEd nos GTs 08 e 09 sobre o trabalho docente, entre 1998-2007.</b> .....	141
Introdução .....	141
3.1 Os eixos temáticos .....	146
3.2 Síntese dos conceitos evidenciados .....	148
3.2.1 Eixo 1: Formação continuada .....	148
3.2.2 Eixo 2: Desenvolvimento profissional, trajetórias de vida e narrativas .....	154
3.2.3 Eixo 3 Professor-reflexivo .....	157
3.2.4 Eixo 4 Formação Inicial .....	161
3.2.5 Eixo 5 Professor-pesquisador .....	163

3.2.6 Eixo 6 Identidade profissional .....	167
3.2.7 Eixo 7 Políticas educacionais .....	169
3.2.8 Eixo 8 Competências .....	171
3.2.9 Eixo 9 Representações sociais e imaginário docente .....	174
3.2.10 Eixo 10 Práxis .....	177
3.2.11 Eixo 11 Habitus profissional .....	178
3.2.12 Eixo 12 Multiculturalismo .....	179
3.2.13 Eixo 13 Educação à distância .....	182
3.2.14 Eixo 14 – Novas tecnologias .....	184
3.2.15 Eixo 15 Produções acadêmicas .....	185
3.2.16 Eixo 16 Proletarização docente .....	185
3.2.17 Eixo 17 Professor intelectual transformador .....	187
3.2.18 Eixo 18 Professor interdisciplinar .....	188
3.3 Trabalho e formação docentes: a apologia da epistemologia da prática ...	188
3.3.1 Compreensão de trabalho docente nos textos analisados .....	189
3.3.2 Compreensão de formação de professores nos textos analisados .....	193
3.3.3 As referências utilizadas pelos autores dos textos analisados .....	197
3.4 Da denúncia à crítica, ou para além dos limites do realismo empírico... ..	203
Palavras finais .....	209
Referências .....	219
Anexos .....	229

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou diagnosticar e analisar, num período histórico determinado (1998-2007), em textos da literatura especializada na área da pesquisa em Educação, como tem sido entendido o trabalho docente e questões a ele correlatas – suas funções, formação, profissionalização, competências e saberes. Consideramos como pano de fundo para a compreensão do objeto investigado as relações sociais capitalistas, suas determinações práticas e políticas e seu impacto sobre a literatura especializada. Dito de outro modo, é no campo das antinomias da lógica do capital – entre outras, a crise fiscal, a dívida, as fortes clivagens sociais, o mercado fragmentário, o desemprego estrutural, a multiplicação de qualificações, o pragmatismo – que as políticas de formação de docentes efetivadas e em vias de efetivação, no Brasil, alcançam inteligibilidade. (MORAES a, 2004)

Inicialmente gostaríamos de ressaltar que o presente estudo teve suas motivações a partir de duas vertentes que, interligadas, têm contribuído para meu amadurecimento intelectual: a atuação profissional e a formação acadêmica. Por um lado, minha prática profissional insere-se, já algum tempo, no campo do trabalho docente, seja como professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou mais recentemente, como professora do curso de graduação em Pedagogia, no âmbito do ensino privado, e como pedagoga há 14 anos no ensino público no estado do Paraná. A atuação como professora e pedagoga me põe constantemente em contato com os problemas da realidade educacional brasileira e, nesse contexto, a formação e o trabalho docentes têm sido objeto diário de minha preocupação e atuação profissional. Por outro lado, minha formação acadêmica, realizada inteiramente no âmbito do ensino público (UFPR e UFSC), colaborou para a construção de uma fundamentação teórica que permitiu orientar minha prática e, na medida do possível, colaborar com a formação dos professores junto aos quais venho atuando.

Destaco também o fato de minha inserção profissional e acadêmica ter ocorrido num período em que, a meu ver, contribui para despertar o senso crítico e a preocupação com o ensino público de qualidade: o final dos anos de 1980, marcado pela discussão nacional a respeito da democracia e da abertura política pós-ditadura militar. Um período em que na área educacional se fazia mais forte a discussão a respeito de uma proposta educacional preocupada com os interesses da maioria da

população, representada sobretudo pela corrente da pedagogia Histórico-Crítica, com base nos escritos desta época do professor Dermeval Saviani. Foi esta a porta de entrada para meus futuros estudos no campo do materialismo histórico. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), após a conclusão do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de realizar os cursos de Especialização em “Filosofia Política” e em “Organização do Trabalho Pedagógico” (OTP). O primeiro, me possibilitou acesso a um leque de autores no campo do marxismo, como o próprio Marx, Gramsci, Mariátegui, Hegel, Kant, Benjamin, Marcuse e Lukács, entre outros. O curso de especialização em “Organização do Trabalho Pedagógico”, por sua vez, possibilitou, especialmente por meio da realização do trabalho de monografia, a primeira incursão no campo da pesquisa na área da formação de professores, que continuou a ser objeto de estudo quando da realização do mestrado na área de “Educação e Trabalho” na linha de “Políticas e Gestão da Educação” também na UFPR.<sup>1</sup>

Foi durante a realização dos trabalhos de monografia no curso de especialização e de dissertação no mestrado que apareceu, gradativamente, a preocupação com a perspectiva teórica apresentada pelos autores no campo da literatura especializada a respeito da concepção de trabalho docente. Os primeiros levantamentos bibliográficos a esse respeito me levaram à suspeita de que existiam perspectivas diferentes e por vezes conflituosas em jogo. No entanto, naquele momento apenas conseguia esboçar de forma pouco clara a existência do problema. Também era possível, desde então, observar na prática diária na escola, bem como, nos cursos ofertados aos professores a ênfase na prática desprovida de teoria ou com um mínimo dela. Em síntese, este foi o problema que me impulsionou a buscar o curso de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em minha

---

<sup>1</sup> Estes são os trabalhos realizados anteriormente e que tiveram como objeto de estudo a formação de professores:

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia C. Dambiski. **Avaliação da contribuição do “Programa de Educação a Distância” à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes.** Curitiba, 2000. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOARES, Kátia C. Dambiski. **A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo.** Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

opinião, esse trabalho expressa meu desenvolvimento até então a respeito do tema abordado, buscando ir de uma compreensão inicial fragmentada e caótica a respeito do assunto, a uma compreensão sintética qualitativamente mais elaborada.

Nesta direção, adotei como base teórica onto-metodológica, o conceito de trabalho sob as relações sociais capitalistas, tal como desenvolvidas por Marx, Lukács, Duayer, Bhaskar e Saviani. Compreendo que no quadro dessas relações a questão do trabalho docente – suas concepções e efetivações – é basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada.

No desenvolvimento deste estudo procurei analisar em que sentido, os termos “trabalho docente”, “formação” e “profissionalização” se relacionam. Busquei indicar que, nos dias de hoje, a idéia de profissionalização articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer, favorece o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Assim, defendo a idéia de que uma determinada compreensão de trabalho docente fincou suas raízes no meio educacional na atualidade: uma compreensão pragmática, praticista, que colabora para a constituição de um docente desintelectualizado<sup>2</sup>, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado seja cada vez menor no interior das escolas.

Procurei investigar de que forma os textos produzidos na área da pesquisa em educação referentes ao trabalho docente expressam, reforçam ou criticam este processo que tem colaborado para aligeirar, enfraquecer e esvaziar de conteúdo teórico/acadêmico a formação dos professores. Ressaltei também, na contemporaneidade, a retirada de “cena” (pois, na retórica pós-moderna em voga, substituem-se os “sujeitos” por “atores”) da discussão sobre a dimensão política da educação – o que marcou decisivamente a discussão educacional no Brasil nos anos de 1980 – parecendo cada vez mais distante a possibilidade de a escola

---

<sup>2</sup> Shiroma (2003, p.74) ressalta que na atualidade há em curso um projeto político que tem investido na formação de um “docente desintelectualizado” pouco afeto ao exercício do pensamento. Nesse sentido falar em desintelectualização do professor, não significa uma interpretação dual, de que ele era, em algum momento, considerado intelectual e deixou de ser, mas remete a discussão ao campo da cultura geral, à necessidade do professor estudar os fundamentos teóricos da sua prática, o que nos parece tem sido desvalorizado nas atuais propostas de formação docente baseadas de forma estreita na prática imediata.

contribuir de alguma forma para o fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica<sup>3</sup> de sociedade. Não advogo aqui, uma visão salvacionista da educação, como se por meio dela fosse possível resolver as mazelas sociais. No entanto, trata-se de não menosprezar seu papel em nossa sociedade, o ensinar, a preocupação com os processos de “transmissão-assimilação do conhecimento científico” (SAVIANI, 2003) – mesmo que isto sempre encerre contradições sob a forma social capitalista: como trabalhar na perspectiva da socialização do conhecimento – e não qualquer conhecimento, mas o conhecimento elaborado – numa sociedade em que este mesmo conhecimento expressa, nas formas de sua produção, distribuição e apropriação, fortes clivagens sócio-econômicas-políticas?

Tomei como foco do estudo os textos referentes às pesquisas realizadas na área educacional, apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) no período de 1998-2007. A definição deste foco de estudo levou em consideração que a pós-graduação é um espaço privilegiado para a formação do pesquisador e da produção do conhecimento no país e, por este motivo, expressão de tendências teórico-metodológicas que perpassam a ciência e as práticas determinadas dos sujeitos que participam e estão envolvidos de alguma forma nesse processo:

É o espaço institucional por excelência, a partir do qual deve emanar a teoria e de onde se definem as coordenadas materiais de sua produção. Deve ser âmbito de ação que permita apreender a dialética existente entre determinação objetiva e agência individual na própria produção da ciência. (HOSTINS, 2006, p.21)

A escolha do período – 1998 a 2007 – não é aleatória. Este intervalo de tempo abrange praticamente tanto a segunda gestão Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), como a primeira gestão Luís Inácio da Silva (2003-2007), um espaço temporal em que, de acordo com especialistas, concretizaram-se importantes mudanças ocorridas na área educacional. O processo, que já sinalizava seu percurso na década anterior, acentuou-se na década de noventa quando o Brasil, em vários níveis e de modo mais enfático, adequou-se às políticas de cunho

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo hegemonia e, ou contra-hegemonia ao longo desse trabalho no sentido de que idéias hegemônicas são idéias dominantes ou predominantes num determinado espaço-tempo. Assim, uma proposta contra-hegemônica de sociedade se refere, de modo geral, à crítica a organização social capitalista e à construção ou fortalecimento de um projeto de sociedade fundado em bases efetivamente justas, humanas, igualitárias.

neoliberal já estabelecidas em âmbito internacional (governos Reagan nos EUA e Thatcher na Inglaterra). A esse respeito, Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p.55-56) sublinham que, no Brasil, a posse de Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher na Inglaterra, havia pouco mais de dez anos: “Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas conseqüências aos brasileiros”. As autoras destacam a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação entre outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas. Na gestão Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

Durante a década de 1990, na área educacional, uma vasta documentação foi gerada por organismos multilaterais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, BIRD...) propalando, por meio de diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe, um ideário salvacionista a respeito do papel da educação para o desenvolvimento social<sup>4</sup>. Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais no país. No Brasil, conforme ressaltam Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p. 56), esse ideário tomou forma na elaboração do Plano Decenal de Educação (1990) no governo Itamar Franco, mas foi no governo Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada concretizou-se. As autoras indicam que as medidas implantadas na educação ao final da década<sup>5</sup> foram difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC (Ministério da Educação) e de outros ministérios. Desta forma, a semelhança no conteúdo de suas formulações não surpreenderia devido,

---

<sup>4</sup> Sobre as propostas para a educação presentes em alguns destes documentos ver o trabalho de Shiroma et alli (2004). Nesse livro as autoras apresentam os principais delineamentos de alguns documentos importantes que marcaram a década de 1990: “*Conferência Mundial de Educação para Todos*” (1990); “*Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*” CEPAL/UNESCO (1992); “*Relatório Delors/ UNESCO* (1993-1996); “*Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe / PROMEDLAC*” (publicado em 1982, mas divulgado e incrementado a partir de 1990); “*Prioridades y estrategias para la Educación/ BM* (1995).

<sup>5</sup> Apenas para exemplificar citamos aqui algumas dessas medidas incentivadas e implementadas a partir da década de 1990 na Educação Básica: “Programa de Aceleração da Aprendizagem”; “Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries”; “Bolsa-Escola”; “Dinheiro direto na Escola”; “FUNDEF”; “TV Escola”. Programas de natureza avaliativa como: SAEB; ENEM; Na área curricular: PCNs, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Políticas de gestão baseadas na municipalização e na descentralização administrativa, entre outras...

não raro, serem “os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma.” (SHIROMA, et alli, 2004, p.85)

Considerando, ainda que de forma breve, o quadro das reformas educacionais desencadeadas na década de 1990, podemos inferir que a concepção de educação elaborada pelos países centrais para os países periféricos, por meio das organizações internacionais, expressa a seguinte compreensão:

Nas sociedades modernas, a aquisição de conhecimentos básicos de matemática e a alfabetização prestam-se à mesma finalidade, promovendo a capacidade das pessoas de produzir bens, seguir instruções e ter um senso crítico em suas atividades. Presentes na força de trabalho, essas qualidades melhoram a produtividade e, conseqüentemente, a produção econômica. (CARNOY, 1992, p.35).

Neste caso, a ênfase na Educação Básica destinada à maioria da população<sup>6</sup> privilegiaria o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que pudessem participar da organização produtiva quando e do modo necessário para o sistema capitalista. Esta Educação Básica serviria como base única para treinamentos e aprendizagens posteriores, caso fossem necessários.

No âmago dessas questões, nos últimos anos, fortaleceu-se uma compreensão mutilada de formação e de trabalho de professores/as. Indiquei, nesse trabalho, por exemplo, a pragmática sanitização da noção de conhecimento que se verifica nas recentes propostas de formação vinculadas à valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/ praticistas. (MORAES; SOARES, 2005)

A formação dos professores recebeu papel de destaque nas reformas desencadeadas a partir da década de 1990 sob as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO. A questão é evidente, era preciso reformar a educação e também a formação dos professores

---

<sup>6</sup> Cabe lembrar que no Brasil a Educação Básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo apenas o nível do Ensino Fundamental (a partir de 2007 composto por 9 anos de escolaridade) de oferta obrigatória pelo Estado.



considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Vale lembrar que isso não ocorreu só no Brasil, pois foi um movimento internacional em que vários países, embora com características variadas, passaram a exigir que a formação docente se processasse em nível superior, nas Universidades ou em Institutos Superiores de Educação<sup>7</sup>. Havia, portanto, no mundo inteiro, a exigência de elevar ao nível superior a formação de professores. Ocorre, no entanto, que “elevar a formação ao nível superior” não significou “elevar a consistência e a abrangência dos conhecimentos” a serem adquiridos. Ao contrário, esse processo revelou-se em um aligeiramento da formação dos professores calcado na desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada. Passou-se a exigir uma formação inicial rápida e centrada na prática, naquilo que o professor precisa “saber para fazer”, para ser eficiente<sup>8</sup>.

Em nossa compreensão, esse processo de aligeiramento da formação inicial, concomitante à ênfase na formação continuada, relaciona-se à idéia da obsolescência do conhecimento no mundo atual. Não é mais possível, sob a ótica do capitalismo, perder tempo com uma formação inicial extensa e intensa, pois a formação dos docentes e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias. Como se sabe, para o capitalismo, mesmo no que diz respeito a educação, o conhecimento é uma “mercadoria” e há necessidade de sua rápida circulação. A formação continuada atende a essa reivindicação do capitalismo, inclusive transferindo a responsabilidade pela formação ao docente que deve manter-se atualizado, suprindo seu estoque de competências na lógica da informação, do conhecimento em constante transformação. Neste sentido, além da ênfase na formação continuada, também se destaca na atualidade a formação inicial na modalidade a distância, encerrando, na maioria das vezes, a lógica da redução de custos na área educacional.

No presente estudo não me detenho às reformas, às políticas de formação docente, ou mesmo em facetas particulares da cotidianidade da vida dos professores, o que já foi feito por inúmeros pesquisadores da área. Procuro delinear

---

<sup>7</sup> A esse respeito ver: GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (Orgs.), Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, Autores Associados, 1998

<sup>8</sup> A esse respeito nos recorda SHIROMA (2003, p.74), “no Brasil, que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma advogou não só a primazia da formação prática como também tentou, pelo Decreto 3276 de 1999, desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreveu mais prática para os que já a possuíam, privando-lhes da formação teórica e do acesso à universidade”.

as tendências e concepções, hoje fortemente presentes nas formulações de políticas de formação, na literatura específica e no trabalho docente em exercício no país.

O presente trabalho é composto por três capítulos que, no conjunto, procuram explicitar a pesquisa realizada. O primeiro intitula-se “*Considerações Onto-metodológicas: algumas aproximações*”. Este capítulo explicita o quadro teórico em que a pesquisa se assenta; com base especialmente em autores como Marx, Lukács, Saviani, Duayer e Bhaskar, numa perspectiva marxiana, é apresentada a categoria trabalho como eixo central para a compreensão do ser social. A partir da categoria “trabalho”, identifiquei, com base nos autores citados, a categoria “produção não-material” como essencial para a compreensão da natureza do trabalho docente e sua especificidade sob o capitalismo; na seqüência levantei algumas questões sobre a relação ontologia, conhecimento objetivo e trabalho, remetendo-as à discussão sobre o trabalho docente.

O segundo intitula-se “*O trabalho docente, concepções e tendências no mundo contemporâneo*”. Este capítulo discute a inserção dos docentes no mundo do trabalho, nas relações sociais atuais, sob o capitalismo. Apresenta a marcha pela qual se institucionalizou uma compreensão pragmática de formação e de trabalho docente não só no Brasil, mas também em âmbito internacional. Para tanto, retoma a crítica já produzida sobre o assunto (Moraes, Kuenzer, Shiroma, Evangelista, Torriglia, Campos, e outros) e, a partir dela, apresenta as tendências que se percebem atualmente - 1) O empobrecimento da noção de conhecimento; 2) A valorização da epistemologia da prática; 3) O enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular. A partir das tendências identificadas levantamos três hipóteses a respeito da compreensão do trabalho docente na atualidade. Essas hipóteses, ou abstrações razoáveis<sup>9</sup> a respeito da temática em estudo, orientaram na continuidade do trabalho, a análise dos textos que compõem o recorte empírico da pesquisa.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, intitulado “*O que dizem os textos apresentados na ANPEd nos GTs 08 e 09, sobre trabalho docente, entre 1998-2007.*”, apresentei os critérios para a seleção dos textos que compõem o recorte empírico da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise propriamente dita.

---

<sup>9</sup> Consideramos, de acordo com TORRIGLIA (2005, p.06), as “abstrações razoáveis” como ponto de partida, como um processo de aproximações.

Este trabalho de investigação não teve a pretensão, o que por certo seria impossível, de esgotar a temática em estudo, mas buscou suscitar uma discussão a respeito de quais são as crenças<sup>10</sup> estabelecidas na última década a respeito do que é o trabalho docente e de como deve ser a sua formação. Busquei, com base na concepção do realismo crítico, conforme apresentada por Bhaskar, firmar uma compreensão que preserve o estatuto da ação humana, mas, ao mesmo tempo refute o mito da criação (lógica ou histórica), que depende da possibilidade de uma redução individualista. Assim, este autor permite ver que a necessidade na vida social opera em última instância por intermédio da atividade intencional dos seres humanos, mas a possibilidade de mudanças sociais não pode ser reduzida à atividade individual dos sujeitos; sociedade e pessoas são ontologicamente distintos e irreduzíveis um ao outro:

...as pessoas não se casam para reproduzir a família nuclear ou trabalham para manter a economia capitalista. Não obstante, esta é a consequência não-intencional (e resultado inexorável) de, bem como uma condição necessária para, sua atividade. Ademais, quando as formas sociais mudam, a explicação normalmente não residirá nos desejos dos agentes de modificá-las daquele modo, muito embora isso possa ocorrer enquanto um limite político e teórico muito importante. (BHASKAR, 1998, f. 09)

Rompe-se então, tanto com uma perspectiva voluntarista/individualista, quanto com uma perspectiva fatalista/cética em relação às reais possibilidades de transformação social. Esta consideração nos parece importante e embasa a discussão a respeito do trabalho docente, no sentido de não apenas criticar ou afirmar que muitas das crenças na atualidade sobre o que é o trabalho docente são equivocadas, mas, além disso, buscar compreender: por que tais crenças estão arraigadas no meio educacional? O que lhes dá credibilidade? Que terreno fértil encontraram para criar raízes? É minha intenção contribuir, de alguma maneira, para a emergência de um novo sistema de crenças a respeito do trabalho docente que tenha por base a consideração ontológica de sua natureza como uma forma de produção não-material. E, também, indicar as implicações que trazem este entendimento. Estas são algumas das questões para as quais este estudo se volta.

---

<sup>10</sup> “Crenças são convicções sobre a realidade ou verdade de qualquer coisa” (DUAYER, 2006, p.109). Ressaltamos que a utilização por nós da palavra “crenças”, refere-se as coisas ou idéias em que as pessoas acreditam e embasam suas práticas. Explicamos isso melhor no capítulo I desse texto.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERAÇÕES ONTO-METODOLÓGICAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

#### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o *trabalho docente*, as concepções, teorias e tendências explicativas a seu respeito e a aspectos que lhes são essencialmente articulados, como a profissionalização e a formação dos professores. Nesse contexto, reconhecemos as relações sociais capitalistas e suas determinações práticas e políticas – e seu impacto na literatura especializada – como pano de fundo para a compreensão do objeto em tela.

A preocupação com a formação de professores não é nova na área educacional e, para além dela, tem sido considerada por muitos (organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, intelectuais...) e com enfoques diversos (formar o professor-reflexivo, o professor-pesquisador, o professor-profissional...), elemento decisivo para assegurar a qualidade do ensino. No entanto, pesquisas recentes indicam que o enaltecimento do papel do professor se faz acompanhar, contraditoriamente, de um aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo na sua formação. (ARCE, 2001; CAMPOS, 2002; DUARTE, 2003; KUENZER, 1999; MORAES, 2003; TORRIGLIA, 2004; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; SHIROMA, 2003)

Em um primeiro momento, destacamos as orientações e políticas praticadas na área da formação dos professores, ressaltando sua complexa relação com a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista, de modo geral. Essa relação nos interessa, entre outros aspectos, porque, a nosso ver, uma formação de docentes (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodológica) pode de alguma forma contribuir para fortalecer uma proposta contra-hegemônica de sociedade, na medida em que interfere, mais ou menos diretamente, na elevação cultural da maioria da população. (SOARES, 2003, p.12) O acesso e a apropriação do conhecimento elaborado/científico pelas camadas trabalhadoras da sociedade constituem-se em elementos fundamentais para uma compreensão mais adequada do real e, em decorrência, acarretam maiores possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação. Indicamos, portanto, como horizonte

mais distante, porém factível, a superação da alienação e do estranhamento próprios ao modo capitalista de produção, por uma sociedade plenamente humana, justa e igualitária.

Um de nossos pressupostos é a idéia de que toda concepção de formação de professores, em qualquer época ou circunstância, é sempre ancorada em uma determinada concepção de trabalho docente. Em outras palavras, a concepção de trabalho docente é determinante na compreensão das propostas de formação de professores. Por isso, afirmamos que a questão ontológica precede a epistemológica: não basta discutir “como” o professor deve ser formado ou “como deve” realizar o seu trabalho, é preciso ir além e apreender “o que é” o trabalho docente para que seja possível discutir “o que é” a formação docente e suas implicações no contexto das relações capitalistas nos dias atuais. Buscamos demonstrar no decorrer deste estudo que na atualidade, uma compreensão pragmática, praticista do trabalho docente vigora no meio educacional colaborando para a constituição de um docente pouco afeto às atividades intelectuais. Esta compreensão pragmática, praticista de trabalho docente se presentifica nas práticas de formação docente que valorizam estudos e pesquisas sobre a prática cotidiana, secundarizando a importância de o professor adquirir uma sólida fundamentação teórica a respeito do seu trabalho. Em nosso entendimento a desvalorização da teoria na formação docente, ou melhor, a valorização de uma teoria centrada na prática imediata, numa epistemologia da prática, tem conseqüências fortemente negativas para o desenvolvimento do trabalho docente. Procuraremos explorar este ponto no desenvolvimento da tese.

Advogamos existir uma diferença qualitativa entre o que é o trabalho docente, ou seja, sua inteligibilidade manifesta em sua complexa articulação à sociedade a que pertence e as representações ou crenças/idéias construídas a seu respeito. Na atualidade, por exemplo, a de professor reflexivo, prático-reflexivo, pesquisador ou profissional.... Indagamos como essas representações ou crenças têm norteado as propostas de formação e profissionalização docente trazendo, por sua vez, conseqüências importantes para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Neste quadro, a questão do conhecimento revela-se basilar não apenas na discussão a respeito do trabalho e da formação docentes, mas na prática cotidiana da sala de aula.

A mídia, os intelectuais, os políticos, os empresários, as ONGs e outros, concordam que há muito vivemos tempos de “mudanças” e que o advento das enaltecidas “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação” é realidade definitiva. É sobre o pressuposto da “informação e do conhecimento”, em perpétua expansão e transformação que, assim se proclama, devem ser formados os cidadãos aptos a conviverem com os novos desafios: flexíveis, adaptáveis, polivalentes, proativos. Essas circunstâncias colocam fortes indagações quanto às condições e possibilidades da produção, apropriação e socialização do conhecimento, pois hoje também testemunhamos tempos de ceticismo e relativismo epistemológicos, particularmente na área das ciências humanas. Assim, perguntas como: o que é o conhecimento? Qual conhecimento é necessário para o desenvolvimento da atividade docente? que conhecimento o professor deve dominar para poder ensinar?, apesar de consideradas atualmente<sup>11</sup>, têm sido ressignificadas com base em um campo conceitual baseado numa epistemologia da prática. A nosso ver tais questões precisam ser devidamente enfrentadas e respondidas com base em outro referencial que tenha por pressuposto a idéia de “práxis”. Esta é a proposta do presente estudo.

Com base em Shiroma (2003) e Shiroma; Evangelista (2004), indicamos que a tão propagada necessidade de profissionalização docente difundida pelas políticas de formação de professores na atualidade, revela uma lógica perversa quando atentamos para o sentido desta profissionalização: trata-se de uma profissionalização articulada a um conceito delimitado de competência, calcado na experiência imediata, no saber-fazer desvinculado da necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Tal compreensão de formação e de trabalho docente firma raízes no meio educacional nos dias atuais: pragmática, praticista, utilitarista, formata um docente desintelectualizado e contribui para que a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado sejam cada vez menores no interior das escolas. Na realidade brasileira, o que mais preocupa são as conseqüências na atuação do professor da escola pública, que atende a maioria da população. Certamente o

---

<sup>11</sup> Vide a quantidade de textos na área acadêmica e de políticas governamentais preocupadas na atualidade com o papel do professor na melhoria da educação, por exemplo, a discussão a respeito da elevação da formação ao nível do ensino superior. (LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica / 2001);

professor pragmático, reflexivo, utilitarista seria pouco apto a contribuir para uma escola comprometida com um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Importa ressaltar que as demandas para a formação dos trabalhadores são postas pelo próprio modo de produção capitalista: é necessário que os trabalhadores dominem um “mínimo” de conhecimentos que lhes permita a inserção no processo produtivo. (SAVIANI, 1994) Nessa lógica, o professor, profissional responsável pelo desenvolvimento do processo de trabalho que lhe é específico, o *trabalho* docente, como qualquer outro trabalhador articulado a essa lógica, necessita de formação que lhe permita exercer sua atividade.

Reconhecemos que são múltiplas as concepções acerca do papel do professor e da função social da escola, das quais trataremos mais adiante neste estudo. Nesse ponto, cabe salientar o que nos parece óbvio: o papel do professor é ensinar. Para tanto, ele precisa, necessariamente, dominar os aspectos teórico/metodológicos que orientam a sua ação, possibilitando-lhe o agir consciente/intencional. Concordamos com Moraes e Torriglia (2003, p.50) que é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o *ser* e se produz o conhecimento docente, dado que a prática pedagógica em sua complexidade exige, ao mesmo tempo, o domínio dos conteúdos inerentes à área do conhecimento específica, bem como o domínio didático, que se refere aos métodos e técnicas adequados à efetivação do processo ensino-aprendizagem. Portanto, ensinar exige certo domínio teórico-prático presente na relação indissociável conteúdo-forma. No entanto, embora o trabalho docente sistematicamente organizado seja um ato consciente e intencionalmente planejado, nem sempre há clareza, por parte do professor, sobre quais são as bases teóricas, epistemológicas (relacionadas ao como se conhece) e ontológicas (relacionadas ao que é o conhecimento) sobre que se firma o seu trabalho. Isso nos parece decisivo para a própria possibilidade de desenvolvimento e efetividade da atividade de que se trata.

Como afirmamos, a questão do conhecimento é fundamental em qualquer discussão séria a respeito do trabalho docente. Chegamos, nesse ponto, a um aspecto importante: o trabalho docente é uma forma de produção não-material<sup>12</sup>, que se articula ao saber produzido por homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Desta

---

<sup>12</sup> Este conceito tem por base a discussão realizada por Marx em: MARX, K. **O Capital**: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ed.Centauro, 2004.

forma, ele exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização tendo em vista os conhecimentos produzidos por esta sociedade. Aliás, esta é a condição implícita à realização da função social da escola: “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.<sup>13</sup> (SAVIANI, p.15, 2003)

Desse modo, a efetivação do trabalho docente como uma forma específica de trabalho exige o planejamento, a prévia “idéia da ação” a ser realizada, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos aspectos subjetivos e objetivos implícitos no processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento dos meios necessários para a realização da ação, as condições reais/objetivas para que esta ação se concretize. Com base nesta premissa, nos colocamos na contramão das propostas atuais de formação de professores baseadas na epistemologia da prática<sup>14</sup> que, calcadas apenas numa reflexão pautada no cotidiano escolar, não habilitam o professor a alcançar tal nível de conhecimento. (NÓVOA, 1997; PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 1997; TARDIF e RAYMOND , 2000).

Voltamo-nos, aqui, a esta questão partindo de suas determinações mais amplas até suas determinações mais elementares e explicativas, de modo que seja possível, ao final do processo investigativo, reconstruir a complexa totalidade do objeto de estudo (o trabalho docente) dando-lhe maior inteligibilidade. Assumimos, portanto, a compreensão de que na investigação o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Compreender e buscar empreender o processo investigativo nesses moldes não é tarefa simples. Trata-se de um árduo exercício, o de ir à raiz dos problemas, de buscar o desvelamento das leis que os produzem, o que demanda a adoção e a explicitação de uma sólida base teórica de apoio a este trabalho de investigação.

---

<sup>13</sup> Nesta passagem do seu texto SAVIANI (1991, p.15) indica qual deve ser o conteúdo fundamental da escola elementar: ensinar a ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

<sup>14</sup> Alguns autores têm apontado a crítica à epistemologia da prática, consideramos entre estes os trabalhos de Duarte (2003), Pimenta (2002), Facci (2003), Moraes (2004), Kuenzer;Rodrigues (2006).



A partir destas considerações iniciais, este capítulo apresenta o quadro ontometodológico que estrutura a pesquisa; procuramos abordar o conceito de trabalho considerando as relações sociais capitalistas tais como se constituem e se expressam na contemporaneidade. Para tanto, tomaremos como principais referências teóricas os autores Marx, Lukács, Saviani, Duayer e Bhaskar.

Marx e Lukács nos permitem apreender a categoria trabalho como constituição ontológica do ser social. Em Marx, mais especificamente, buscamos o conceito de produção *não-material* com vistas a fundamentar nossa abordagem do *trabalho docente*. Em Lukács ancoramos nossa compreensão das categorias que se desdobram a partir do trabalho, como a sociabilidade, a linguagem, a teleologia, a causalidade, a casualidade, a divisão social do trabalho, a alternativa, a liberdade, entre outras, não menos importantes, que no conjunto nos auxiliam na tarefa de buscar uma melhor apreensão do real.

Saviani é o autor em que ancoramos nossa compreensão da função da escola (a transmissão-assimilação do saber sistematizado) e a afirmação de sua dimensão política (a possibilidade de colaboração na construção e fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica de sociedade). O autor nos auxilia na compreensão da natureza do trabalho docente como uma forma de produção não-material. Duayer, nos permite uma melhor compreensão do capitalismo dos dias de hoje, suas configurações, seus dilemas, suas conseqüências para o ser social. Bhaskar, por sua vez, colabora com a discussão a respeito do conhecimento científico no debate atual presente na filosofia da ciência (realismo/anti-realismo). Este debate, como veremos mais adiante, nos revela os percalços do recrudescimento na atualidade do ceticismo e do relativismo epistemológicos especialmente na pesquisa na área das ciências sociais.

Acreditamos que as abordagens de Lukács, Saviani, Duayer e Bhaskar, com base em Marx, contribuem para o entendimento da questão do trabalho e do conhecimento, suas formas de produção, apropriação e socialização sob a sociedade capitalista contemporânea; e, a partir daí, à compreensão do papel do conhecimento na especificidade do trabalho docente.

### 1.1. A categoria trabalho e seu papel central na ontologia do ser social

À luz de nossa proposta de discutir o trabalho docente, iniciamos este estudo com algumas considerações a respeito da categoria trabalho em Marx. Como é notório, o trabalho é questão central na teoria marxiana por seu papel fundante e originário no próprio desenvolvimento da sociedade. Tal categoria se faz presente no conjunto da produção marxiana desde suas obras da juventude até às da maturidade. Acompanhar os complexos meandros dessa explicitação conceitual extrapola, no entanto, os limites desta tese. Faremos apenas os recortes necessários com vistas à continuidade desta exposição, à sustentação das indagações acerca do trabalho docente, suas concepções e tendências no mundo contemporâneo.

De modo especial em *O Capital*, Marx explicita as bases de uma formação social específica e historicamente determinada, a sociedade capitalista. Portanto, seu foco de análise centra-se no desvelamento do modo pelo qual seres humanos produzem e reproduzem a sua vida sob esta forma social. Marx busca compreender a realidade social e histórica concreta do período em que viveu, o séc. XIX, as transformações econômicas do momento, a sociedade capitalista industrial, o fortalecimento da burguesia como classe dominante, o crescimento do proletariado e as condições precárias de trabalho na Inglaterra à época, entre outros aspectos, procurando, sobretudo, apreender suas leis de tendência. Merece destaque o fato de que o autor fundamenta sua análise na ontologia do ser social, não como mero recurso, mas como essência do método dialético por ele perseguido.

Entretanto, é tarefa inútil tentar localizar no texto de Marx o conceito de trabalho de forma linear e mecânica, posto que se trata, como indicamos, de uma categoria que se explicita ao longo da obra, de forma dialética e historicizada e se desdobra em conceitos sempre mais específicos e densos como: trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não-material, produtivo e não-produtivo, manual e intelectual... constituindo pares dialéticos que de modo algum se reduzem mecanicamente uns aos outros, mas se inter-relacionam constitutiva e contraditoriamente. Por isso mesmo, cada uma destas categorias expressa um complexo e necessita de rigor e cuidado no seu estudo para uma adequada compreensão. Não se pretende aqui aprofundar o estudo de cada uma delas, ou

mesmo caracterizá-las, senão apontar alguns aspectos que nos parecem relevantes para tratar a questão do trabalho docente.

Importa ressaltar que as categorias referentes ao trabalho só têm razão de ser em sua íntima conexão com o real, posto que nele estão enraizadas. Ou seja, para Marx, as categorias não são um produto do pensamento humano, mas resultado de um processo de abstração do movimento realizado no e pelo real e, podem nos permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão, o adequado reflexo da realidade, uma aproximação gradativa com relação à apreensão da totalidade contraditória à qual nos articulamos.

Mesmo elaboradas pelo autor no séc. XIX tais categorias conservam sua validade para a explicação da nossa realidade atual, pois como nos lembra Sartre (1966, p.111), uma teoria só deixa de ser válida ao serem superadas as condições que a geraram, quando tal categoria não mais tiver poder explicativo frente à realidade à que se refere e da qual é expressão. Por certo, o capitalismo ainda persiste e se mantém como a forma dominante de produção da vida humana, embora em muitos aspectos com novas roupagens e diferente daquele do séc.XIX. Como todo fenômeno histórico, é possível dizer que o capitalismo é e, ao mesmo tempo, não é o mesmo. É o mesmo em sua essência, que estranha e aliena o ser social, mas não o é no que diz respeito às formas que desenvolve para se manter hegemônico na atualidade.

Marx indica que o trabalho é, de forma genérica, em sentido ontológico, o modo pelo qual seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. O trabalho é, portanto, o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Ao trabalhar, ou seja, ao agir de forma intencional e consciente sobre a natureza (destacando-se dela) com o propósito de transformá-la para atender as suas necessidades, os seres humanos se diferenciam dos animais (que se adaptam e reagem apenas instintivamente ao meio). Neste sentido, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produzem cultura, idéias, crenças, valores<sup>15</sup>, enfim, conhecimento acerca da

---

<sup>15</sup> Cabe ressaltar que para Lukács os valores são o resultado objetivo da auto-explicação do ser social. Nesse sentido são objetivas, portanto, as avaliações, ou melhor, o ato reflexivo dos sujeitos frente a tal objetividade: "A natureza não conhece valores, mas apenas nexos causais e as mudanças, a diversificação das coisas, dos complexos, etc. que são produzidas por eles. Deste modo, a presença efetiva do valor, na realidade, se restringe ao ser social. (...) no trabalho e na práxis

realidade. Deste modo, o ser humano se produz enquanto ser social, ao mesmo tempo em sentido objetivo e subjetivo. Em outras palavras, os seres humanos produzem coletivamente os bens necessários à sua sobrevivência (alimentação, vestuário, moradia...) e também, o caldo cultural que embasa sua vivência cotidiana: suas idéias, suas crenças, o modo de pensar e o conhecimento presente em cada fase singular da história da humanidade. E, este mesmo conhecimento, sob a forma de ciência, a partir da Modernidade, será continuamente necessário para o aprimoramento e desenvolvimento das forças produtivas.

Por seu caráter histórico e dialético, a produção da vida humana por meio do trabalho se dá sempre sob condições objetivas. Cada geração produz sua existência sobre as bases da geração que a precedeu, ou seja, como disse o próprio Marx (1997, p.21):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

O fato de os seres humanos fazerem sua história sempre sob determinadas condições significa, necessariamente, que não pode haver um *telos* posto pela própria história ou por qualquer determinação teológica. Nessa compreensão há a clareza de que é o futuro que determina o presente a partir da capacidade humana de planejar a ação antes de executá-la. Isso significa que o ser social não se adapta às condições criadas no passado, mas explora e desdobra as possibilidades que elas engendram. Esta possibilidade de prévia ideação envolve tanto uma atividade teleológica (o pôr finalidade) quanto uma atividade cognitiva (o conhecer) e, possibilita a práxis, a indissociabilidade teoria/prática, posto que se efetiva, ou seja, possibilita uma objetivação.

Destaca-se, nesse processo, que a divisão social do trabalho instaura-se historicamente dado que o trabalho que sustenta a coletividade humana não é a soma de trabalhos individuais, mas uma organicidade complexa e contraditória. Do contrário, o ser social não é apenas a soma de indivíduos originalmente atômicos.

---

econômica as alternativas são orientadas para valores que não constituem de modo nenhum resultados, sínteses, etc. dos valores subjetivos singulares, mas, ao contrário, é sua objetividade no interior do ser social que estabelece se são certas ou erradas as posições alternativas orientadas para o valor." (LUKÁCS, 1984 a p.43)

Em suma, o trabalho é sempre social e, paradoxalmente, é tão mais social, quanto mais individual.

O trabalho, dessa forma, é social desde sua gênese, é socialmente organizado e dividido a partir de critérios diversos e historicamente datados (diferenças de idade, de sexo ...). Em sociedades primitivas ou tribais, todos os seus membros poderiam ser, ao mesmo tempo, produtores e consumidores do resultado do trabalho humano. No caso de economias mais complexas como, por exemplo, a economia de mercado nos moldes capitalistas, ao contrário, as atividades são diferenciadas entre seus componentes numa estrutura de distribuição do trabalho altamente complexa. Daí concluir-se que em todas as sociedades e em diferentes tempos, sempre existiram determinadas formas de divisão do trabalho. No entanto, a divisão social do trabalho não é uma simples divisão de tarefas, mas expressa também a forma de propriedade de uma determinada época, num sentido genérico, de apropriação. No decorrer da história humana essas formas de divisão social do trabalho foram se alterando e assumindo características distintas, em função das respectivas formas de propriedade.

Marx nos auxilia a compreender como se dá a divisão social do trabalho sob o capitalismo e suas implicações. Em Marx, a categoria trabalho é plena de historicidade e, nesta perspectiva, seu sentido ontológico explicita-se sempre na concretude de cada momento historicamente determinado. Por isso mesmo, o autor, ao se debruçar sobre a estrutura da sociedade capitalista e ao considerar o trabalho sob esta forma social, observa que nesta organização societária, em vez de instrumento de promoção humana, o trabalho torna-se o seu contrário, forma de estranhamento, alienação e degradação do ser humano. Em outros termos, se para Marx o trabalho é a base da liberdade e da existência humana (em sentido ontológico), indaga ao longo de sua obra como se produz esta existência, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção.

## **1.2 Um pouco sobre a categoria trabalho na obra de Marx...**

Como indicamos, o presente estudo, ao discutir as concepções e tendências postas na atualidade sobre o trabalho docente no campo da pesquisa na área educacional, tem como base o entendimento da natureza do trabalho docente como uma forma de “produção não-material”. Esta compreensão levou-nos a um terreno

polêmico e conflituoso: as diferentes interpretações das categorias marxianas dentro do próprio universo dos autores que buscam perseguir as orientações metodológicas do materialismo histórico. Como já alertamos, a categoria trabalho é central na obra de Marx e desdobra-se em outras categorias não menos densas e complexas como, por exemplo, trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não-material, produtivo e improdutivo. Salientamos a existência da polêmica quanto ao entendimento diferenciado dos autores a respeito de cada uma dessas categorias e também ressaltamos que não é nossa intenção apontar as inúmeras compreensões existentes, as aproximações ou distanciamentos entre elas. No entanto, devido nossa inserção no debate não podemos deixar de explicitar nossa posição a respeito de alguns pontos que são essenciais para a fundamentação de nosso estudo. Reforçamos a idéia de que as categorias estão enraizadas no real, são abstrações a partir de uma realidade social concreta, histórica, e têm sua importância na medida em que colaboram para a compreensão crítica-explanatória da realidade da qual são expressão e para a qual se voltam.

Com o objetivo de aprofundar a discussão a respeito da categoria trabalho em Marx, em especial seu desdobramento nos conceitos de trabalho produtivo e não-produtivo, produção material e não-material, optamos por “retornar” ao próprio Marx nos seus textos dos *Grundrisse* e de *O Capital*. Os limites deste estudo nos permitem apenas fazer alguns recortes a partir dos textos marxianos, todavia, a nosso ver, tais recortes contextualizados e em seu conjunto, expressam a compreensão do autor a respeito dos pontos tratados e nos possibilitam algumas aproximações adequadas a esse respeito.

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre a categoria trabalho em Marx recorreremos primeiramente ao texto dos *Grundrisse: Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política*<sup>16</sup>. Inicialmente faremos alguns destaques relativos a sua especificidade teórico-contextual considerando que esta é uma obra que antecede a elaboração de *O Capital*<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Para facilitar aos leitores a apreensão do conteúdo do texto, optamos por traduzir para o português os trechos aqui citados.

<sup>17</sup> O texto de apresentação da versão em espanhol dos *Grundrisse* (MARX, 1986), por nós utilizado, traz informações importantes acerca do contexto em que a obra foi escrita. A primeira publicação foi realizada pelo Instituto Marx-Engels-Lenin (IMEL)<sup>17</sup>, de Moscou, em 1939-41, sob o título de *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858*. Esta edição recorreu a um grupo de manuscritos, até então inéditos em sua quase totalidade, escritos por Marx na década de 1850. Tais escritos constituem a primeira síntese das investigações iniciadas por Marx em 1850, em Londres, quando logo após a derrota da revolução de 1848<sup>17</sup> o autor se retira da cena pública para

Os *Grundrisse* preparam as bases para *O Capital*, mas para além desta função têm mérito em si mesmo e, entre outros aspectos, nos permitem verificar a gestação das categorias analíticas com que Marx desvelou a natureza mistificadora da economia política burguesa e fundou as bases de uma nova ciência crítica da sociedade. Os *Grundrisse* possibilitam conhecer o “laboratório econômico” de Marx, seus refinamentos, os sinuosos caminhos de sua metodologia. E, a nosso ver, além do inquestionável valor teórico-crítico, revela-nos um Marx de “carne e osso”, um autor que constrói sua argumentação também em meio a dúvidas, buscas, conflitos e superações.

Como já dissemos, nossa ida ao texto dos *Grundrisse* tem em vista buscar ali, em conjunto com o que foi desenvolvido por Marx em *O Capital*, aportes para a discussão da categoria trabalho, em especial, material e não-material, produtivo e improdutivo. Concordamos com Mance (1997, p.01) que uma leitura comparativa dos *Grundrisse* e de *O Capital* pode revelar “traços da elaboração teórica de Marx que passam despercebidos para grande parte dos estudiosos de seu pensamento que se fixam, separadamente, em uma ou outra dessas obras”.

Mance (1997, p.01) ressalta que ao contrário de *O Capital*, uma obra sólida e com uma rigorosidade metodológica e analítica que possibilita compreender o capital em sua essência, os *Grundrisse* – que, em grande parte, são rascunhos que darão origem ao texto de *O Capital* –, “deparamo-nos com um Marx perplexo frente a angustiantes problemas que exigiam uma definição teórica rigorosa a fim de consolidar sua economia política.” No entanto, como registra o autor (1997, p.01), tal

---

retomar seus estudos anteriores sobre economia política. O título do livro (em três volumes) pertence aos editores do IMEL que, por sua vez, o tomam das referências explícitas feitas pelo próprio Marx a esta obra em diversas passagens de suas correspondências. Os “Elementos Fundamentais” teriam sido concebidos por Marx como um conjunto de monografias escritas com grandes intervalos, em distintos períodos para o esclarecimento de suas idéias e não para a sua publicação. No entanto, segundo os editores da versão em espanhol, apesar do estado fragmentário de sua condição de rascunhos de uma obra inconclusa, os *Grundrisse* constituem-se indubitavelmente em textos de alta relevância para compreender o processo de elaboração da crítica marxista da economia política. Os editores da versão em espanhol dos *Grundrisse* ressaltam que, durante muito tempo, esta obra constituiu uma raridade bibliográfica. Também alertam que a tradução em espanhol apresenta sérias dificuldades devido ao caráter fragmentário do texto e o elevado nível de abstração de Marx na primeira redação de seus princípios da economia política. Outra dificuldade levantada pelos editores diz respeito às insuficiências da edição preparada pelo IMEL. A complicada caligrafia de Marx por vezes tornou inevitável erros de decifração. Por isso, a edição original conteria grande quantidade de erros. Para publicar a versão em espanhol o IMEL disponibilizou uma cópia das observações críticas da edição original, o que teria permitido, segundo os editores, uma versão dos *Grundrisse* depurada de erros e, portanto, de inquestionável valor científico.

perplexidade é inerente a todo trabalho teórico que objetiva produzir conceitos e estratégias teóricas sobre problemas complexos, o que, por sua vez, consideradas as especificidades contextuais sócio-históricas, não retira desta obra a possibilidade de contribuição à análise teórico-crítica da organização social capitalista. Ressaltamos que alguns trechos dos *Grundrisse* são praticamente transcritos no *Capital*, “demarcando uma definição conceitual, a escolha de um certo conjunto categorial que não fora concebido sem reservas”.

Na compreensão de Mance (1997) é possível que Marx, para resolver algumas dificuldades de sua teoria global, tenha sacrificado algumas intuições particulares e contornado certos problemas explícitos nos *Grundrisse*, mas latentemente difusos e aparentemente equacionados no *Capital*. Dois problemas deste tipo que apontam, cada qual, para caminhos antagônicos nos *Grundrisse* e que foram “equacionados” em *O Capital* seriam, por um lado, a definição de trabalho produtivo e improdutivo, e por outro, o caráter da ciência como fator produtivo, sua relação com o valor, a produção de mais-valia e o tempo livre. Estes problemas nos interessam sobremaneira, dada a discussão que ora pretendemos sobre o trabalho docente e sua relação com o conhecimento científico sob as relações sociais capitalistas. Para tanto, seguindo a indicação de Mance (1997) fomos diretamente aos *Grundrisse* buscar um melhor detalhamento dos conceitos a fim qualificar nossa afirmação de que a categoria trabalho (produção) não-material é a mais adequada para a compreensão do trabalho docente devido sua inserção no âmbito do conhecimento científico.

Procuramos então, primeiramente, melhor compreender o conceito de “produção” em Marx, para que seja possível compreender em que sentido o autor usa o termo “produtivo” ou “improdutivo”.

Logo na *Introdução* dos *Grundrisse*, Marx (1986, p.03-05) esclarece que seu ponto de partida é o entendimento de que os indivíduos produzem em sociedade, ou seja, que a produção da existência humana, dos indivíduos é sempre socialmente determinada. Por este motivo, quando se fala em produção, fala-se sempre de produção em um estágio determinado do desenvolvimento social, da produção dos indivíduos na sociedade. No entanto, todas as épocas da produção têm certos traços e determinações comuns. Por exemplo, nenhuma produção é possível sem que exista um instrumento de produção, ainda que este instrumento seja a própria mão humana. Nenhuma produção é possível sem que haja um trabalho anterior,



acumulado, ainda que este trabalho seja somente a destreza que o exercício repetido tenha desenvolvido e concentrado nas mãos de quem o executa, ou seja, um trabalho baseado em um saber tácito.

Para Marx (1986, p.06), se não existe produção em geral, o que seria uma abstração, tão pouco existe uma produção geral. A produção sempre diz respeito a um ramo particular de produção, por exemplo, a agricultura, a pecuária, a manufatura etc. Ao mesmo tempo, tão pouco se restringe a ser apenas um ramo particular de produção. Pelo contrário, a produção é sempre um organismo social determinado, um sujeito social que atua em um conjunto maior ou menor, mais ou menos complexo, de ramos de produção. Assim, “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de sociedade determinada.” (MARX, 1986, p.07)

De acordo com Marx (1986, p.10), a produção também é imediatamente consumo. Duplo consumo, subjetivo e objetivo: o indivíduo que ao produzir desenvolve suas capacidades, também as gasta, as consome no próprio ato da produção, da mesma forma que a reprodução natural é um consumo de forças vitais. Em segundo lugar: é consumo dos meios de produção que são empregados e que se dissolvem em parte no ato da produção. É consumo da matéria-prima que não conserva sua forma, nem sua constituição natural. Portanto, o ato da produção é também, em todos os seus momentos um ato de consumo.

Além de ser um ato de consumo, a produção também encerra, de forma ineliminável, o momento da distribuição, da troca e circulação. Sobre a distribuição Marx (1986, p.17-18) indica:

Segundo uma concepção mais superficial, a distribuição aparece como distribuição dos produtos e assim, como que afastada da produção, e por assim dizer, quase independente dela. Todavia, antes de ser distribuição de produtos, ela é: 1º) distribuição dos instrumentos de produção; 2º) distribuição dos membros da sociedade entre os distintos ramos de produção, o que é uma determinação ampliada da relação anterior. (subordinação dos indivíduos a relações de produção determinadas). A distribuição dos produtos é manifestamente apenas o resultado dessa distribuição que é incluída no próprio processo de produção e determina a organização da produção. Considerar a produção sem levar em conta essa distribuição, nela incluída, é uma abstração vazia, visto que, pelo contrário, a distribuição dos produtos é implicada por essa distribuição que constitui, na origem, um fator da produção.

Nos parece importante apontar que o conhecimento também é desigualmente distribuído entre os membros da sociedade capitalista e isto é próprio

da lógica desta forma de produção da vida humana. Como nos lembra Mészáros, (2005, p.43) as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e não apenas as instituições de educacionais formais, como a escola. Estas, por sua vez, encontram-se “estritamente integradas na totalidade dos processos sociais”. De acordo com o autor a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Tratar-se-ia de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da “legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”. (MÉSZÁROS, 2005, p.44)

Além do consumo e da distribuição, Marx aponta a circulação como outro momento específico da produção, um momento determinado da troca (intercâmbio de mercadorias), ou seja, a circulação é a troca considerada em sua totalidade:

Na medida em que a troca é o momento mediador entre a produção e a distribuição que ela determina, por um lado, e o consumo por outro, e enquanto o próprio consumo aparece também como um momento da produção, é evidente que a troca também está incluída na produção como um de seus momentos. (MARX, 1986, p.19)

Segundo o autor a troca aparece, em todos os seus momentos, diretamente compreendida na produção ou por ela determinada: não existe troca sem divisão do trabalho, quer natural quer como resultado histórico; a troca privada supõe a produção privada; a intensidade da troca, sua extensão e tipo são determinadas pelo desenvolvimento e articulação com a produção (por exemplo, a troca entre a cidade e o campo, a troca no campo, a troca na cidade). (MARX, 1986, p.20)

Até aqui buscamos resgatar em Marx (1986) a compreensão de que a categoria “produção” constitui uma totalidade extremamente complexa e composta de forma articulada pelos domínios do consumo, da distribuição, da troca e circulação. Por esse motivo o trabalho do indivíduo é posto, desde o início, como um trabalho social. Qualquer que seja a forma material do produto que ele cria ou ajuda a criar, ou que tenha comprado com o seu trabalho, não é um produto particular e determinado, sim uma determinada porção da produção coletiva. E, uma vez determinada a produção coletiva, a determinação do tempo de trabalho, passa a ser essencial. Quanto menor é o tempo que necessita a sociedade para produzir trigo,

arroz, etc. tanto maior tempo ganha para outras produções, “materiais ou espirituais”. (MARX, 1986, p.101) Neste ponto, Marx estabelece uma distinção que nos parece importante entre produções materiais e espirituais, ou seja, o resultado do trabalho humano pode ter como produto algo não-material ou “espiritual”, como é o caso do conhecimento, que obviamente, materializa-se de alguma forma nos livros, nos textos, nos softwares (para usar um exemplo mais atual).

Adiante, no texto dos *Grundrisse*, Marx (1986, p.212) destaca que a substância comum a todas as mercadorias, que para além de seu “valor de uso” estabelece sua possibilidade enquanto “valor de troca”, consiste em ser trabalho objetivado. E que, “o único valor de uso que pode constituir uma finalidade oposta ao capital é o trabalho (e precisamente o trabalho que cria valor, ou seja o produtivo).” É interessante notar que Marx, ao fazer essa afirmação, ressalta que se trata ainda de uma afirmação “apressada” e que deveria ser desenvolvida mais a frente em seus estudos. Entretanto, logo a seguir o autor faz o seguinte comentário: “O trabalho como mera prestação de serviço para a satisfação de necessidades diretas nada tem que ver com o capital, pois a este não interessa.” E, dá o seguinte exemplo:

... quando um capitalista pede que lhe cortem a lenha para assar a carne, se trata de uma forma de intercâmbio simples. A pessoa que corta a lenha presta um serviço ao capitalista, um valor de uso que nada acrescenta ao capital, senão o fato de que é consumido pelo capitalista, e este lhe proporciona em troca outra mercadoria, em forma de dinheiro. Assim ocorre com todas as prestações de serviço em que os trabalhadores trocam por dinheiro de outras pessoas e que são consumidas por essas pessoas. (MARX, 1986, p.213)

No caso, Marx se refere à prestação de serviços como forma de intercâmbio ou de troca simples, em que o processo tem seu fim no consumo da mercadoria por aquele que a comprou. Levando o exemplo para a área educacional, diríamos que poderia se tratar de um professor que “vende” seus serviços na forma de aulas particulares, ou seja, diretamente ao aluno, ou pai do aluno interessado em receber assistência educativa. É evidente que neste caso não há acréscimo ao capital, trata-se de uma troca simples em que a cadeia se encerra com o consumo do produto por aquele que o comprou. Caso substancialmente diferente será o do professor que “vende” seus serviços educacionais para o dono de uma empresa de ensino, que por sua vez o coloca para trabalhar para si, ministrando aulas particulares para outrem. Assim, o dono da empresa de ensino, o capitalista, compra a força de

trabalho do professor por um tempo determinado, a fim de obter mais-valor, ou seja, resgatar por meio de seu consumo empregando-a para lecionar, mais do que o valor gasto inicialmente em sua aquisição. Aí não se trata de uma troca simples, mas da valorização do valor, o que Marx definiu como D-M-D'<sup>18</sup>. Processo que também, por sua vez, não pode parar aqui, exige que o capitalista compre novamente meios de produção e força-de-trabalho e reinicie constantemente o ciclo, ampliando-o. É como o movimento de uma bicicleta: se pararmos de pedalar, cai. Para Marx (1986, p.213) quando “nenhuma das partes contratantes se confronta com a outra como capitalista, esta prestação de serviço daquele que serve não pode ser incluída na categoria de trabalho produtivo.” Isso ocorre por que o indivíduo, sob o sistema capitalista entra no processo de circulação de mercadorias como sendo ele próprio uma mercadoria, uma mercadoria especial, a força de trabalho, a única mercadoria capaz de gerar a mais-valia. Nas palavras de Marx (1986, p.225-226), “o trabalhador é possuidor de um valor de uso; o troca por dinheiro, a forma universal da riqueza, mas só o faz para trocar esse por sua vez por mercadorias como objetos de seu consumo direto, como meios para a satisfação de suas necessidades.”

Marx nos revela que há no processo capitalista – produção, circulação, consumo – a aparência de que o trabalhador e o capitalista se confrontam em situação de igualdade, uma troca justa de equivalentes: “ao receber o trabalhador o valor equivalente ao seu trabalho na forma de dinheiro”. No entanto, o que o trabalhador vende, não é uma mercadoria qualquer, é “a disposição de seu trabalho” por um tempo determinado. E a troca realizada com o capitalista se dá “por meios de subsistência, objetos para manter sua condição vital, satisfação de suas necessidades em geral, físicas, sociais etc. Trata-se de determinados equivalentes em meios de subsistência, de trabalho objetivado, medido pelos custos de produção de seu trabalho”. (MARX, 1986, p.227)

É desta forma que, sob o capitalismo o trabalho se torna *trabalho abstrato*, absolutamente indiferente quanto seu caráter determinado, particular, concreto. Marx registra:

Esta relação econômica – onde o capitalista e o trabalhador se apresentam como extremos de uma relação de produção – se desenvolve com tanto mais pureza e adequação, quanto mais perde o trabalho seu caráter artesanal; sua destreza particular se converte cada vez mais em algo abstrato, indiferente, e se torna, mais e mais, uma atividade puramente abstrata, puramente mecânica e indiferente frente a sua forma particular;

---

<sup>18</sup> D-M-D'- dinheiro-mercadoria- *plus* dinheiro ou mais-valor.

atividade meramente formal ou, o que é o mesmo, meramente substancial, atividade em geral, indiferente a respeito da forma. (MARX, 1986, p.237)

Deste modo, não interessa ao capitalista as características físicas, concretas, específicas do trabalho que impulsionará o processo gerador da mais-valia. Tanto faz se a mercadoria comprada pelo capitalista é a capacidade de trabalho do marceneiro, do pedreiro, do médico ou do professor. Mesmo que se tratem de trabalhos específicos, com características próprias, sob o capitalismo essas diferenças ficam apagadas, ou seja, trabalho abstrato é trabalho igual e geral. Frente ao capital, o trabalho é apenas a forma abstrata, a mera possibilidade da atividade que põe os valores, a qual só existe como capacidade, como faculdade, na constituição corporal do trabalhador:

O trabalho é a levedura que, articulada ao capital, o faz entrar em fermentação. Por um lado, a objetividade de que se compõe o capital deve ser elaborada, vale dizer, consumida pelo trabalho; por outro lado, a mera subjetividade do trabalho enquanto forma pura deve ser eliminada e superada, assim como objetivada no material do capital. (MARX, 1986, p.238)

Cabe destacar que o trabalho não apenas é “consumido” durante o processo de produção, ao mesmo tempo, se fixa, se materializa, ao passar da forma de atividade à forma do objeto; “enquanto transformação em objeto, modifica a si próprio e se converte de atividade, em ser.” Os três movimentos do processo, o material (matéria-prima), o instrumento e o trabalho (atividade humana intencional), convergem para um resultado “neutro”: o produto. E, como produto, o resultado do processo de produção é sempre um valor de uso. (MARX, 1986, p.241) Parece óbvio assinalar que toda forma de trabalho é produtiva no sentido de ser capaz de gerar um produto. Todavia, em várias passagens da obra de Marx esta categoria, trabalho produtivo, é utilizada pelo autor não em seu sentido geral, mas para expressar a relação específica estabelecida entre capitalista e trabalhador, característica da forma de produção capitalista. Sobre as definições de trabalho produtivo e improdutivo Marx escreve nos *Grundrisse* uma nota de rodapé que, por considerá-la esclarecedora, a transcrevemos:

Da análise dos diversos aspectos do capital tem que se desprender que coisa é trabalho produtivo ou não, um ponto em torno do qual se tem disputado até o cansaço desde que Adam Smith usou esta distinção. Trabalho produtivo é unicamente aquele que produz capital. Não seria absurdo perguntar, por exemplo, se o senhor que é fabricante de pianos deva ser um trabalhador produtivo, mas não o é o pianista, ainda que sem o

pianista o piano seria um despropósito? No entanto é exatamente isso. O fabricante de pianos reproduz capital; o pianista troca seu trabalho somente por uma remuneração. No entanto, o pianista produz música e satisfaz nosso sentido musical; não produz então de certa maneira? De fato, o faz: seu trabalho produz algo, mas nem por isso é *trabalho produtivo* em sentido econômico (...). Só é produtivo o trabalho que produz seu próprio contrário. É por isso que outros economistas acham que o chamado trabalhador improdutivo seja indiretamente produtivo. Por exemplo, o pianista, estimula a produção, em parte ao imprimir mais vigor e vitalidade à nossa individualidade, ou também no sentido de que desperta uma nova necessidade, para cuja satisfação se aplica mais diligência na produção material direta. Com isso se admite que só é produtivo o trabalho que produz capital, e portanto que o trabalho que não o faz, por mais útil que possa ser – do mesmo modo que possa ser prejudicial – não é produtivo para a capitalização, portanto é trabalho improdutivo. Outros economistas indicam que a distinção entre produtivo e improdutivo deve referir-se não à produção, mas ao consumo. É bem o contrário. O produtor de tabaco é produtivo ainda que o consumo de tabaco seja improdutivo. (MARX, 1986, p.245-246)

De acordo com a citação acima a compreensão de Marx nos *Grundrisse*, é a de que trabalhador produtivo é aquele que diretamente aumenta o capital. O que de fato, não significa que outras formas de trabalho, que não estejam diretamente sob o jugo capitalista, não possam ser também produtivas em algum sentido. Entretanto, nos trechos aqui destacados Marx é claro ao referir-se ao “trabalho produtivo em sentido econômico”:

O trabalho mesmo só é produtivo ao incorporar-se ao capital, com o qual o capital constitui o fundamento da produção e o capitalista é, conseqüentemente, o dirigente da produção. A produtividade do trabalho se converte deste modo em força produtiva do capital, tal como o valor de troca geral das mercadorias se fixa no dinheiro. O trabalho, tal como existe para si no trabalhador, em oposição ao capital, em sua existência imediata, separado do capital, não é produtivo. (MARX, 1986, p.249)

Nessa linha de raciocínio podemos entender que o trabalho, em sentido ontológico, é sempre produtor de valores de uso, ou seja, capaz de originar produtos que de alguma forma atendem as mais diversas necessidades humanas, mas, não é necessariamente “produtivo” no sentido capitalista, nem poderia ser, o que tornaria essa a única forma de produção da vida humana num sentido a-histórico. Ao falar de trabalho “produtivo ou improdutivo” Marx remete a uma forma determinada de sociedade, a sociedade capitalista. Nesta sociedade, o trabalho em sentido ontológico continua sendo a base das relações sociais. No entanto, é subsumido por sua forma especificamente capitalista, transformando-se, em primeira instância, no trabalho que interessa diretamente ao capital, o trabalho produtivo de mais-valor.

Isto não significa que não existam outras formas de relações de produção sob a sociedade capitalista, entretanto, a forma capitalista é a predominante, é hegemônica, e todas as demais formas que possam existir não estão – não podem estar – de modo algum indiferentes a ela. Sob a base material da produção e reprodução da vida humana se estabelecem formas de viver, de pensar, de se relacionar, ou seja, um modo de vida específico, sempre historicamente determinado.

De modo geral podemos afirmar que Marx efetua uma crítica explanatória da realidade, nos mostra que o capital é contradição em processo, em movimento. Dentre essas contradições geradas no próprio processo de desenvolvimento do capitalismo, o autor destaca uma tendência específica: o desenvolvimento das forças produtivas tende a gerar mais tempo livre, ou seja, há a possibilidade de se diminuir o tempo de trabalho necessário mas, ao mesmo tempo, na medida em que a população aumenta, também aumenta a quantidade de pessoas à margem do processo de produção:

É lei do capital criar tempo disponível, “plustrabalho”; só pode fazê-lo ao pôr em movimento *trabalho necessário*, quer dizer, ao estabelecer a troca com o trabalhador. Por conseguinte tem a tendência de criar a maior quantidade possível de trabalho, assim como é também sua tendência a de reduzir o trabalho necessário a um mínimo. É pois, tendência do capital, aumentar a população trabalhadora, assim como colocar permanentemente uma parte da mesma como sobrepopulação: população que é inútil para o momento, até que o capital possa valorizá-la. (MARX, 1986, p.350)

Novamente ressaltamos o fato de que o texto de Marx deve ser sempre referido ao seu contexto. O autor fala de tempo livre num sentido preciso, referindo-se a uma sociedade determinada que é a sociedade capitalista e, tempo livre, refere-se ao tempo que não é destinado ao trabalho necessário no âmbito capitalista. Se a tendência à ampliação do tempo livre, pode ou não gerar as bases para a ruptura com o modo de produção capitalista é outra questão, não menos importante. No entanto, o que queremos destacar é que Marx refere-se à sociedade capitalista. E, ainda no texto dos *Grundrisse*, em nota de rodapé, o autor ressalta que com relação a toda a sociedade, a criação de tempo disponível é também, pois, criação de tempo para a produção científica, artística, etc.:

Assim como a produção fundada sobre o capital cria por um lado a indústria universal – quer dizer, plustrabalho, trabalho criador de valor -, por outro cria

um sistema de exploração geral das propriedades naturais e humanas, um sistema de utilidade geral; como suporte desse sistema se apresentam tanto a ciência como todas as propriedades físicas e espirituais, enquanto que fora dessa esfera da produção e da troca sociais nada se apresenta como superior-em-si, como justificado-para-si-mesmo. O capital cria assim a sociedade burguesa e a apropriação universal tanto da natureza como da relação social mesma pelos membros da sociedade. Daí a grande influência civilizadora do capital; sua produção de uma fase da sociedade, frente ao qual todas as anteriores aparecem como desenvolvimentos meramente locais da humanidade e como uma idolatria da natureza. Pela primeira vez a natureza se converte puramente em objeto para o homem, em coisa puramente útil; cessa de reconhecer-se como poder para si; incluindo o reconhecimento teórico de suas leis autônomas aparece apenas como artimanha para submetê-la às necessidades humanas, seja como objeto do consumo, seja como meio de produção. O capital conforme essa sua tendência, passa também por cima das barreiras e preconceitos nacionais, assim como sobre a divinização da natureza; Liquidada a satisfação tradicional, encerrada dentro de determinados limites e à vista de si mesma, das necessidades existentes e da reprodução do velho modo de vida. Opera destrutivamente contra tudo isto, é constantemente revolucionário, derruba todas as barreiras que obstaculizam o desenvolvimento das forças produtivas, a ampliação das necessidades, a diversidade da produção e a exploração e intercâmbio das forças naturais e espirituais. (MARX, 1986, 361- 362)

O modo de produção capitalista corresponde assim, à forma social do capital, nas palavras de Marx “um sistema de utilidade geral” e a ciência, como todas as “propriedades físicas e espirituais” são, ao mesmo tempo, resultado e suporte desse sistema. Daí depreendermos – a partir da leitura dos *Grundrisse* – que não procede falar em trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material como se fossem termos dicotômicos e excludentes. As definições de trabalho produtivo e improdutivo (economicamente) só procedem sob a forma social capitalista e nela coexistem contraditoriamente. Já as formas de trabalho (produção) material e não-material, embora não sejam específicas da forma capitalista, sob o capitalismo podem assumir a forma produtiva ou improdutiva (economicamente), mas jamais deixam de participar do movimento total que constitui a complexidade do ser social sob o capitalismo.

Após verificar nos *Grundrisse* o entendimento de Marx a respeito do trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material, buscamos perceber como o autor trata esses conceitos na sua obra *O Capital*. É no capítulo XIV de *O Capital* e também no capítulo VI, *Inédito*, que Marx se volta, mais especificamente, ao conceito de trabalho produtivo que, em sua compreensão, sob o capitalismo, está diretamente relacionado a questão do processo de valorização. No capítulo XIV, Marx retoma o conceito de trabalho em geral, conforme explicitado com



detalhamento no capítulo V da obra. Lá, Marx (1988, p.142) afirmou que em sua concepção ampla, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ao atuar sobre a natureza, modificando-a para atender às suas necessidades, o ser humano modifica a si mesmo. O trabalho é uma atividade propriamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (MARX, 1988 a, p.142-143)

No capítulo XIV, Marx retoma a concepção acima e afirma que no capítulo V o processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato, independente de suas formas históricas, como um processo entre o ser humano e a natureza. Nesse contexto ele retoma o conceito de trabalho produtivo e propõe-se a desenvolvê-lo:

Disse-se aí (capítulo V): “Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo.” E na nota 7 foi complementado: “Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista.” Isso é para ser mais desenvolvido aqui. (MARX, 1988 b, p.101)

A partir desta compreensão mais ampla, genérica, do trabalho em sentido ontológico, Marx discute, num primeiro momento, o conceito de “trabalho produtivo”, considerando-o a partir de seu efeito útil, de seu resultado: toda forma de trabalho concreto, ao produzir determinado resultado, atender a uma necessidade humana, é, neste sentido, trabalho produtivo, útil. Todavia, no capítulo XIV, alerta que esta aceção de trabalho produtivo não é adequada ao sistema capitalista de produção. Nesta forma social historicamente determinada o processo de trabalho não se constitui apenas como “puramente individual” pois as funções que compõem o processo de trabalho (o pensar e o fazer, a teoria e a prática, o planejamento e a ação) se dissociam. Sob a forma social capitalista, o controle do processo de trabalho passa às mãos do capitalista, as funções intelectual e manual, que fisiologicamente compõem o processo de trabalho, se separam e se tornam

contrárias. Neste processo, o produto do trabalho humano, que antes era um produto de um trabalhador individual, passa a ser um produto social, fruto de um trabalhador coletivo, ou seja, da combinação de trabalhadores individuais:

Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções. A determinação original, acima, de trabalho produtivo, derivada da própria natureza da produção material, permanece sempre verdadeira para o trabalhador coletivo, considerado como coletividade. Mas ela já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente. (MARX, 1988 b, p.101)

De acordo com Marx, (p. 101, 1988 b) é preciso levar em conta que o conceito de trabalho produtivo se estreita no âmbito da produção capitalista. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, “é essencialmente produção de mais-valor”. O trabalhador não produz mais para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que ele produza em geral. É preciso que ele produza mais-valor. Nas palavras de Marx: “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” Para exemplificar Marx utiliza o caso de um mestre-escola, ou seja, o trabalho docente:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 1988 b, p.101-102)

O produto do trabalho que é realizado sob a forma social capitalista não constitui apenas um valor de uso, mas uma mercadoria. É pela “mercadoria” que Marx inicia a discussão do *Capital* e desenvolve sua argumentação demonstrando que na sociedade capitalista cada mercadoria esconde, mascara, um conjunto de relações reais, relações contraditórias de, por um lado, desenvolvimento das forças produtivas no processo constante de apropriação da natureza e, por outro, desigualdade, barbárie e degradação humana. Com sua análise, Marx chama a atenção para o fato de que à primeira vista, qualquer tipo de mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Mas, na verdade, trata-se de algo bem mais complexo.

Segundo o autor, a mercadoria encerra um caráter místico que não provém de seu valor de uso, tampouco do conteúdo das determinações de valor. Tão logo os homens trabalham uns para os outros de alguma maneira, seu trabalho adquire também uma forma social. De onde então viria o caráter enigmático dos produtos do trabalho quando ele se transforma em mercadorias? Marx responde: da própria forma da mercadoria.

A mercadoria, algo que não tem vida, parece ter vida, seu caráter enigmático vem da própria forma mercadoria. Assim, aquilo que é produto da atividade humana parece adquirir vida e passa realmente a determinar a vida humana. Neste sentido, não há apenas uma compreensão falseada da realidade, um problema de percepção (dos seres humanos não se percebem produtores da própria existência). Não se trata apenas do que o senso comum entende como alienação, posto que o capital realmente condiciona a vida humana, é o capital sociabilizado, uma forma histórica, produzida pelos seres humanos que acaba criando vida. É uma forma “real”, são seres “coisificados”, pois mesmo que se tenha consciência destas relações sociais, não há, sob o capitalismo, outra forma de produzir vida humana que não seja pela compra e venda de mercadorias. E, o fato de o ser humano ter consciência destas relações, não altera, de forma direta e imediata, a relação capital/ trabalho. O que, por sua vez, não significa que esta consciência não seja necessária e pressuposto básico para que se fortaleça um projeto contra-hegemônico de sociedade.

De modo geral é possível dizer que em *O Capital* Marx deixa claro que no contexto da sociedade capitalista a força de trabalho é a única mercadoria que por seu consumo não apenas satisfaz necessidades, mas cria valor. Em outras palavras, é a única e exclusiva mercadoria que seu consumo pelo capitalista produz “mais-valor”. E, de forma semelhante ao como escreveu no capítulo XIV, considerando o contexto específico da sociedade capitalista, Marx indica também no capítulo VI *Inédito de O Capital* o conceito de trabalho produtivo:

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que somente é produtivo aquele trabalho que (e só é trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalho) que diretamente produza mais-valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital. (MARX, 2004, p.108).

Marx afirma que o processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho, posto que o trabalho continua a ser produtivo na medida que se consubstancia em mercadorias como unidade de valor de uso e valor de troca. Todavia o autor chama a atenção para o fato de que o processo de trabalho, sob a forma social capitalista, torna-se apenas um meio para o processo de valorização do capital.

De acordo com Marx (2004, p.110), “só é produtivo o trabalhador cujo processo de trabalho seja igual ao processo de consumo produtivo de capacidade de trabalho – pertencente ao depositário desse trabalho – por parte do capital ou do capitalista”. Disto decorrem imediatamente duas conclusões:

1º. No processo de subordinação real do trabalho ao capital, não é o trabalhador individual que se converte no agente real do processo de trabalho no seu conjunto, mas uma capacidade de trabalho socialmente combinada. A atividade desta capacidade de trabalho coletiva é o seu consumo direto pelo capital, ou seja, o processo de autovalorização do capital, a produção direta de mais-valor e daí, a transformação direta da mesma em capital.

2º. “As determinações ulteriores do trabalho produtivo derivam diretamente dos traços que caracterizam o processo capitalista de produção”. Em primeiro lugar: O trabalhador (possuidor da capacidade de trabalho) defronta-se com o capital “como vendedor do trabalho vivo, não de uma mercadoria”. Assim, constituir-se como um trabalhador assalariado seria a primeira premissa para que tal relação de exploração ocorra. Em segundo lugar: a circulação, a sua capacidade de trabalho e o seu trabalho, incorporam-se como fatores vivos no processo de produção do capital, convertem-se em sua componente variável, que em parte conserva e reproduz os valores do capital adiantado, mas ao mesmo tempo os aumenta, e ao criar a mais-valia, os transforma em valores que a si mesmos se valorizam, em capital.

Na seqüência, Marx (2004, p.111) faz uma distinção que nos parece importante devido a fusão que na atualidade muitos autores fazem, inclusive na área da educação, entre assalariamento e proletarização: “todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo”. Segundo o autor:

Quando se compra o trabalho para o consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é

produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente.

Por isso é um equívoco confundir proletarização com assalariamento. Nos deteremos mais adiante nesse ponto (capítulo II). Por agora queremos apenas registrar que, no caso da prestação de serviços, o capitalista troca seu dinheiro pelo trabalho, pelo valor de uso, para consumo próprio. O dinheiro serve aqui apenas como meio de circulação, não como capital.

Marx (2004, p.112) ressalta que “na produção capitalista, por um lado, a produção dos produtos como mercadorias e, por outro, a forma do trabalho como trabalho assalariado, absolutizam-se”. Ou seja, sob a forma social do capital para que seja possível ao ser humano produzir e reproduzir a sua vida ele precisa, necessariamente, ir ao mercado, “vender para poder comprar” os meios para a sua subsistência.

Outra tendência identificada por Marx é o fenômeno de que com o desenvolvimento do modo de produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e, de modo geral, todos trabalhadores se transformam em assalariados. Isto contribui, segundo Marx, para aumentar a confusão para o entendimento da categoria “trabalho produtivo”. Tal fato leva a tendência de não diferenciação entre um fenômeno característico da produção capitalista e um fenômeno por esta gerado:

Saltam assim comodamente por cima da diferença específica deste “trabalhador produtivo” e da produção capitalista como produção de mais-valia, como processo de autovalorização do capital, cujo único instrumento (agency. Ing.), nele incorporado, é o trabalho vivo. Um soldado é um trabalhador assalariado, recebe um soldo, mas não é por isso trabalhador produtivo. (MARX, 2004, p.112-113)

Segundo Marx (2004, p.113), surge um erro adicional de duas fontes:

1º. Mesmo no modo de produção capitalista continuam a existir formas de trabalhos que produzem mercadorias, mas que continuam a serem executados de acordo com os modos de produção anteriores, em que a relação capital/ trabalho ainda não existe de fato. Para estas formas de trabalho não são aplicáveis as categorias de “trabalho produtivo e improdutivo” do ponto de vista capitalista. Por exemplo, o trabalhador independente, que se emprega a si próprio, auto-emprega-se como assalariado.

2º. Alguns trabalhos improdutivos podem vincular-se incidentalmente ao processo de produção, sendo possível que até o seu preço entre na constituição do preço da mercadoria, “que o dinheiro gasto neles até certo ponto forme uma parte do capital adiantado e, por conseguinte, que o seu trabalho apareça como trabalho que não se troca por *rendimento*, mas sim diretamente por capital”.

Portanto, para Marx:

Trabalhador produtivo não é mais do que uma expressão concisa que designa a relação no seu conjunto e o modo como se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo de produção capitalista. Por conseguinte, ao falarmos de trabalho produtivo, falamos pois de trabalho socialmente determinado, de trabalho que implica uma relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por dinheiro enquanto capital, isto é, por dinheiro que em si é capital, que está destinado a funcionar como capital e que como capital se contrapõe à capacidade de trabalho; trabalho produtivo, por conseguinte, é aquele que para o trabalhador reproduz apenas o valor previamente determinado da sua capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital e enquanto capital opõe ao trabalhador os valores por ela mesma criados. A relação específica entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo, relação que transforma o primeiro em capital, converte o segundo em trabalho produtivo. (MARX, 2004, p.114)

Nesse sentido, trabalho produtivo é aquele que gera mais-valor, pois o que constitui o valor de uso específico do trabalho produtivo para o capital não é seu caráter útil (não tem relação com o conteúdo determinado do trabalho, com sua utilidade particular, ou o valor de uso peculiar que gera), mas seu caráter de elemento criador de valor de troca. O processo capitalista de produção não se restringe à produção de mercadorias, mas é um processo que “absorve o trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar o trabalho não pago”. (MARX, 2004, p.115)

Por este motivo, Marx alerta que um trabalho que tenha o mesmo conteúdo pode, sob determinadas condições, ser produtivo ou improdutivo. O autor exemplifica: uma cantora que “canta como um pássaro”, de maneira livre, é uma trabalhadora improdutiva. Porém, se ela vende seu canto, torna-se uma assalariada, mas se é contratada por um empresário “que a põe a cantar para ganhar dinheiro” se torna uma trabalhadora produtiva.

Portanto, para Marx, os trabalhos que se desfrutam como serviços, e que não se transformam em produtos (mercadorias) separáveis dos trabalhadores, “embora possam ser explorados de maneira diretamente capitalista, constituem

grandezas insignificantes se os compararmos com a massa da produção capitalista” (2004, p.116) E, justamente por isso, trabalho assalariado não é necessariamente trabalho produtivo, muito menos proletário.

Existem trabalhos que podem ser realizados pelo mesmo trabalhador, de formas diferentes: para um capitalista industrial, ou para um consumidor direto (alfaiataria, jardinagem). No primeiro caso trata-se de trabalho produtivo, no segundo não, pois o processo da troca encerra-se no consumo da mercadoria por quem comprou o serviço.

Segundo Marx, a “mania” de definir o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo em função do seu conteúdo material provém de três fontes:

- 1) Da concepção fetichista peculiar ao modo de produção capitalista: segundo a qual há determinações econômicas formais, que constituem uma qualidade inerente em si e para si aos depositários materiais destas determinações formais ou categorias.
- 2) Do fato de se considerar o processo de trabalho enquanto tal, entendendo que só é produtivo o trabalho que resulta num produto.
- 3) Que no processo real da reprodução, com respeito à formação etc... da riqueza, existe uma grande diferença entre o trabalho que se manifesta em artigos reprodutivos e o que se manifesta em “meros artigos suntuários”.

De acordo com Marx (2004, p.118), “serviço” não é em geral mais do que uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade.

Para complementar nossa incursão, outro texto de Marx, intitulado “Concepção apologética sobre a produtividade de todas as profissões” da obra *Teoria da mais-valia* (1969), nos auxilia a fechar o quadro a respeito da discussão sobre trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material. Nesse texto, o autor afirma:

Um filósofo produz idéias, um poeta poemas, um padre sermões, um professor compêndios e assim por diante. Um criminoso produz crimes. Se olharmos mais de perto a conexão deste último ramo de produção com a sociedade como um todo, livramo-nos de muitos preconceitos. O criminoso não produz apenas crimes. Produz, igualmente, a lei penal e, desse modo, produz o professor que dá aulas sobre lei penal e, em adição, o inevitável compêndio por meio do qual o professor lança suas aulas no mercado geral como “mercadorias”. Disso resulta o aumento da riqueza nacional, sem mencionar o prazer pessoal que, como nos diz um observador competente,

o Dr. Professor Roscher, a elaboração do compêndio propicia a seu próprio criador. (MARX, 1969)

Neste caso fica claro que não é pertinente o tratamento estanque dos termos produtivo, improdutivo, material, não-material. Tais categorias devem sempre ser contextualizadas e compreendidas como complementares e contraditórias. No texto citado acima, Marx continua sua elaboração exemplificando a questão da produtividade a partir da atividade “produtiva” do criminoso. Segundo o autor (1969), a longo prazo, o criminoso produz ainda a totalidade da polícia e justiça penal, policiais, juízes, carrascos, júris etc; e todos esses diferentes ramos originam, da mesma maneira, “as muitas categorias da divisão social do trabalho, desenvolvem diferentes capacidades do espírito humano, criam novas necessidades e novas maneiras de satisfazê-las”. Por exemplo: os instrumentos de tortura, as leis penais, as empresas de segurança, o aprimoramento na produção do papel-moeda. Ou seja, “o crime, através de seus métodos constantemente renovados de ataque à propriedade, traz constantemente à tona novos métodos de defesa, sendo assim tão produtivo quanto as greves para a invenção de máquinas”. Ou, como diria Lukács (1984 a), nos ocupamos do “complexo concreto da sociabilidade como forma de ser”. Então, não é fecundo isolarmos as partes, produtiva ou não-produtiva, material ou não-material, para buscar entender do que se trata, pois é uma totalidade complexa e as partes estão sempre em relação, mesmo que contraditória, entre elas e com o todo.

### **1.3 O trabalho docente: produtivo e improdutivo, material e não-material**

Nessa tese, embora nos interesse sobretudo o caráter não-material do trabalho docente devido sua inserção no âmbito do conhecimento, afirmamos que não se trata de tomar essa categoria descolada de outras aqui também pertinentes. O resgate nos textos dos *Grundrisse*, de *O Capital* e de *Teorias da mais-valia*, da compreensão de Marx a respeito das categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material, tem por finalidade buscar relacionar estes termos à concepção de trabalho docente na atualidade. Indagamos em que sentido tais categorias são válidas para nos auxiliar na adequada compreensão da realidade. As categorias trabalho produtivo e improdutivo, produção material e não-material, podem nos auxiliar na compreensão do que é o trabalho docente hoje, como uma



forma de prestação de serviços, no âmbito privado ou do Estado, sob a forma social do capital?

Fine (2001, p.386) afirma que a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo tornou-se, recentemente, muito importante no campo da economia política marxista, pois o número crescente de funcionários do Estado não empregados na produção de mercadorias teria criado o problema analítico de explicar seu papel e sua significação. Segundo este autor:

A definição que Marx propõe para o trabalho produtivo parece bastante clara, e o conceito de trabalho improdutivo dela decorre como trabalho *assalariado* que não é produtivo. O trabalho produtivo é contratado pelo capital no processo de produção, com o objetivo de criar mais-valia. Como tal, o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutos. (FINE, 2001, p.386)

Fine (2001, p.386) aponta a existência da polêmica a respeito da interpretação dessas categorias (trabalho produtivo e improdutivo) por autores no campo do marxismo. Existem aqueles que rejeitam a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo (GOUGH, 1975), argumentando que todo trabalho assalariado está identicamente sujeito à exploração seja ou não empregado diretamente pelo capital. Outros (FINE E HARRY, 1979) opõem-se a essa perspectiva por acreditarem que ela reduz a categoria de exploração a um conceito genérico de apropriação de trabalho excedente. Não obstante as diferentes interpretações a esse respeito:

... admite-se geralmente que não há uma relação simples e direta entre o critério econômico para a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo e o potencial para a participação e a formação da classe operária, que também depende de condições políticas e ideológicas. Essas condições, por sua vez, constituem objeto de novas controvérsias. (FINE, 2001, p.386)

Advertimos que não ignoramos a polêmica a respeito das diferentes interpretações das categorias a partir da obra marxiana, pelo contrário, ela é nosso ponto de partida. Foi por causa desta polêmica e controvérsias a respeito das categorias que buscamos aprofundar um pouco mais esta questão em nosso estudo. Temos claro que as categorias não são moldes rígidos aos quais a realidade deva

se adaptar, mas abstrações realizadas a partir da própria realidade e que têm seu valor explicativo, crítico-explanatório, na medida em que nos permite iluminá-la e melhor compreendê-la, possibilitando-nos a intervenção consciente sobre a mesma. Não buscaremos contornar ou superar a polêmica existente, apenas nos posicionar diante dela.

O trabalho docente, como qualquer outra forma de trabalho configurado sob a sociabilidade capitalista, insere-se no processo de reestruturação produtiva desencadeado nas últimas décadas. Sustentando as transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1970, onde se alteram as formas de produção antes baseadas no taylorismo-fordismo, para o modelo pós-fordista de produzir, encontram-se as idéias neoliberais de flexibilidade, privatização, terceirização, eficácia, qualidade total, para citar apenas algumas. E, no âmbito das correntes de pensamento ganha força a “agenda pós-moderna” (MORAES, 2004) que, de modo geral, traz a crítica à centralidade do trabalho no mundo contemporâneo e a busca de novas categorias que possam substituí-lo, inclusive, na produção do “valor” em termos capitalistas. Aí surgem teorias que enfatizam categorias como, por exemplo, a ação comunicativa (Habermas), o discurso (Foucault), o imaterial (Gorz), o ócio criativo (Domenico de Masi), a modernidade líquida (Bauman) Destas diferentes acepções sobre o que é central na organização da vida social, deriva-se a idéia de que é inócuo falar em classes sociais, quando mais em luta de classes, é preciso sim, ressaltar a diversidade, o multiculturalismo, a pluralidade de idéias, o ecletismo, o relativismo... O conceito de classe social passa, nesse contexto, a ser mais um entre outros utilizados para agrupar as pessoas de acordo com seus interesses específicos: gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, movimentos sociais (indígenas, negros, feministas etc). Frente do eufemismo da diversidade, estabeleceu-se a idéia do fim da história (Fukuyama), pelo menos, o fim da grande narrativa capitalismo *versus* comunismo e, sobre isto, os pós-modernos não cansam de lembrar, de um determinado ponto de vista, a derrocada do socialismo real na União Soviética.

Autores como Mészáros (2002, 2005); Lessa (2002, 2005), Antunes (1995; 1999) e Tumolo (2003), para citar apenas alguns, buscam fazer o contraponto à tese do fim da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo. Entretanto, como indicamos, mesmo entre os autores que tomam a categoria trabalho na linha do marxismo existem divergências sobre seu entendimento e explicitá-las requereria de

nossa parte estender por demais essa discussão. Buscamos nesse item apenas abordar, a partir de Marx, a compreensão da complexa categoria trabalho que envolve, entre outros conceitos, os de trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material. Destacamos esses conceitos devido sua pertinência, em nosso entendimento, para a discussão sobre o trabalho docente. Em síntese, procuramos ressaltar que, de acordo com Marx (1986) o processo capitalista de produção sempre envolve diferentes instâncias: a produção, a distribuição, a troca e o consumo. É a conjunção desses elementos que, sob determinadas relações sociais, gera o capitalismo. Nas palavras de Marx (1986, p.20):

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande tanto a si mesma, na determinação antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela. Que a troca e o consumo não possam ser o momento predominante, compreende-se por si mesmo. O mesmo acontece com a distribuição como distribuição dos produtos. Porém, como distribuição dos agentes de produção, constitui um momento da produção. Uma forma determinada da produção determina, pois, formas determinadas do consumo, da distribuição, da troca, assim como relações determinadas desses diferentes fatores entre si. A produção, sem dúvida, em sua forma unilateral é também determinada por outros momentos; por exemplo, quando o mercado, isto é, a esfera da troca, se estende, a produção ganha em extensão e divide-se mais profundamente. Se a distribuição sofre uma modificação, modifica-se também a produção; com a concentração do capital, ocorre uma distribuição diferente da população na cidade e no campo etc. Enfim, as necessidades do consumo determinam a produção. Uma reciprocidade de ação ocorre entre os diferentes momentos. Este é o caso para qualquer todo orgânico.

Produção, distribuição, intercâmbio (troca) e consumo, cada um desses momentos da produção tem suas especificidades, no entanto, só em conjunto garantem o funcionamento do capital, uma unidade complexa que tem como momento ontologicamente predominante a produção.

Assim, destacamos que ser ou não diretamente produtivo no sentido de produzir mais-valor, não é o foco de nossa discussão a respeito do trabalho docente. O que não quer dizer que este aspecto não seja importante ou deva ser desconsiderado. Todavia, tanto o professor da escola pública, quanto da escola privada, enquanto partícipes do processo ampliado de reprodução social encontram-se subsumidos à lógica perversa de produção do capital. Assim, o fato de as pessoas trabalharem diretamente no setor produtivo, no âmbito da circulação e distribuição de mercadorias ou estarem envolvidas nos processos vinculados ao seu

consumo, não altera em nada sua inserção como “trabalhadores” no modo de produção da vida humana sob o capitalismo.

Para além da discussão sobre a produtividade ou não do trabalho docente, interessa-nos particularmente o conceito marxiano de *produção não-material*<sup>19</sup>, pois entendemos ser esta a categoria central para a discussão do trabalho docente. Cabe, portanto, fazer uma primeira alusão a este conceito conforme explicitado por Marx para que, na continuidade do texto possamos a ele retornar buscando uma compreensão qualitativamente mais elaborada do trabalho docente. Cabe, inicialmente, lembrar que no seio da discussão de Marx sobre o processo de trabalho e o processo de produção do capital é que o autor vai explicitar o conceito de produção “não-material”.

Com base em Marx, assumimos a compreensão de que a produção material da vida humana diz respeito à possibilidade humana de, pelo trabalho, transformar a materialidade, ou seja, agir sobre a matéria transformando-a com a finalidade de atender alguma necessidade própria da existência humana. Assim, é possível dizer que o trabalho material se refere à produção de um determinado valor de uso que tem “concretude”, tem “corporeidade”. Como foi dito anteriormente, ao mesmo tempo em que os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, também produzem conhecimentos, valores, idéias. Neste sentido, a referência ao *trabalho (produção) não-material* diz respeito a um determinado processo de trabalho ou a uma determinada práxis que tem por objeto não diretamente a matéria, mas, o conhecimento, valores, idéias.

No entanto, a produção não-material não é jamais desprovida de materialidade, mas refere-se às próprias características do produto do trabalho. Qualquer trabalho, enquanto processo, exige e só se realiza por ter materialidade. Porém, os resultados deste agir humano podem ser materiais ou não-materiais. Então, afirmar a materialidade do trabalho docente não significa negar a natureza não-material desse mesmo trabalho. Nas palavras de Dermeval Saviani (1991, p.106):

---

<sup>19</sup> Destacamos que Marx utiliza, no cap. VI Inédito de O Capital o termo “produção não-material” e que encontramos em alguns autores, como Saviani (1991, p.13) a utilização de “trabalho não-material”. Procurando ser fiel a obra de Marx também utilizaremos “produção não-material”. O trabalho docente é, portanto, entendido como uma forma de trabalho que se insere no âmbito da “produção não-material”. Por esse motivo, em algumas passagens utilizamos trabalho (produção) não-material.

... quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

O referido autor chama a atenção para o fato de que a ação desenvolvida pela educação tem visibilidade sendo, portanto, uma ação que só se exerce com base em um suporte material, que se realiza num contexto de materialidade. Tal como fez Saviani (1991), também buscamos a apreensão da categoria produção não-material na obra do próprio Marx.

É no texto do Capítulo VI inédito de *O Capital* que Marx destaca a questão da *produção não-material*. De acordo com o autor:

(No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades:

1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors. Ing.*) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção só formalmente capitalista*. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema.

2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do *médico* e não do seu menino de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista. (MARX, 2004, p.119-120)

Portanto, no caso da produção não-material, Marx indica duas possibilidades diferentes:

- quando o produto pode circular como mercadoria no intervalo entre a produção e o consumo (livros, objetos de arte...)
- quando o produto não é separável do ato da produção (a própria aula, o serviço médico, a apresentação de uma peça de teatro...)

No segundo caso, explicita-se como Marx traz à tona o conceito de produção *não-material*, sempre vinculando à produção material da vida humana e relacionado

à questão do conhecimento e da capacidade humana de abstração. Por exemplo, para que, uma aula ocorra, faz-se necessário um conjunto de condições materiais que a possibilitem, entre as quais poderíamos citar o próprio espaço físico adequado; os materiais didáticos necessários (livros, cadernos, quadro, giz); os agentes envolvidos no processo (professores e alunos). O desenvolvimento do processo educativo (no caso, por meio da aula) exige alguma materialidade e não ocorre independente dela. Entretanto, os resultados deste processo de trabalho (educativo) estão para além da materialidade envolvida no sentido de pertencer ao âmbito do conhecimento, de algo que não tem, ao menos imediatamente, materialidade (corporeidade). Não obstante, o exercício da atividade educativa sempre “implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. (SAVIANI, 2003, p.107)

Saviani (1996) considera que o saber envolvido no processo educativo é determinado pela necessidade dos próprios seres humanos em assimilá-lo, necessidade construída histórica e coletivamente. A apropriação deste conhecimento historicamente produzido é condição para a humanização; não nascemos humanos, apenas o somos enquanto espécie, em nossas determinações biológicas, mas tornamo-nos humanos pelo trabalho educativo. Na compreensão de Saviani (1996, p.147), “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”.

A necessidade de discutirmos com maior profundidade a relação ontológica entre trabalho e conhecimento relaciona-se a essa questão: a da materialidade que envolve a efetivação do trabalho docente, forma de produção não-material que se articula ao âmbito do conhecimento, ao do saber produzido pelos seres humanos histórica e coletivamente em sua produção e reprodução das condições materiais da sua existência.

O problema do conhecimento se faz presente no processo de trabalho em geral de dupla forma: em primeiro lugar, como sustentação para que o próprio processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de ter para que suas ações se ponham em movimento para obter determinado fim: conhecimento da

matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção e elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar, como conhecimento resultante desse processo de trabalho, posto que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma também a si próprio podendo, em certas circunstâncias, a partir do processo de trabalho, alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerar novos conhecimentos.

Nessas circunstâncias, evidencia-se a necessidade de aprofundar a discussão do que é o conhecimento, quais as formas e funções que assume na sociedade capitalista e qual seu papel na constituição e efetivação do trabalho docente. Assinalamos nesse ponto que, de modo geral, a área educacional e, particularmente, a da formação de docentes, tem restringido sua preocupação à dimensão epistemológica da prática docente, não levando em conta seus pressupostos ontológicos. São justamente tais pressupostos o tema de nossa preocupação, como procuraremos demonstrar na próxima seção.

#### **1.4 A questão do conhecimento como elemento fundamental para a compreensão do trabalho docente**

A partir da categoria trabalho, tal como elaborada por Marx, nos voltamos agora para a questão do conhecimento e de seu papel fundamental na constituição do trabalho docente. Recorreremos, em Lukács, particularmente ao capítulo sobre o trabalho em sua *Ontologia do ser social* em que retoma e desenvolve o legado intelectual de Marx.

Segundo Celso Frederico (1997, p.27), Lukács compreende a obra de Marx como uma ontologia do ser social, um estudo do autodesenvolvimento da vida material e espiritual. Lukács descarta qualquer tentativa de conferir autonomia às categorias teóricas e segue a risca a máxima marxiana: “as categorias são formas de modos de ser, determinações de existência” (MARX, 1996, p.44) submetendo a esfera do pensamento à realidade material. Para Lukács, a teoria de Marx tem como ponto de partida o processo de autoformação do gênero humano, do ser social, pelo trabalho.

Também Tonet (2002, p.146-147) contribui para explicitar a importância da obra de Lukács no universo da tradição marxista e, em especial, para apontar alguns

aspectos referentes à forma como o pensamento do autor foi difundido no Brasil. Na opinião de Tonet, tanto a aproximação quanto o abandono do pensamento lukacsiano em nosso país, se inserem no quadro mais amplo da trajetória do marxismo e do mundo em que esta se deu. Para o autor:

Parece fora de dúvida que a obra original de Marx teve um caráter radicalmente crítico em relação à sociedade capitalista. O que confere esse caráter de radicalidade crítica foi e continua a ser objeto de discussão. Filio-me àqueles que pensam que o fundamento dessa criticidade está na identificação do caráter radicalmente histórico e social do ser social. Em síntese, este seria o significado desta afirmação: Marx parte do trabalho como ato ontológico originário e, pela análise dos elementos essenciais desse ato e dos seus desdobramentos no processo social, constata que a história humana nada mais é do que o complexo processo de autoconstrução social do homem. Com isso, ele alcança a raiz última do processo social, ou seja, o homem como autor decisivo de si mesmo. Esse achado corta o passo a qualquer interpretação determinista, teológica ou teleológica da história. Do mesmo modo, corta o passo a toda tentativa de eternizar qualquer forma de organização social, deixando claro que isso não passa de expressão de determinados interesses particulares. De modo que a captura da lógica interna da forma da sociabilidade capitalista implica também, necessariamente, a constatação da possibilidade da sua superação. Esse caráter ontológico (histórico e social) é, a meu ver, o que define a originalidade e a profundidade da ruptura de Marx com a tradição ocidental e o que lança as bases para um novo patamar científico-filosófico. É também esse caráter ontológico que confere à teoria marxiana a capacidade intrínseca – que, quando perdida, o destrói – de não somente criticar (tomando essa palavra num sentido ontológico e não apenas epistemológico) a realidade e as outras teorias, mas também de exercer a autocrítica sobre si mesma. (TONET, 2002, p.146-147)

Na compreensão de Tonet (2002, p.147) a recepção e a difusão hegemônicas do que veio a ser chamado de marxismo, “não compreenderam, perderam ou rejeitaram explicitamente como metafísico esse caráter originalmente ontológico do pensamento de Marx”. Esta recusa do caráter ontológico da teoria marxiana por parte, por exemplo, dos partidos comunistas resultou, segundo o autor, em um misto de empirismo e idealismo que serviram para justificar uma ordem social erroneamente identificada com o socialismo proposto por Marx. Esta concepção objetivista foi hegemônica por décadas no campo das esquerdas e, autores que lhe opuseram críticas, por vezes contribuíram para acentuar a tendência contrária: o idealismo. Concordamos com Tonet (2002, p.148) quando afirma que “poucos foram aqueles que, implícita ou explicitamente, identificaram o caráter ontológico como a chave do resgate da radicalidade crítica do marxismo. Entre estes últimos, o autor mais significativo é, sem dúvida Lukács, em sua obra de maturidade”.



Na opinião de Tonet (2002, 148-149) a obra de Lukács *Ontologia do ser social*, representa importante contribuição na reconstrução da teoria marxiana como teoria efetivamente crítica:

Todas as outras tentativas de resgatar o caráter crítico da obra de Marx, integrantes daquilo que foi chamado de marxismo ocidental, vão numa linha claramente antiontológica. E, a meu ver, a recusa, o desconhecimento e/ou o insuficiente aproveitamento dessa concepção ontológica do marxismo são os responsáveis pelo insucesso dessas tentativas de renovação.

No caso específico, da forma como foi difundido o pensamento lukacsiano no Brasil, privilegiando sua discussão a respeito da cultura, da arte, mas secundarizando o aspecto fundamentalmente ontológico de sua obra, Tonet (2002, p.149) ressalta que:

Certamente, esse caráter ontológico não era desconhecido, muito pelo contrário, mas o seu estudo, a sua apreensão exaustiva e detalhada, que permitisse a compreensão da sua real importância na reconstrução da teoria marxiana a partir das suas raízes, foi claramente insuficiente. Tanto é que não existe, até hoje, nenhum trabalho mais sistematizado sobre a obra de maturidade do pensador húngaro.

Lukács é, portanto, um dos autores que mais proficuamente pode contribuir para o resgate do caráter radicalmente crítico da teoria marxista em relação à sociedade capitalista. Sua obra *Ontologia do ser social* prima pelo rigor e detalhado cuidado metodológico ao tomar a teoria marxiana buscando explicitar seus fundamentos filosóficos, a raiz no materialismo histórico da ontologia do ser social.

Ortigara (2002, p.31) situa o leitor em como se organiza o conjunto da obra de Lukács:

Alguns estudiosos estabelecem seu pensamento em três grandes fases. A primeira compreenderia os seus primeiros anos de elaboração, quando ainda participava do grupo junto a Weber e Simmel. A segunda fase seria basicamente caracterizada pela obra *História e consciência de classe*, de 1923, em que teria realizado uma interpretação hegeliana do marxismo, como aliás o próprio LUKÁCS reconhece em *Pensiero Vissuto: Autobiografia informa di dialogo* (1983). A terceira iniciar-se-ia na década de 30, quando por ocasião de seu exílio em Moscou teve a oportunidade de ler os *Manuscritos Econômico-filosóficos* de MARX (1993), até então inéditos, encetando a crítica à ortodoxia dos conceitos marxistas, relacionada diretamente com as exigências concretas que se faziam prementes na Hungria e em todo o Leste Europeu sob o domínio do stalinismo. Produziu uma extensa obra sobre a *Estética* e, posteriormente, passou a preocupar-se com as questões da ética que, segundo TERTULIAN (1990), já faziam parte de suas intenções ainda quando escrevia sobre a estética.

Todavia, não concretizou seu desejo, vindo a falecer antes disso. Escreveu, no entanto, uma introdução – de quase duas mil páginas – à obra que pretendia realizar, publicada postumamente com o título de *Ontologia do Ser social*. Não contente com a forma tomada pelos manuscritos, onde os temas são apresentados em capítulos, redigiu *Prolegômenos à antologia do Ser Social*, que passou a ser considerada como parte da obra da Ontologia. Na *Ontologia do Ser Social* retoma a questão ontológica escrevendo capítulos sobre o neopositivismo, Hegel, Hartmann e Marx, na primeira parte, e sobre as principais categorias do marxismo: trabalho, reprodução social, ideologia e estranhamento, na segunda.

Neste trabalho, como indicamos, voltaremos nossa atenção principalmente ao capítulo *O Trabalho da Ontologia do Ser Social*. Interessa-nos a discussão que o autor faz da constituição do ser social apresentando a categoria trabalho como fundante e desdobrando a partir daí as demais categorias constituintes do humano. Essa compreensão é essencial para o propósito deste estudo, pois apenas a apreensão em sentido ontológico do ser social, de sua constituição a partir do trabalho, pode nos capacitar a melhor compreender o trabalho docente no presente contexto sócio-histórico.

A obra de Lukács é extremamente profunda e complexa, teórica e metodologicamente, o que torna impossível tratá-la em poucas linhas, pois se corre o risco de uma abordagem superficial. Dessa forma, trata-se aqui apenas de levantar alguns pontos da teoria lukacsiana para embasar nossa análise a respeito do trabalho docente. É nosso propósito, a partir da categoria trabalho, abordar a questão do conhecimento com o intuito de refletir acerca do seu papel fundamental na constituição do trabalho docente. Para tanto, iniciamos considerando o caminho metodológico indicado por Lukács que, logo no início do capítulo em estudo, refere-se à prioridade ontológica do trabalho para a compreensão do ser social, bem como sua relação com as demais categorias, cada qual encerrando uma complexidade e novas relações da consciência com a realidade e desta consigo própria:

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. É claro que não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata. E é suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da

consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma, etc. Nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente. (LUKÁCS, 1984a, p.01)

Pois bem, para uma aproximação correta da realidade também não poderíamos tomar a categoria conhecimento de forma isolada, ignorando a sua constituição e participação no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata, o ser social<sup>20</sup>. A questão do conhecimento é um complexo entre outros complexos mais amplos. Deste modo, ao afirmar o trabalho como a categoria fundante do ser social, Lukács assinala que tal categoria, o trabalho, “carrega” consigo as demais categorias, pois as contém em si mesmo: a consciência, a sociabilidade, a linguagem, o conhecimento, o reflexo, a escolha, a liberdade...

Segundo Lukács (1984a, p.25), tais categorias são elementos complexos do ser social só podendo ser compreendidas em sua verdadeira essência após sua análise ontológica e reconhecidas suas funções reais. Os momentos singulares podem condicionar-se mutuamente. Mas, pode ocorrer um condicionamento em que um momento é pressuposto para a existência do outro, sem que esta relação possa ser invertida. Este é o caso do trabalho em sua relação com os outros momentos do complexo do ser social. Portanto, afirmar que o trabalho é, em sentido ontológico, o momento predominante, não implica de forma alguma uma hierarquia de valor:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1984a, p.02)

Lukács, como Marx, ressalta o trabalho como a categoria fundante do mundo humano. O ser social tem sua gênese desenvolvida a partir de uma base

---

<sup>20</sup> Lukács no cap. “O trabalho” da “Ontologia do ser social” indica que existem três diferentes níveis do ser: inorgânico, orgânico e social.

biológica ineliminável, dado que uma sociedade tem sempre de garantir a reprodução biológica dos seus indivíduos. O ser social nasce com essa base biológica, e inevitavelmente, para que seja possível a existência e manutenção de qualquer tipo de formação social, tem de ser capaz de retirar da natureza os meios de produção daquilo que é necessário ao seu consumo. Nesse sentido originário, o trabalho é a relação fundante, o intercâmbio orgânico do homem com a natureza, pois sem ele não há qualquer forma de reprodução social. Em outras palavras, o trabalho é a base de qualquer sociabilidade, é a forma como os seres humanos se organizam para retirar da natureza os meios de produção e subsistência imprescindíveis. Nessa relação muito particular, sempre histórica e social que os seres humanos estabelecem com a natureza, está presente o germe de todas as outras determinações fundamentais do ser social desenvolvido.

Lukács destaca o trabalho como o “salto ontológico” que permite a mudança de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente, do ser orgânico ao ser social. Assim, a contribuição de Lukács à teoria marxiana está em desvelar a complexidade do ser social e seu fundamento ontológico no “pôr teleológico”, na capacidade humana de agir conscientemente sobre a natureza e sobre si próprio (“o afastamento das barreiras naturais, mas jamais a sua eliminação”<sup>21</sup>). O ser humano atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nesse processo ele é capaz de fazer escolhas. Neste sentido o *pôr*, o agir intencional, é sempre social e, por isso mesmo, é histórico. Em outros termos, as “escolhas” entre alternativas que o ser social realiza no processo de trabalho têm relação com as determinações das tarefas a serem executadas, tarefas sempre sociais. Uma posição teleológica indica sempre um determinado projeto, projeto este elaborado a partir de necessidades e possibilidades sobre as quais o indivíduo tem de agir. A partir daí, uma série de alternativas possíveis se apresenta ao indivíduo e ele escolhe uma entre outras tantas que existam no seu campo de percepção. Obviamente, não nos referimos apenas ao âmbito da percepção imediata/sensorial, o que procuraremos discutir mais adiante neste estudo, mas ao fato de que a escolha entre alternativas e a

---

<sup>21</sup> Em referência ao próprio Marx, Lukács deixa claro que o salto ontológico não elimina os outros níveis de ser, o inorgânico e o orgânico. O ser social os pressupõe. Nunca se consegue afastar definitivamente as barreiras naturais, inclusive por que elas se renovam constantemente. Por exemplo, o progresso da ciência na área da medicina, mesmo que sob os interesses do capitalismo, possibilita a descoberta de medicamentos, vacinas, para várias doenças, no entanto, a cada ano, novos vírus e novas doenças se desenvolvem.

própria capacidade de sua visualização, relaciona-se à complexa questão do conhecimento.

Segundo Lukács (1984a), o *pôr teleológico* em seu sentido originário e mais restrito (posições teleológicas primárias) caracteriza-se como um processo entre a atividade humana e a natureza. Já nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se a ação dos homens sobre os outros homens com o objetivo de, em última instância, mediar a produção dos valores de uso (posições teleológicas secundárias). Em ambos os casos, de acordo com Lukács, o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento:

...a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência; a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. Pôr, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. (LUKÁCS, 1984a, p.05)

Lukács demonstra por que a causalidade e a teleologia, categorias historicamente vistas como antagônicas no pensamento ocidental, se integram no trabalho. Para o autor, há uma causalidade suposta no pôr teleológico e o conhecimento das causalidades tem interferência direta sobre a possibilidade do pôr, do agir. Neste sentido, o conhecimento pode ampliar o campo de possibilidades de ação humana. Cabe ressaltar que a teleologia, em Lukács, só existe no trabalho (não existe um telos na história, em um suposto deus, na sociedade...), e só existe como posta – o “pôr teleológico” – havendo necessidade de condições objetivas para que o pôr seja efetivado. Por este motivo, “para delimitar o ser em termos ontológicos concretos, quando queremos definir corretamente um processo como teleológico, devemos também provar, em termos ontológicos e sem qualquer dúvida, o ser do sujeito que a põe”. (LUKÁCS, 1984 a, p.27) Caso contrário, alerta o autor, a causalidade pode operar como posta ou como não-posta, o que daria espaço para o desenvolvimento de uma filosofia idealista. No entanto, ao afirmar que apenas uma causalidade baseada no plano material, do ser, pode coexistir com a teleologia, que é sempre posta, Lukács, de modo nenhum, diminui a importância da posição

gnosiológica da causalidade. Ao contrário, a posição ontológica de séries causais concretas pressupõe o seu conhecimento (o plano gnosiológico):

... a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem. Aqui a busca tem uma dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão independentemente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto. No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado. Ela só pode adquirir uma tal função de instrumento quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si mesmas, sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível. (LUKÁCS, 1984a, p.08 )

O indivíduo em sua vida cotidiana é impulsionado por suas necessidades de sobrevivência (como diria Marx, necessidades “do estômago e da fantasia” (MARX, 1988 a, p.45) a elaborar teleologias, a “pôr” finalidades e, para isso, necessariamente ele tem de assumir que tais necessidades e possibilidades lhe são exteriores; que a realidade, o mundo, tem determinadas regularidades, estruturas, que aquilo que ele pensa a respeito do mundo é verdadeiro. Ou seja, o indivíduo ao iniciar um determinado processo de objetivação, tem certas crenças, idéias que subsidiam e orientam seu agir intencional.

Quando se inicia um determinado processo de objetivação, ou seja, quando o processo de trabalho é posto em curso transformando a matéria inicial em um novo objeto, há também um processo de interiorização. Aquilo que o sujeito pensa que o mundo é, suas crenças, suas representações, confrontam-se com o real, com o que o mundo realmente é. Neste processo o indivíduo pode, de certa forma, verificar até que ponto seu conhecimento é verdadeiro ou falso, até que ponto seu pensamento tem de ser abandonado ou reformulado. Neste confronto com o mundo objetivo o indivíduo tem a possibilidade de verificar a veracidade e a validade daquilo que ele pensa acerca do mundo ou não. Isso possibilita o infinito aprofundamento do conhecimento em relação à realidade objetiva. Os objetos resultantes do trabalho humano passam a fazer parte da vida do indivíduo que o produziu e da sociedade a qual ele pertence; a partir daí, são geradas novas possibilidades e necessidades.

A efetividade do trabalho humano demanda a correta apreensão dos meios e dos fins e, portanto, a questão do necessário conhecimento das propriedades da matéria que se pretende transformar. É o âmbito da práxis, da indissociável relação entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação (MORAES, 2004). Por isso, há a necessidade do conhecimento adequado dos meios, das causalidades naturais, para que seja possível uma causalidade posta. Apenas o ser humano é capaz de transformar a causalidade natural numa causalidade posta. O curso de um rio é uma causalidade natural; com o conhecimento desta causalidade natural e com condições históricas objetivas que propiciem a ação, o ser humano se torna capaz de transformá-la numa causalidade posta, numa represa, por exemplo. Neste sentido, é indispensável ao agir humano o conhecimento das propriedades da matéria a ser transformada bem como as dos meios necessários, de modo que seja possível uma nova objetividade.

Segundo Lukács (1984a), a posição teleológica conscientemente realizada, ou seja, o pôr finalidade, intencionalidade, a ação humana sobre a natureza, provoca uma distância no reflexo da realidade e é esta distância que faz surgir a relação sujeito-objeto. Não há uma cisão absoluta entre o sujeito e o objeto, mas um afastamento do ser humano em relação ao seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta no confronto mútuo entre sujeito e objeto:

...uma demarcação precisa entre objetos que existem independentemente do sujeito, e sujeitos que delineiam estes objetos com um grau maior ou menor de aproximação, por atos de consciência, para apropriar-se deles espiritualmente. Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se. Decerto também os animais têm uma relação – que se torna cada vez mais complexa e que finalmente é mediada pela consciência – com o seu ambiente. Uma vez, porém, que isto permanece restrito ao biológico, jamais pode dar-se para eles, como ao invés para os homens, uma tal separação e um tal confronto entre sujeito e objeto. (LUKÁCS, 1984a, p.14)

O sujeito só pode tomar algo como objeto de sua finalidade, escolhendo entre as alternativas que se lhe apresentam (ou, que ele é capaz de visualizar) e possibilidades determinadas, se este algo existe independentemente dele. É por esse motivo que no mundo animal, por exemplo, não existe tal relação sujeito-objeto, dado que, o animal, de modo geral, não consegue se enxergar separado daquilo

sobre o que atua, não tem noção de “si” apartado do meio do qual faz parte. Não pode existir consciência se o “ser” está “colado” no mundo. O ser social emerge do ser orgânico na práxis, pela práxis, e nessa emergência já existe o “distanciamento”. Eu não posso conhecer nenhum objeto, se eu mesmo não estou no mundo, em relação com esses objetos. Portanto, o sujeito é sempre “ser social”, sempre já está no mundo e a imagem que é capaz de fazer de qualquer objeto sempre está conectada com aquilo que sabe sobre o mundo. Nas palavras de Lukács (1984a, p. 29-30)

Na natureza inorgânica não existe nenhuma atividade. Na natureza orgânica, aquilo que parece uma atividade depende, no fundo, do fato de que, aqui, o processo de reprodução provoca, nos estágios mais evoluídos, interações entre o organismo e o ambiente que, à primeira vista, parecem de fato orientadas por uma consciência. Mesmo, porém, nos níveis mais altos (e falamos sempre de animais que vivem em liberdade) estas nada mais são do que reações biológicas aos fenômenos do ambiente que têm uma importância para a existência imediata; por conseguinte não podem, de maneira nenhuma, produzir uma relação sujeito-objeto. Para que esta relação possa existir é necessário o distanciamento de que falamos anteriormente. O objeto só pode tornar-se uma coisa da consciência quando esta procura agarrá-lo mesmo no caso de não haver interesses biológicos imediatos que liguem o objeto com o organismo portador dos movimentos. Por outro lado, o sujeito se torna sujeito exatamente quando tem esse tipo de atitude para com os objetos do mundo exterior. Fica claro, então, que a posição do fim teleológico e a dos meios para executá-lo, que funcionam de modo causal, jamais se dão, enquanto atos de consciência, independentemente uma da outra. Neste complexo constituído pela execução de um trabalho se reflete e se realiza a conexão inseparável entre teleologia e causalidade posta.

A partir da argumentação de Lukács (1984a) compreendemos que o distanciamento e a relação sujeito-objeto, dois momentos simultâneos, permitirão a origem da compreensão conceitual dos fenômenos da realidade, bem como, sua “expressão adequada por meio da linguagem”, posto que, é o distanciamento que permitirá ao sujeito reproduzir no pensamento o real. Portanto, ontologicamente não é possível cindir sujeito e objeto, pois estes, embora ontologicamente distintos, compõem uma unidade dialética no interior do ser social. Em outras palavras, a prática humana articula sujeito e objeto, que não existem separadamente, mas não são uma mesma coisa. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma relação de identidade e não-identidade. O pensar, escolher os meios, o agir e a avaliação sobre o agir, são momentos indissociáveis na práxis.

Nesta direção, ao afirmar a necessidade do conhecimento objetivo com base na ontologia do ser social, Lukács nos permite avançar a discussão a respeito da



ciência, discussão esta, que nos interessa devido suas implicações com relação ao trabalho docente. A epistemologia faz recortes ao determinar seus diversos objetos de estudo: a linguagem, a matemática, a geografia, a antropologia... No campo da epistemologia, do como conhecer, o relativismo tende a ser algo inevitável, já que neste campo há forte influência do subjetivismo e da possibilidade de mudanças dos paradigmas na comunidade científica. Seja na ciência social ou natural, o cientista seleciona aspectos do objeto aos quais atribui maior significação, ou seja, há uma valoração, seus interesses também determinam a escolha do objeto de estudo. Sempre há a subjetividade do sujeito em relação à seleção do problema; em relação à escolha da metodologia da pesquisa, nas conclusões... Conscientemente ou não, existem sempre valores pautando a investigação. A ciência, natural ou social, impregna valores e é impregnada por valores. Isso se deve ao fato de que nossas teorias são sempre sociais e históricas sendo, por esse motivo, o relativismo epistemológico admitido.

No entanto, corre-se o risco de se deduzir deste relativismo epistemológico um relativismo ontológico. Do truísmo “nossos pensamentos, incluindo as teorias, são sociais, por isso, históricas e, portanto, relativas” deduz-se que “o conhecimento objetivo do mundo é um mito, que a verdade é uma ‘quinta roda’”, e prega-se “a equiparação de todas as perspectivas, de todas as idéias, esquemas ontológicos, etc.” (DUAYER, 2003, p.12)

Mas toda epistemologia fundamenta-se em uma ontologia e, em nosso entendimento, só a ontologia marxiana, a ontologia do ser social, nos permite compreender a totalidade deste complexo que é o ser humano. Afirmar um conhecimento objetivo significa ademais, que é possível uma aproximação mais adequada do real. Neste sentido, corta-se o passo a qualquer forma de relativismo ou ceticismo epistemológico. A busca da apreensão do conjunto das relações que se travam na realidade é um processo que se caracteriza, sobretudo, como um processo de “pôres”, de escolha entre alternativas: “o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas”. (LUKÁCS, 1984 a, p.18) E a escolha das alternativas depende do reflexo mais preciso das relações. Em outras palavras, no caso da ontologia do ser social, há um mundo inteligível e um sujeito que pode conhecê-lo.

Neste ponto, situa-se a questão da ciência, do método científico, capaz de auxiliar o sujeito no processo de conhecimento sobre o mundo.

A partir da leitura da obra lukacsiana pode-se compreender por que o conhecimento objetivo da realidade é pressuposto inequívoco ao processo do trabalho humano, pois, na medida em que há uma maior aproximação do real, o seu correto reflexo, mais se amplia o leque de possibilidades de escolhas entre alternativas:

... toda alternativa (e toda cadeia de alternativas] no trabalho nunca pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. O sujeito só pode tomar como objeto de sua finalidade, de sua alternativa, as possibilidades determinadas sobre o terreno e por este complexo de ser que existe independentemente dele. E é do mesmo modo evidente que o campo das decisões é delimitado por este complexo de ser. É óbvio que a amplitude, a densidade, a profundidade, etc. que caracterizam a correção do reflexo da realidade têm importância, isto porém não elimina o fato de que o pôr as séries causais no interior da posição teleológica é – imediatamente ou mediatamente – determinado, em última análise, pelo ser social. (LUKÁCS, 1984a, p. 20 )

Na práxis está a totalidade complexa do ser social. Mesmo não sendo possível no processo de conhecimento apreender a totalidade, há a possibilidade de aproximações progressivas dos nexos causais. Neste sentido, o processo do conhecimento não é uma construção (como advogam os construtivistas), mas um processo de aproximações sucessivas do real. Por outro lado, não se trata de pontos de vista atomistas e diferentes a respeito da realidade (como advogam os relativistas), mas da capacidade humana de aproximar-se, mesmo que gradativamente, do conhecimento objetivo do real. A verdade, neste sentido, não é negada (como fazem os céticos), nem é dogma, em sentido absolutista, mas considerada do ponto de vista histórico e, por esse motivo, em constante movimento, o que não significa que não exista ou que se caia no relativismo.

Tal consideração a respeito do processo de conhecimento ganha inteligibilidade se levarmos em conta que a ciência desenvolve-se sob o capital, em um tempo histórico específico, e que, o imperativo da manipulação é posto pelo capital para todas as esferas da vida humana, inclusive para a ciência. Sobre a questão da manipulação na ciência Lukács (1984 b, p.02) ressalta:

Se de fato a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da efetividade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados estas novas verdades, que são de modo necessário ontologicamente fundadas, e que aprofundam e multiplicam o conhecimento ontológico, então sua atividade se reduz em última análise a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou, conscientemente, não deseja abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática.

Portanto, conforme alerta Lukács, ao restringir-se o conhecimento científico ao nível da imediatividade, nega-se ao mesmo a possibilidade de uma apreensão cada vez mais apurada sobre o real. Aliás, é preciso considerar que nem sempre o faz; que algumas vezes a teoria pode em vez de esclarecer ou iluminar questões da realidade, obscurecê-las. Indicamos que este é o caso da “epistemologia da prática”, o que buscaremos melhor explicitar na continuidade deste estudo. Ademais, a partir destas considerações sobre o conhecimento científico, indicamos que aprofundar a compreensão da especificidade do ser social como se constitui na forma capitalista contemporânea, pode ampliar a possibilidade de uma crítica radical à ontologia da prática imediata/cotidiana sobre a qual se firma o pragmatismo e, por sua vez, a defesa de um professor prático-reflexivo, investigador, pesquisador... que se relaciona à desvalorização na formação dos professores do necessário domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, acadêmicos.

É importante esclarecer em que sentido utilizamos a palavra ontologia, pois, afirmamos anteriormente que há uma ontologia pragmática sustentando a defesa da formação de um professor prático-reflexivo. Lembramos que a palavra ontologia tem sua origem na palavra grega *ontos* – *ser e logos* – *discurso sobre*; Ontologia é o modo de ser, e se o é, qualquer atividade do ser social pressupõe uma ontologia, uma forma de compreender o ser. Um determinado conhecimento está sempre vinculado de maneira complexa e nem sempre consciente a uma ontologia, a uma compreensão da realidade, como pano de fundo, que lhe confere sentido. Desta forma é possível afirmar que todos os conhecimentos refletem uma ontologia. E, neste sentido, pode-se ter uma ontologia positiva, uma ontologia realista, uma ontologia pós-moderna, uma ontologia pós-estruturalista, uma ontologia pragmática... Podem-se ter inúmeras ontologias.

No entanto, referimo-nos aqui a ontologia de uma maneira muito específica e a identificamos como uma compreensão da realidade, de modo ser. Na história da filosofia, a ontologia costuma ser identificada com outro termo: metafísica – a busca

de algo imutável para além da realidade, *meta-physis*. A metafísica indica a existência pontos explicativos do real que são eternos, imutáveis, no mais das vezes projeções antropomórficas. Apenas no começo do séc. XX (com pensadores como, por exemplo, Lukács, Hartmann e Heidegger) a ontologia é resgatada em sua referência ao ser. No caso de Lukács, a ontologia do ser social.

Como indicamos, é com base na ontologia do ser social lukacsiana (1984a), que buscaremos melhor compreender o trabalho docente e suas determinações na contemporaneidade. A atividade do professor em sala de aula, sua prática didática, almeja a aprendizagem dos alunos, este é o *pôr teleológico* do professor. Para que este *por* se efetive é necessário que ele conheça os nexos causais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É nesse sentido que a obra lukacsiana contribui para o desvelamento das equivocadas (mágicas?) apreensões da realidade, aqui, no caso específico, a respeito da questão do que deve constituir, em essência, a formação dos professores no atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas. Se, ao que parece, a literatura acadêmica atualmente divulgada a respeito da formação de docentes tende a desvalorizar a teoria, o conhecimento elaborado/científico, valorizando a formação e a pesquisa limitadas à prática cotidiana/imediata, a nosso ver, Lukács auxilia a resgatar a dimensão ontológica presente nesta questão. Por conseguinte, ao nos auxiliar a revelar qual a ontologia que fundamenta, tanto a concepção de uma prática imediatista, quanto da práxis, colabora para que consigamos uma aproximação mais adequada do real.

Na compreensão de Lukács (1984a, p.28) há uma relação recíproca entre teoria e práxis, relação que só pode ser entendida dada sua essência social. Teoria e práxis são momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, fato que deriva da coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no trabalho (agir) do ser humano. Isso significa que a práxis não é atividade contraposta à teoria. É determinação da existência humana como elaboração da realidade. Neste processo real, os atos, por intermédio dos quais a causalidade é posta no trabalho, se evidenciam na sua forma mais pura pela contraposição de valor entre falso e verdadeiro e, qualquer erro de conhecimento relativo à causalidade efetivamente existente pode levar, inevitavelmente, ao fracasso de todo processo de trabalho.

Tal assertiva lukacsiana e seu texto como um todo, auxilia-nos na compreensão de que a questão do conhecimento (as formas de sua produção, apropriação, sistematização e socialização) é peça chave no trabalho e na formação

dos docentes e, portanto, na qualidade do ensino ofertada à maioria da população. O trabalho e a formação docentes calcados na epistemologia da prática limitam-se ao estreito campo da empiria, das lidas pragmáticas, ao universo restrito das trocas de experiências. Não que as experiências não tenham importância, mas com certeza não bastam para que se alcance esferas mais amplas de compreensão do real e, se vislumbre alternativas e possibilidades de intervenção. Afinal, o que parece estar em curso – para além da formação fragmentada, aligeirada e esvaziada dos professores que irão, de modo geral, educar as novas gerações de “trabalhadores” – é um processo de ressignificação, ou mesmo de empobrecimento da noção de conhecimento na contemporaneidade. Nesta perspectiva, Moraes (2004), indica o cenário pragmático em que se formam os “novos” professores-profissionais apontando o tipo de conhecimento que está em tela: “um conhecimento sanitizado no qual cinde-se a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa”.

### **1.5 Ontologia, conhecimento objetivo e trabalho ou sobre as idéias que orientam os nossos agires**

Afirmamos anteriormente a possibilidade de haver uma diferença essencial entre as concepções ou crenças existentes a respeito do que seja o trabalho docente na atualidade e tal como ele realmente se efetiva. Este é um dos aspectos centrais que pretendemos aprofundar neste estudo. Também indicamos a intrínseca relação existente entre o trabalho docente e a questão do conhecimento; caracterizamos, a partir desta relação, o trabalho docente como uma forma de trabalho não-material, conforme categoria explicitada por Marx no cap. VI, inédito, de *O Capital*. Agora, com o intuito de melhor fundamentar este estudo, buscamos suporte em Duayer, especialmente quanto à compreensão do papel das crenças (idéias dos indivíduos sobre o real) como orientadoras das práticas sociais, a questão do conhecimento objetivo e a importância da ontologia. Consideramos tais questões relevantes para a inteligibilidade do trabalho docente sob o contexto da sociedade capitalista contemporânea, principalmente se objetivamos levar em conta a relação desta forma específica de trabalho com a questão da produção, apropriação e socialização do conhecimento científico.

Abordar a questão do conhecimento científico na atualidade (suas formas de produção, apropriação e socialização) para relacioná-lo a questão do trabalho docente, exige que levemos em consideração a disjuntiva que permeia os debates contemporâneos em filosofia da ciência: realismo *versus* anti-realismo. Esse debate nos interessa, sobretudo, por sua importância na compreensão estabelecida na área das ciências sociais/humanas a respeito da possibilidade, ou não, de um conhecimento objetivo sobre a realidade. Se, por um lado, numa concepção realista há o entendimento de que conhecer e atuar/intervir sobre o mundo é possível; de outro lado, numa concepção anti-realista, fortalece-se o ceticismo epistemológico e ontológico, a interdição de nossas possibilidades de conhecer e agir, para além da prática imediata, sobre a realidade. O anti-realismo reconhece a não-neutralidade da ciência, mas, ao fazê-lo desconsidera as implicações desse fato, negligenciando-o e abrindo as portas para o relativismo e o instrumentalismo:

A conjugação de anti-realismo, relativismo e instrumentalismo procura equacionar justamente a admissão de que a ciência não é axiologicamente neutra com a imediata e absurda negligência desse fato. Postula a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo e, por isso mesmo, justifica a ciência pela eficácia prática. O que é velado nessa posição é que o papel da ciência, nesse caso, se reduz a reproduzir o existente, enfim a instrumentalizar os “valores consensuais”. (DUAYER et alli, 2001, p.779)

Em nossa compreensão Duayer, a partir das obras de Marx, Lukács e Bhaskar, tem contribuído para a discussão a respeito do debate contemporâneo presente na filosofia da ciência, entre *realismo e anti-realismo*, de modo a apontar as influências/conseqüências dessas duas e opostas matizes na compreensão de ciência e especialmente na área das ciências humanas. A esse respeito Duayer et alli (2001, p. 730) ressalta a diferença entre realistas e anti-realistas:

Nos dias atuais, realistas e anti-realistas, a despeito de sua polaridade, concordam que não se pode erradicar a ontologia do discurso científico, como pretendeu o positivismo. Por isso, sua diferença está determinada pelo papel que atribuem à ontologia na prática científica. Os realistas tendem a defender a noção de que as ciências buscam e propiciam um conhecimento (ontológico) cada vez mais adequado do mundo. Os anti-realistas tendem a identificar a ontologia como um produto (necessário) da consciência, um construto arbitrário, um esquema conceitual ou ontológico, sem, portanto, qualquer compromisso com a representação adequada da realidade.

A partir deste debate, realismo/anti-realismo, apresentado por Duayer at alli (2001), parece-nos necessário melhor explicar a que se refere o termo realismo<sup>22</sup> a fim de aprofundar nosso conhecimento a esse respeito. Para tanto, recorreremos a uma passagem de Lawson (1997):

...qualquer posição que afirma a existência de algum tipo de entidade questionável (tais como buracos negros, relações de classe, equilíbrios econômicos, grávitons, tanon-neutrinos, utilidades) pode ser qualificada como *realismo* (no sentido filosófico do termo). Nesta definição, é claro, somos todos realistas de algum tipo, e pode-se conceber muitos realismos. Na ciência, uma posição realista, i.e., um *realismo científico*, afirma que os objetos últimos da investigação científica existem, em sua maioria, completamente independentes de ou, pelo menos antes de, sua investigação. No entanto, a concepção de realismo que pretendo defender está íntima e explicitamente vinculada com a *ontologia* ou “metafísica”, i.e. com a pesquisa da natureza do *ser*, da *existência*, incluindo a natureza, a constituição e a estrutura dos objetos de estudo. De fato, o que explica aqui o uso do termo realismo para rotular diferentes perspectivas é uma preocupação direta com a ontologia e, em particular, com a exploração da ampla natureza de aspectos da realidade natural e social. Neste sentido, o termo realismo é utilizado aqui, sobretudo, para denotar explicações específicas sobre a natureza da realidade, natural e/ou social.

Esta questão parece-nos essencial para sedimentar as bases da discussão que buscamos desenvolver acerca do trabalho e da formação docentes. Isso se deve ao fato de que a fonte empírica desta pesquisa é a literatura referente à temática em estudo produzida nos últimos anos (mais especificamente a partir de 1998) pelas pesquisas científicas na área educacional, em especial, trabalhos

---

<sup>22</sup> No Dicionário do Pensamento Marxista (Bottomore, 2001) encontramos indicações a respeito do realismo como uma concepção da ciência presente, inclusive, em Marx. De acordo com Edgley *apud* Bottomore (2001, p.154-155): “Para Marx a função real de uma teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e descobrir as “relações reais”, as estruturas e forças subjacentes, que geram essas “formas fenomênicas” e as tendências históricas fundamentais da realidade. Os conceitos teóricos da ciência não são, portanto, redutíveis a conceitos observáveis, como no empirismo, nem são construções subjetivas impostas à realidade pelos teóricos, como no idealismo. Tais conceitos descrevem, de forma mais ou menos precisa, aspectos não observáveis da realidade (material). A concepção que Marx tem da ciência é realista, como argumentaram membros do grupo inglês de filósofos marxistas, de aparecimento recente (ver, por exemplo, BHASKAR, 1979 e MEPHAN e RUBEN, 1979).

E, ainda, “Marx está comprometido com o realismo em dois níveis: 1) um *realismo simples*, de senso comum, que afirma a realidade, a independência e a externalidade dos objetos; 2) um *realismo científico*, que afirma que os objetos do pensamento científico são estruturas reais irredutíveis aos eventos a que dão origem. A primeira acepção inclui, para Marx, tanto a independência essencial da natureza quanto o caráter extralógico da existência em geral (social ou natural), ou seja, “o sujeito real permanece fora da mente, tendo uma existência independente” (Grundrisse: Introdução). A segunda acepção, que justifica e aprimora a primeira, incorpora as idéias de que as estruturas explicativas, os mecanismos geradores, ou (na terminologia favorita de Marx) as relações essenciais são a) ontologicamente distintas de, b) defasadas em relação a e c) talvez se encontrem mesmo em oposição aos fenômenos (ou formas sensíveis) a que dão origem” (BHASKAR *apud* BOTTOMORE, 2001, p.312).

apresentados na ANPEd. Indicamos que estes trabalhos possivelmente refletem ou, de alguma forma, orientam propostas e políticas educacionais na área da formação de professores/as, e ou, expressam o entendimento corrente e hegemônico no meio acadêmico a respeito do que é o trabalho docente e de como deve ser a sua formação.

Mas ao que, especificamente, estamos nos referindo ao chamar aqui a atenção do leitor para a questão das crenças? A palavra *crença*, substantivo feminino que designa o ato ou efeito de crer, tem sua origem etimológica no latim *credentia* e pode assumir dez diferentes acepções<sup>23</sup>, nem sempre excludentes:

- 1 Estado ou processo mental de quem acredita em pessoa ou coisa;
- 2 Fé, em termos religiosos;
- 3 Mito ou doutrina religiosa ou mística;
- 4 Convicção profunda e sem justificativas racionais em qualquer pessoa ou coisa;
- 5 Opinião manifesta com fé e grande segurança;
- 6 *Derivação*: por metonímia. Aquilo ou aquele em que se crê; o objeto ou alvo de uma crença;
- 7 *Regionalismo*: Portugal. Uso: informal. Atração ou inclinação amorosa por alguém;
- 8 *Regionalismo*: Portugal. Uso: informal. Falta de confiança; suspeição;
- 9 *Rubrica: filosofia*. No pensamento medieval, fé religiosa, convicção na doutrina e nos ensinamento sagrados, freq. Considerados compatíveis e coerentes com a reflexão racional;
- 10 *Rubrica: filosofia*. No *empirismo* moderno, disposição meramente subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro, por força do hábito ou da vivacidade das impressões sensíveis;

No desenvolvimento de nosso estudo consideramos que tal palavra, na língua portuguesa, é comumente utilizada no seu sentido 2, como expressão de cunho místico, religioso. No entanto, em sentido amplo, como “ato ou efeito de crer”, é que a palavra *crença* será utilizada neste trabalho.

Esclarecemos que a questão das crenças, ou sistema de crenças, é comumente referida na literatura em inglês, aparece tanto nos textos de Bhaskar

---

<sup>23</sup> Dicionário Houaiss, versão online <http://houaiss.uol.com.br>; Acesso em 17/12/2007.



(autor que utilizamos em nossa fundamentação teórica), quanto no discurso dos neopragmáticos como Davidson e Rorty. Na literatura em inglês essas questões são tratadas como *believe* no sentido de *acreditar*. Portanto, ao nos referirmos neste texto “as crenças” estamos referindo-nos às idéias, ou conjunto de idéias que permeiam nossas práticas; as coisas em que acreditamos, as concepções que temos sobre o mundo e sobre nós mesmos e, que influenciam mais ou menos diretamente nossas ações sobre esse mesmo mundo. Ou seja, nossas crenças significam o mundo para nós, orientam nossas práticas e, nesse sentido, são socialmente verdadeiras. Crenças são socialmente estabelecidas, significam, portanto, com base no que se age.

Duayer (2001, p.01), nos lembra que Marx sempre considerou teoricamente o falso, ou seja, o falso socialmente necessário. Nas obras de Marx, as diferentes formas de consciência (científica, religiosa, artística ...), que possuem validade social, mesmo que absurdas, jamais são desconsideradas ou descartadas após a inspeção crítica:

Pois a crítica não tem o poder de dissolver praticamente a concepção ou teoria criticada. Se noções absurdas e incongruentes possuem validade social e, mais ainda, conservam essa validade a despeito de arrasadoras críticas lógico-gnosiológicas, segue-se que a sua validade social deve depender de outras circunstâncias.

Por isso, Duayer (2001, p.02) recorda que em Marx a efetiva eficácia histórica de determinadas representações, como por exemplo, a representação de deus, confere a elas um tipo qualquer de ser social, mesmo quando não se admita, como é o caso de Marx, a possibilidade da existência de qualquer Deus. A citação abaixo, de Marx a respeito da religião, ilustra esse ponto:

A religião não faz o homem, mas, ao contrário, o homem faz a religião: este é o fundamento da crítica irreligiosa. A religião é a autoconsciência e o autossentimento do homem que ainda não se encontrou ou que já se perdeu. Mas o homem não é um ser abstrato, isolado do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade. Este Estado, esta sociedade, engendram a religião, criam uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica popular, sua dignidade espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua razão geral de consolo e de justificação. É a realização fantástica da essência humana por que a essência humana carece de realidade concreta. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, a luta contra aquele mundo que tem na religião seu aroma espiritual. (MARX, 1843)

Cabe ressaltar que também temos a intenção de abordar neste estudo, mesmo que tangencialmente, a discussão a respeito da questão da verdade e da “suposta” verdade do conhecimento científico. Entretanto, importa frisar que, tal discussão refere-se apenas ao que procuramos focar: a questão do trabalho docente e sua relação com o conhecimento científico.

Para melhor compreendermos a relevância da questão das “crenças” ou “sistemas de crenças” em nossa discussão a respeito do trabalho e da formação docentes, inicialmente apresentamos alguns destaques a esse respeito com base em textos de Duayer. No texto de 2006, intitulado “Anti-realismo e absolutas crenças relativas”, Duayer afirma: “Crenças são convicções sobre a realidade ou verdade de qualquer coisa” A partir daí o autor levanta várias questões a respeito da natureza de nossas crenças, questões que podem, de alguma forma, nos auxiliar a pensar as crenças existentes em outros tempos e as que vigoram hoje a respeito do trabalho docente, sua formação e suas práticas: por que cremos/ acreditamos nisto ou naquilo? Porque hoje podemos acreditar em determinadas coisas e amanhã não mais? Como distinguir as crenças falsas das crenças verdadeiras? Como crenças falsas, por vezes, podem ser passíveis de crédito, ao passo que, crenças verdadeiras podem ser muitas vezes inacreditáveis? Tais questões filosóficas sobre a natureza de nossas crenças, sobre aquilo em que acreditamos e aquilo em que não acreditamos e a própria formulação do problema, apontariam, segundo Duayer, para a natureza dinâmica das crenças.

Duayer (2006, p.109) ressalta que não existem apenas crenças verdadeiras ou falsas, mas, crenças mais ou menos elaboradas, mais ou menos complexas. Crenças que num determinado momento podem se mostrar verdadeiras, depois falsas, depois novamente verdadeiras. E, este seria o caso específico das crenças científicas que, “em geral são crenças mais complexas do que as crenças do cotidiano, da tradição, do costume.”

Frente dessas indagações o autor pergunta: como é possível comparar, cotejar, combinar, diferentes modalidades de crenças? Em suas palavras: “Como, em seu movimento, todos esses diferentes tipos de crenças se articulam de modo que, em uma época, lugar, etc. as crenças plasmam uma totalidade de crenças mais ou menos congruente?”

Duayer busca em Lukács subsídio para melhor compreender essa questão. Este autor, por sua vez, expressa da seguinte forma a possível unidade (na

diferença) de distintas crenças: "...vida cotidiana, ciência e religião... de uma época formam um complexo interdependente, sem dúvida freqüentemente contraditório, cuja unidade muitas vezes permanece inconsciente". (LUKÁCS, 1984, p. 329)

Partindo desta idéia, da totalidade complexa e contraditória que configura nossas crenças sobre a realidade, Duayer reforça que as crenças de diferentes tipos não constituem departamentos incomunicáveis da mente, mas, por meio desta totalidade articulada de crenças, ou sistema de crenças, os sujeitos significam o mundo para si. Interessa-nos neste estudo, particularmente, o caso das crenças científicas, pois, nos voltaremos, mais à frente, a discussão sobre algumas epistemologias que se referem na atualidade ao trabalho docente (pesquisas que têm sido realizadas e divulgadas sobre a temática), especialmente à valorização, ao que parece hegemônica no campo educacional, da chamada "epistemologia da prática". (SCHÖN, 1997; 1998; PÉREZ GÓMEZ, 1997; NÓVOA, 1997; TARDIF E RAYMOND, 2000) Buscamos refletir por que, sob determinadas circunstâncias, fortalece-se esta ou aquela concepção a respeito do que seja o trabalho docente e sobre no que deva basear-se a sua formação.

Duayer (2006) nos auxilia na discussão a respeito da natureza do conhecimento científico e sua especificidade na área das ciências humanas, e ou, sociais, na medida em que nos apresenta o atual debate sobre o assunto presente no campo da Filosofia da Ciência. O autor (2006, p.110) ressalta que a filosofia da ciência, desde a sua origem, procura explicar a especificidade das crenças científicas, mas tem dedicado pouca atenção à articulação dessas com outros tipos de crenças. Nesse sentido, a Filosofia da Ciência tem se concentrado, sobretudo, nas razões pelas quais as crenças científicas teriam mais credibilidade do que as demais. Para saber ou não se determinado conhecimento é do tipo "científico", Duayer (2006, p.110-111) propõe outras indagações: a ciência detém um método mais seguro do que os métodos presentes em outras práticas sociais para chegar à verdade das coisas? Este método tem a ver com o caráter sistemático, justificado, público, lógico e empírico das atividades e do discurso científicos? Mesmo as crenças científicas, como as demais, não podem, em determinado tempo, se tornar incríveis/inacreditáveis, falsas, incongruentes, inconseqüentes?

Estas seriam as questões que ocupam de modo geral a Filosofia da Ciência e também as ciências em particular – tanto as naturais quanto as sociais – na busca de justificar a especificidade da ciência, que, em última análise, se volta para o

problema da verdade ou da falsidade do discurso científico. A este respeito questiona Duayer (2006, p.111): “Há critérios de verdade ou padrões de racionalidade para proceder tal qualificação? Ou, ao contrário, vale para as crenças científicas a máxima pragmática, a saber, ‘o verdadeiro é o nome daquilo que se mostra bom a título de crença...’?” (JAMES, 1907, *apud* DUAYER, 2006, p.111)

Segundo Duayer (2006), esta definição de verdade do velho pragmatismo norte-americano<sup>24</sup> expressa, de maneira concisa, uma das concepções sobre o conhecimento científico de maior circulação nas últimas décadas. Tal concepção é base para o neopragmatismo, uma das correntes de pensamento mais difundidas na atualidade e que compõe a “agenda” pós-moderna<sup>25</sup>. Os neopragmáticos, opondo-se ao “vocabulário” representacionista da realidade<sup>26</sup>, afirmam que as crenças não são quase-imagens do mundo:

---

<sup>24</sup> O pragmatismo norte-americano teve sua origem com autores como Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Na atualidade Richard Rorty é um dos autores que mais tem se destacado defendendo o chamado “neopragmatismo”. De acordo com Ortigara e Ávila (2005, p.14): “O pragmatismo é uma das tendências no interior da agenda “pós-moderna” que, ao assumir como critério para a produção do conhecimento científico a adaptabilidade e a utilidade, sustenta-se num conjunto de doutrinas mais amplo. Tais doutrinas ‘negam que aquilo que aceitamos como fatos científicos tenham qualquer relação necessária com os processos causais e entidades teóricas que pretendem descrever’. (NANDA, 1999, *apud* ORTIGARA; AVILA, 2005) Suas implicações se efetivam na ciência e na política. As decisões éticas e políticas calcadas na produção do conhecimento nessa perspectiva ocorrem sob duas possibilidades, como aponta Della Fonte (2004, *apud* ORTIGARA; AVILA, 2005, p.14): ‘ou se apresentam como uma ilusão, pois os fundamentos dessas decisões e preferências são lançados num abismo do qual todo esforço explicativo se esvai, ou ficam reféns da legitimação do sistema de crenças de uma comunidade, privilegiando assim, a vida cotidiana e pragmática de um determinado grupo social’.” Moraes (2004, p.347) destaca no neopragmatismo “qualquer idéia de ciência como conhecimento objetivo do real é inteiramente descartada. Revelando sua filiação à agenda pósmoderna, o neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar que a investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante. É a literatura, deslocando a religião, a ciência e mesmo filosofia, que se transforma na disciplina dominante em nossa cultura (RORTY, 1982, *apud* MORAES, 2004, p.347 ).

<sup>25</sup> “O discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar o seu sentido nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los em uma mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de “conceito guarda-chuva”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e político sociais.” (MORAES, 1996) Ainda sobre o termo “pós-moderno”: “... movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito da verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade”.(EAGLETON, 2005, p.27)

<sup>26</sup> De acordo com um dos representantes do neopragmatismo no Brasil, Guiraldelli Jr. (2006, p.50), “alguns pragmatistas atuais – em especial Richard Rorty, Hilary Putnam, Robert Brandon e Donald

E justamente por não serem quase-imagens do mundo, as crenças no “vocabulário” do neopragmatismo ficam liberadas do *pesado* ônus de terem de reproduzi-lo mentalmente da maneira mais correta ou adequada possível. Se as crenças são “adaptações ao ambiente”, sua verdade pode ser concebida simplesmente como satisfação. O que equivale a dizer que o valor de verdade de nossas crenças nada mais é do que um título que outorgamos às crenças que se mostraram a um só tempo necessárias e adequadas para o nosso trato com o ambiente. (DUAYER, 2006, p.112)

Duayer (2006, p.112), no entanto, salienta que é um truísmo afirmar que as nossas crenças (sobre o mundo) constituem um pressuposto para realizarmos as nossas finalidades, satisfazermos as nossas necessidades e desejos:

Por conseguinte, se a prática intencional do ser humano pressupõe necessariamente algum tipo de significação do mundo e se desenrola em conformidade com ela, conclui-se que é redonda tautologia afirmar que as crenças que facultam a prática são verdadeiras. Se a prática intencional se caracteriza precisamente pelo fato de estar orientada a uma finalidade, é auto-evidente que a concreta realização da finalidade valida a crença (interpretação do mundo) que, a par de ser sua condição, a tornou possível. (DUAYER, 2006, p.113)

Neste sentido, considera o autor que se a verdade ou falsidade de nossas crenças (do que pensamos sobre o mundo) condiciona e faculta a possibilidade de satisfazermos nossos desejos e necessidades, e que, portanto, tal satisfação constitui a promessa e o compromisso de toda crença, torna-se possível percebermos a trivialidade do “vocabulário” neopragmático. Neste sentido, para demonstrar o “grau de novidade” do pensamento neopragmático, Duayer faz menção à passagem em que Marx afirma a objetividade das categorias da Economia Política (*O Capital*, L. I, p. 73):

... Marx admite expressamente a objetividade das categorias de uma teoria que submete a uma crítica radical. E por que ele as considera objetivas? Porque, sublinha Marx, elas são as categorias da economia burguesa, são objetivas para este modo social de produção, produção de mercadorias. Por isto, são formas de pensamento socialmente válidas, não importa se

---

Davidson - acreditam que ficariam melhor não como anti-realistas, que seria a forma tradicional de qualificá-los, mas como ‘anti-representacionistas’. (...) O que seriam, então, os anti-representacionistas? Eles advogam que o debate entre céticos e não-céticos ou realistas e anti-realistas não faz qualquer sentido. Esse debate teria perdido sua razão de ser na medida em que eles, os anti-representacionistas, acreditam ter argumentos de sobra para não advogarem qualquer utilidade filosófica para a noção de representação. A noção de representação seria o ponto central do debate e, na medida em que ela viesse a ser desacreditada, o próprio debate perderia sua razão de ser.”

limitadas ou mesmo ilusórias, uma vez que expressam exatamente a forma como as relações sociais na produção aparecem para os sujeitos. (DUAYER, 2006, p.113)

Duayer (2006, p.114) ressalta que a enfática admissão da objetividade social das formas de consciência sob inspeção crítica é momento central do método marxiano e, por isto, pode ser encontrada em inúmeros momentos da obra de Marx. Neste sentido, “seria realmente espantoso se as crenças não fossem objetivas e, neste sentido, verdadeiras. Neste caso, teríamos, de um lado, a objetividade, a realidade *lá fora* e, de outro, a subjetividade *sem contato* com ela. Em conseqüência, nenhuma prática.”

Porém, destaca Duayer, do truísmo que as idéias habilitam os seres humanos a lidarem com o mundo e que, nesta medida, são objetivas, Marx não deduzia, como fazem os neopragmáticos, o nivelamento e a equiparação de todas as idéias sobre o mundo, ou seja, Marx não reduzia a prática imediata ao critério absoluto da teoria ou das crenças. Tais indicações se fazem necessárias para nos mostrar que o próprio Marx e outros autores em sua linhagem, como Lukács, já davam tratamento adequado a estes problemas filosóficos postos na atualidade. E, por outro lado, nos importam a pergunta de por que em grande parte a tradição marxista ficou paralisada frente às distintas correntes teóricas contemporâneas que celebram a relatividade de nossas crenças, científicas e outras? Por que em grande parte a tradição marxista ficou indefesa frente ao argumento relativista de que nossas crenças são sempre sociais, e por isso, sempre relativas a uma cultura, a classe, etnia, gênero, etc...?

Para ser possível esboçar uma resposta a essa questão, Duayer (2006), nos remete à crítica contemporânea ao positivismo, liquidado, mesmo que apenas nominalmente, pelas correntes que lhe seguiram. A esse respeito Bhaskar (1986), aponta que as explicações da ciência que se seguiram à crítica ao positivismo – a corrente antimonista e a corrente antidedutivista – não foram capazes de manter coerência, principalmente em questões como: a mudança científica e os aspectos não-dedutivos da teoria. Nas palavras de Bhaskar (1986, p.01):

Ultimamente a filosofia da ciência tem parecido uma prisioneira do paradoxo. As suposições fundamentais da visão de mundo positivista, dominante por mais de um século, que a ciência é *monista* em seu desenvolvimento e *dedutiva* em sua estrutura, estão despedaçadas. No entanto, as explicações da ciência que se seguiram foram incapazes de

manter a coerência precisamente daquelas características da ciência que elas trouxeram para o primeiro plano da agenda filosófica, a saber, a mudança científica e os aspectos não-dedutivos da teoria.

Bhaskar (1986, p.01-02), explicita, em síntese, em que consiste a crítica de cada uma dessas correntes da filosofia da ciência ao positivismo. A corrente antimonista é representada por: Bachelard, Canguilhem, Koyré, Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Stegmüller e Laudan. Neste grupo, tanto Bachelard, quanto Kuhn, na tentativa de fazer justiça ao fenômeno da mudança científica, giram para o que Bhaskar vai denominar super-idealismo subjetivo – a idéia de que nós criamos e mudamos o mundo, juntamente com nossas teorias. Em geral, afirma Bhaskar (1986, p.01):

...para quase todos os filósofos dessa linha há uma tensão entre realismo (ontológico) e relativismo (epistemológico). Em geral, eles encontram dificuldade em compatibilizar sua ênfase nas discontinuidades científicas com o caráter aparentemente progressivo do desenvolvimento científico – crescimento e mudança.

A corrente antidedutivista é representada por Kneale, Waismann, Hanson, Scriven, Polanyi, Toulmin, Hesse e Harré. Estes autores reagem contra a explicação positivista e humeana de ciência, de que “não pode haver nenhum fundamento para distinguir uma seqüência de eventos necessária de uma seqüência meramente accidental. Tais filósofos “procuraram demonstrar como a prática científica produz itens cognitivos (modelos, paradigmas, heurísticas, esquemas conceituais...) que são irreduzíveis as operações sintáticas sobre a experiência sensorial, contudo indispensáveis para a inteligibilidade e extensão empírica da teoria.” (BHASKAR, 1986, p.02).

Para Bhaskar (1986, p.02), três problemas se apresentam para essa corrente posto que continua calcada em uma ontologia empirista: 1) na medida em que o sucedâneo pode ser empiricamente descrito, seu papel cognitivo independente desaparece. Inversamente, na medida em que seu papel cognitivo é preservado, sua justificativa epistêmica desmorona – deixa de designar fenômenos reais. 2) Como a análise representa a necessidade natural como um produto ou mediação da mente humana, ele dificilmente parece adequado para explicar o sentido em que a ciência presume descobrir necessidades em coisas que são independentes da mente. 3) Há uma evidente tensão entre os princípios (de

coerência, inteligibilidade e estrutura) evocados para conferir sentido à ciência e as propriedades (de atomicidade, fragmentação e achatamento) tacitamente atribuídas ao ser.

No conjunto, segundo o autor, há o problema de sustentar a necessidade e universalidade aparentemente creditadas aos julgamentos científicos, quando tais julgamentos são supostamente sobre um mundo de eventos soltos e desconectados. Há uma antinomia entre a função cognitiva do sucedâneo e seu título epistêmico, uma discrepância entre a análise filosófica e seu objeto pretendido e uma cisão entre princípios epistemológicos e pressupostos ontológicos. (BHASKAR, 1986, p.02)

Duayer (2006, p.115) lembra que, de acordo com a máxima positivista, conhecimento legítimo é o conhecimento que se funda (e se esgota) na experiência sensível. E, tratando também sobre as críticas que afinal acabaram por liquidar, ainda que apenas nominalmente, o positivismo, ressalta que autores como Kuhn, Lakatos, Feyerabend:

...apresentavam uma objeção ao mesmo tempo óbvia e irrefutável: a noção de conhecimento fundado nos dados ou fatos da experiência tinha de pressupor em última análise, mais uma vez sem enunciar, uma espécie de mito criacionista em que o protagonista, um ser humano inicialmente desprovido de idéias, passa a esbarrar nas coisas do mundo e, com as impressões que os esbarros deixam em seu aparato sensorial, forma idéias das coisas. Ora, tal indivíduo da cognição – parente próximo do indivíduo isolado, superlativo do pensamento liberal e, nesta condição, eminência parda de tantas teorias – não requereu muita imaginação para ser desmistificado. (DUAYER, 2006, p.115)

Segundo Duayer (2006, p.116), tais autores, preocupados em oferecer uma concepção de ciência em bases menos débeis e mistificantes, abateram a tradição positivista com este simples argumento: “a noção de que o sujeito cientista, assim como o sujeito ordinário, sempre percebe e pensa o mundo a partir de um conjunto de idéias preexistentes”. Aí estaria presente o limite na abordagem dos autores acima citados: não fundam suas obras na compreensão de que somos *seres sociais*, e deste modo, não indagam sobre a gênese, o desenvolvimento e a função do conhecimento científico. Duayer (2006, p.117) indica a razão para tal reticência presente na crítica ao positivismo:

...afirmar de forma explícita que somos *seres sociais* subentende de imediato *uma* sociedade de que somos seres e, conseqüentemente, os



tipos de crenças, científicas ou não, que esta sociedade necessariamente suscita e requer. De modo que seria forçoso concluir que, sendo históricas a sociedade e suas crenças, outras sociedades e crenças seriam possíveis, e, por esta razão, a imagem da ciência como simples serviçal (tecnológica?) dos imperativos prático-operatórios é imediatamente contraditória, porquanto a ciência, rebaixada a tal função, constituiria ela própria um obstáculo para a efetiva historicidade pressuposta na explicação da ciência. E, liberada deste condicionante, a ciência poderia assumir um papel fundamental na concepção e construção de novos mundos.

No entanto, Duayer reforça que, se por esta ou por outras razões, os autores mais insinuaram do que afirmaram o fundamento de suas teorias, isto não anula o efeito de suas obras em colaborar para a afirmação de que nossas idéias sobre o mundo, natural ou social, mesmo em se tratando das idéias científicas, são construções sobre o mundo, são interpretações nossas: “sempre que temos o mundo, por conseguinte, o temos mediado por nossas idéias, nossa língua, nossa cultura, nosso vocabulário.” (2006, p.117)

Se este é o efeito, nos debates em filosofia da ciência, das teorias de autores como, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Duayer (2006) também ressalta os efeitos dessas teorias para a defesa do relativismo na atualidade, dado que suas teorias podem ser interpretadas como refutação da possibilidade do conhecimento objetivo do mundo. Tal interpretação pode se dar de maneira bastante simples: “como as crenças que figuram para nós o mundo, não importa se científicas ou não, são construtos mediados pela linguagem, pela cultura etc., nunca poderemos saber como o mundo realmente é.” E, para aqueles que não se conformam com essa interpretação, subministrar-se-ia uma prova empírica: “no lixo da história das ciências há pilhas e pilhas de descrições supostamente objetivas do mundo, hoje imprestáveis.” (DUAYER, 2006, p.117)

A “teoria ptolomaica” ou “sistema geocêntrico”, por exemplo, foi uma explicação acerca do movimento dos planetas que localizava a Terra no centro do universo, dominante na Astronomia durante toda a Antigüidade e Idade Média. Mas, por que essa teoria que hoje, sabe-se equivocada, serviu ou foi útil durante séculos orientando mapas, navegações e explicações sobre a realidade? Porque a complexidade das relações sociais, naquela época, tinha atingido um nível em que ela era satisfatória. No entanto, há um momento em que, com o desenvolvimento das relações sociais, surgem novas necessidades, novas complexificações, e esta teoria se torna claramente insuficiente. Segundo Moraes e Frota (2001), as descobertas de Galileu (séc. XVII, início da “era moderna”):

...abalaram profundamente toda a legitimação metafísica e teológica, construída pela Igreja para manter sua estrutura de poder, já bastante abalada pela Reforma protestante. Mas a Igreja italiana era, ainda, suficientemente forte para condenar Galileu e obrigá-lo a renegar, perante o tribunal da Inquisição, todas as suas descobertas que ameaçavam o poder da Igreja, inclusive a de que a Terra se move.

As descobertas de Galileu marcaram o novo espírito científico da Idade Moderna e o resultado de seus métodos entrou em conflito com a cultura tradicional anteriormente estabelecida, com crenças arcaicas e também com a própria Igreja Católica. Este conflito culminou no célebre processo de julgamento de Galileu procedido pelo cardeal Belarmino.<sup>27</sup> O cardeal Belarmino resolveu o “problema” do julgamento de Galileu utilizando-se da teoria chamada “teoria das duas verdades”. De certa forma, Belarmino resguardou a teoria de Ptolomeu como uma explicação necessária para a igreja, dado que esta estava baseada na idéia de que a Terra é o centro do universo. Mas, para a navegação, liberou a utilização da nova teoria, de que a Terra se move ao redor do sol. Nesta época para a igreja, a idéia de que a Terra era o centro do universo era necessária, pois, qual era a crença que tinha de manter: quem mora na Terra? Nós, “criaturas feitas a imagem e semelhança do criador”. E, criaturas tão extraordinárias não poderiam morar em outro lugar, senão no centro do universo. Havia toda uma visão cósmica que explicava tudo o que

---

<sup>27</sup> O processo de Galileu teve duas etapas: a primeira em 1616 e a segunda e definitiva em 1633. No dia 19 de Fevereiro de 1616, o Santo Ofício consultou um conjunto de teólogos a fim de resolver se as teses que estabeleciam a imobilidade do Sol e o movimento de rotação e translação da Terra eram compatíveis com o que diz a Sagrada Escritura. Depois de quatro dias de reflexão, os teólogos foram unânimes em considerar as teses de astronomia como filosoficamente absurdas e formalmente heréticas. O Papa Paulo V encarregou o Cardeal Belarmino de comunicar a Galileu esta conclusão dos teólogos, e de simultaneamente lhe pedir que abandonasse essas opiniões que tinham sido rejeitadas. A opinião do Cardeal Belarmino em relação a esta questão, muito mais ponderada que a dos teólogos anteriores, ficou consignada na carta que enviou ao carmelita P. Foscarini e donde extraímos os seguintes parágrafos: “...o senhor Galileu actua prudentemente ao limitar-se a falar “ex suppositione” e não de modo absoluto, como foi sempre o modo de expor de Copérnico. Pelo facto de se dizer que se supõe que é a Terra que se mexe e que o Sol está fixo, salvam-se melhor as aparências do que supondo círculos excêntricos e epiciclos, e está muito bem dito. Digo que, se fosse verdadeira a demonstração de que o Sol está no centro do mundo e a Terra no terceiro céu, e que o Sol não gira à volta da Terra, mas que a Terra gira à volta do Sol, então seria necessário ter muito mais cuidado ao explicar as Escrituras, que parecem ser contrárias, e melhor ainda dizer que não as entendemos em vez de dizer que é falso aquilo que se demonstra. Mas não acreditarei que existe essa demonstração enquanto não fôr demonstrada; não é a mesma coisa dizer que supondo que o Sol se encontra no centro e a Terra no céu se salvam as aparências, e demonstrar que na verdade o Sol está no centro e a Terra no céu. A primeira demonstração penso que se poderá fazer, mas quanto à segunda tenho muitas dúvidas...” ([www.fisica.uminho.pt/Pg\\_pessoais/ricardoribeiro/tfc/galileu.htm](http://www.fisica.uminho.pt/Pg_pessoais/ricardoribeiro/tfc/galileu.htm))

existia no mundo, inclusive o poder da igreja. E, com o advento do capitalismo, do mercantilismo, das navegações, isto é posto em xeque.

Lukács (1984 b), em sua crítica ao neopositivismo, aborda o caso das “duas verdades” do cardeal Bellarmino relacionando-a com a contemporânea questão da manipulação nas ciências. Segundo o autor (1984 b, p.02), o princípio da manipulação já estava implicitamente enunciado na concepção do cardeal Bellarmino, concepção esta, que dominou por muito tempo as mais influentes correntes da filosofia burguesa (por ex. o pragmatismo e o behaviorismo). De acordo com Lukács (1984 b, p.05) decorre do princípio da manipulação nas ciências a negação de que “da totalidade das ciências, de suas interrelações, da complementação recíproca de seus resultados e da generalização dos métodos e aquisições científicas possa surgir um espelhamento correspondente à efetividade existente em si, uma imagem do mundo.” Na época do cardeal Bellarmino tal renúncia ontológica por parte da ciência serviu para “salvar” a imagem do mundo bíblico-cristã. Lukács ressalta que o neopositivismo também renuncia voluntariamente a uma visão de mundo, não para ceder lugar a uma outra mas, no sentido da estrita negação da relação das ciências com a efetividade existente em si:

Como freqüentemente sucede na história da filosofia, esta tomada de posição não é de todo nova. A precisa separação entre a ontologia bíblico-religiosa e o aperfeiçoamento prático das ciências já fora percebido pelo nominalismo da Idade Média com a teoria da dupla verdade. A semelhança – relativa – de ambas as posições não deve, entretanto, velar suas fundamentais diferenças qualitativas. Ao tempo do nominalismo o domínio da ontologia eclesiástica estava ilimitadamente assegurado, e não só no plano do poder político: a teoria da dupla verdade cumpria a função de garantir neste ambiente social um certo espaço para a livre investigação científica, ainda muito no início e metodologicamente pouco evoluída. Hoje as coisas se inverteram. Não existe mais um poder capaz de limitar seriamente o progresso da ciência. Considerando a coisa em abstrato, depende exclusivamente da ciência e da filosofia até onde desejam orientar ontologicamente as conquistas do pensamento, ou negar a cientificidade da ontologia. (LUKÁCS, 1984 b, p.05)

Portanto, as idéias presentes na práxis social dos homens, muitas vezes se cristalizam num poder social, originando confrontos entre diferentes concepções ontológicas, como foi ilustrado com o exemplo do cardeal Belarmino. E, em Lukács encontramos subsídios para compreender a impossibilidade real da negação da ontologia, pois, “independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela

sociedade, não importando se o componente predominante é a vida cotidiana, a fé religiosa, etc.” (LUKÁCS, 1984a, p.30)

Após nosso exemplo de como certas teorias, mesmo que equivocadas, podem significar o mundo para os sujeitos e orientar seus agires, retomamos o debate contemporâneo sobre o estatuto do discurso científico. Duayer (2006) mostra como os movimentos relativistas na filosofia da ciência coincidem com movimentos similares na teoria social e, ao mesmo tempo em que sublinha a debilidade de ambos, o autor procura esboçar uma alternativa. Para tanto, ressalta que é preciso explicitar o resultado mais notável das concepções de ciência descritas:

...o conhecimento científico se justifica, em última instância, por sua adequação empírica. Admite-se agora que toda teoria científica está fundada em um paradigma, toda teoria científica põe e pressupõe uma ontologia, ou seja, só tem sentido no interior da imagem do mundo que necessariamente conforma. Como, todavia, tais ontologias são construtos cuja objetividade está fora de questão, uma vez que são determinadas pela cultura, pela história etc., as teorias que sustentam não são nem mais nem menos objetivas, nem mais nem menos verdadeiras: são válidas porque são empiricamente plausíveis. (DUAYER, 2006, p.118)

Seria esse o motivo pelo qual hoje tanto se afirma que a pergunta sobre a verdade ou a objetividade das teorias carece de sentido, ficando esclarecido por que essas concepções de ciência (antimonistas e antidedutivistas) liquidam com o positivismo apenas nominalmente, pois, da mesma forma que na tradição positivista, afirmam que conhecimento válido é o conhecimento fundado e validado na experiência. Apenas, diferentemente do positivismo, tais concepções afirmam que o empírico é interno à teoria. Nesses termos indica Duayer (2006, p.118):

Para a tradição positivista, só vale a realidade imediatamente dada. Para as novas concepções de ciência, o imediatamente dado já não é propriamente imediato, posto que é mediado por nossas idéias, vocabulários, discursos etc. Todavia, como o mundo objetivo foi exilado de suas concepções, estes mundos mediados, interpretados, são os únicos que temos, de modo que vale para elas a injunção positivista: a única realidade que conta é a realidade vista sob a perspectiva de uma determinada interpretação.

Duayer (2006, p.118-119) ressalta que o resultado a que se chega é totalmente compatível com o vocabulário das crenças, posto que, “se vivemos sempre em uma ‘forma de vida’ e se interpretamos o mundo – e temos de interpretá-lo – em conformidade com ela, nossas interpretações são por definição compatíveis com o mundo desta ‘forma de vida’.” Sob essa ótica as crenças (teorias) científicas

não possuem nenhuma diferença em relação aos outros tipos de crenças, a não ser, “talvez, pelo fato de que estejam obrigadas por dever de ofício a produzir uma *plausibilidade empírica* mais precisa, mais sistemática, com maior poder de predição.”

Neste contexto, fortalece-se a argumentação neopragmática reduzida à seguinte circularidade: “nossa prática põe e pressupõe crenças; logo, as crenças se legitimam na e pela prática; conseqüentemente, as crenças mais verdadeiras são as crenças mais compatíveis com a prática. Procedimento que, como se vê, reduz a verdade à utilidade e, ato contínuo, fixa a utilidade como critério da verdade.” (DUAYER, 2006, p.119)

Deste modo se eleva a prática imediata, a adequação empírica, ao estatuto de critério da verdade de uma teoria e, neste caso, os críticos da tradição positivista, empenhados em afirmar sua radical diferença em relação ao positivismo, “terminam por adotar a manipulabilidade prático-operatória como o critério exclusivo da teoria”. (DUAYER, 2006, p.119) E, bem por este motivo, a crítica de uma teoria existente, articulada à determinada prática, tem como condição primeira a admissão de que, a teoria sob exame, de fato funciona *na prática*. Caso não funcionasse, evidentemente, não poderia existir (e subsistir) como teoria compatível com a prática da qual é conceptualização e instrumento. Duayer (2006) auxilia-nos a cortar o passo à interminável e indissolúvel discussão a respeito da verdade e utilidade de uma determinada teoria. Segundo o autor, é necessário “advertir o adversário que o útil, o prático, o eficaz etc. só podem ser definidos ou enunciados em relação a uma descrição particular do mundo, a uma ontologia e que, por isto, a questão da verdade das teorias não se deixa assimilar tão facilmente ao critério da eficácia.” (DUAYER, 2006, p.120)

Duayer (2006, p.120) alerta que assumir e, sobretudo, praticar tal atitude crítica, é impossível sem desmontar a confusão praticamente unânime entre os relativismos epistemológico e ontológico. De acordo com o autor, a relatividade epistêmica refere-se unicamente ao fato de que nossos conhecimentos são relativos, porque são sociais, históricos etc. O problema estaria em deduzir do relativismo epistemológico o relativismo ontológico, ou seja, do caráter transitório<sup>28</sup> e relativo de nossos conhecimentos deduz-se que eles não podem ser objetivos. E ainda:

---

<sup>28</sup> Bhaskar (1977, p.03) destaca que o conhecimento tem uma dimensão transitiva (ou transitória) e uma dimensão intransitiva, e que qualquer filosofia da ciência adequada precisa encontrar uma maneira de

Do relativismo epistemológico, portanto, deduzem o anti-realismo, ou a paridade de todas as ontologias. De bônus obtêm, como corolário, o relativismo julgamental, vale dizer, a concepção de acordo com a qual idéias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas, porque, da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma. (DUAYER, 2006, p.120)

Com o intuito de enfrentar a questão do relativismo ontológico, Duayer (2006, p.121) recorre à compreensão que Bhaskar denominou de “revolução copernicana” no domínio da filosofia. Ao contrário da “revolução copernicana”, de Kant, agora trata-se de “remover o sujeito do centro do universo e admitir que o mundo é muito mais do que as impressões e sensações que dele temos”<sup>29</sup>. Assim:

Só por efeito deste deslocamento torna-se possível transcender os termos do debate sobre a objetividade de nosso conhecimento do mundo, que hoje se resolve no intercâmbio exclusivo entre significante e significado, deixando de fora o referente – o mundo. Basta deixar o mundo entrar em cena para reconhecer que ser passível de ser capturado por nosso aparato sensorial não é uma propriedade substantiva do mundo, mas sim acidental, decorrente da existência de sujeitos sensíveis, morais e racionais – nós, humanos (Thompson, 1978: 135). Basta isto para que se compreenda que não é possível reduzir o mundo às nossas experiências, às nossas sensações. Basta isto para se entender que a evolução histórica de nosso conhecimento do mundo – nunca linear, certamente –, só pode ser inteligível se a interpretarmos não como série de descrições que começam e terminam com nossas sensações e impressões, mas como descrições de fenômenos e relações mais imediatos que, entretanto, são capazes de descobrir, em grau e complexidade crescentes, as estruturas e disposições do mundo que os causam, às quais não temos nem podemos ter acesso empírico. Evolução que, nesta medida, produz conhecimento objetivo de coisas não empíricas. (DUAYER, 2006, p.121)

Nesse sentido, Duayer deixa claro que é a natureza objetiva do conhecimento que permite, ao trazer o referente como termo fundamental e ineliminável da equação, a comparação entre descrições opostas de um mesmo objeto ou aspecto do mundo. O referente existe independente de nossas descrições,

---

lidar com este paradoxo central da ciência: os homens, em sua atividade social, produzem conhecimento, conhecimento esse que é um produto social como qualquer outro. E, ao mesmo tempo, o conhecimento é ‘de’ coisas que não são em absoluto produzidas pelos homens. Portanto, “qualquer filosofia da ciência adequada tem de ser capaz de sustentar e reconciliar ambos os aspectos da ciência, ou seja, de mostrar como a ciência – que é um processo transitivo, dependente de conhecimento prévio e da atividade eficaz dos homens – consta de objetos intransitivos que, por sua vez, independem dos dois. Isto é, tem de ser capaz de sustentar tanto (1) o caráter social da ciência quanto (2) a independência dos objetos do conhecimento científico em relação à ciência.”

<sup>29</sup> Bhaskar (1977) sustenta a distinção na realidade entre os domínios do real, do efetivo e do empírico. De acordo com o autor, o domínio do real engloba mecanismos, eventos e experiências; o domínio do efetivo, por sua vez, engloba eventos e experiências. Já o domínio do empírico se restringe apenas ao âmbito das experiências. É neste sentido que o mundo é muito mais do que aquilo que percebemos dele “imediatamente” a partir de nossas experiências vividas.

suprimi-lo é outra forma de tentar negar a ontologia. No entanto, mesmo a tentativa de negar a ontologia expressa uma ontologia implícita, dado que “toda teoria do conhecimento supõe uma concepção (ontologia) de como deve ser o objeto (o mundo) para que ele possa ser objeto do conhecimento”. (DUAYER, 2006, p.123)

Portanto, no debate realismo/ anti-realismo as filosofias irrealistas “secretam tacitamente” a ontologia que sua epistemologia (teoria do conhecimento) pressupõe, ou, em outras palavras, a própria negação da ontologia, traz uma ontologia implícita:

O fato de que o realismo, não sendo opcional, venha dissimulado como denegação da ontologia faz toda a diferença, porque uma determinada forma de conceber o mundo – realismo empírico – simula o oposto, aparenta neutralidade ontológica, e, nesta fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta imediatamente, atitude que contorna a “contingência das questões existenciais” e reforça dogmaticamente o “*status quo* conceitual, epistêmico e social” (DUAYER, 2006 p.124).

Interessa-nos aqui esclarecer a discussão a respeito das posições realistas e anti-realistas no campo da filosofia da ciência devido justamente a aparente neutralidade ontológica do realismo empírico, que tanto tem servido para justificar o relativismo e o ceticismo epistemológicos, a opinião de que o conhecimento objetivo e a verdade são uma ilusão e, concomitantemente, tem fortalecido a certeza de que o capitalismo é a última forma de sociedade, o fim da história:

...ao mesmo tempo em que se afirma o caráter aistórico e, portanto, absoluto da ordem do capital, defende-se o caráter contextual e, portanto, totalmente relativo de todo conhecimento. Esta incongruente conjugação de convicção e ceticismo, de negação da ontologia em geral e afirmação de uma ontologia específica, decerto expressa o domínio de um sistema social objetivo de cuja lógica aparentemente não se pode escapar. (DUAYER, 2006, p.124)

Neste sentido, atualmente o monopólio do sistema de crenças, caracterizado pelo liberalismo contemporâneo<sup>30</sup>, é, por sua vez, a expressão do caráter

---

<sup>30</sup> O liberalismo contemporâneo é, na atualidade, chamado por muitos autores de neoliberalismo. Advertimos se tratar, ao menos em sua essência, do mesmo liberalismo que sustentou o advento e a consolidação do capitalismo a partir de fins do séc. XVIII, início do séc. XIX, um liberalismo (re)adequado as novas demandas dos séc. XX e XXI, adequado ao processo de reestruturação produtiva, ao modelo de acumulação flexível do capitalismo na atualidade. A esse respeito ver: HARVEY, 2003.

Entendemos o neoliberalismo na perspectiva explicitada por FIORI (1998): “(...) do ponto de vista rigorosamente essencial, não há nenhuma diferença entre o velho e o novo liberalismo. Antes, como agora, a tese central dos liberais segue sendo a mesma”. Este autor identifica três pontos que caracterizam as permanências no plano do debate filosófico e doutrinário do liberalismo: a) “o menos

monopólico de relações sociais reais que aparentemente estão livres, senão de conflitos, de qualquer contestação à ordem estabelecida:

...é um sistema de crenças que significa um mundo cujo significado se apresenta cada vez mais absurdo e atemorizante. Um mundo absurdamente sem possibilidades, sem futuro, tão sem futuro que erodiu quase por completo a própria teodicéia do crescimento do capital e seus ideólogos. Daí a compreensível associação que tal predomínio estabelece entre ceticismo, conformismo e hiper-individualismo. O sistema de crenças, ao representar um mundo social sem sentido social, exacerba tais atitudes e, retroativamente, reforça subjetivamente, pelas atitudes pessoais que alimenta, o caráter crescentemente anti-social dessa forma de organização da vida social. (DUAYER, 2006, p.126)

Ao desabilitar a crítica ontológica se desabilita também a idéia de que outro mundo é possível e que é possível lutar pela sua realização. É nessa direção que se fortalecem o ceticismo e o relativismo epistemológicos e, deste último, deriva-se um importante relativismo ontológico, a incapacidade julgamental:

Para a continuada reprodução de um mundo sem sentido social, é necessário evidentemente que os sujeitos que o reproduzem com suas práticas (e idéias) se convençam da impossibilidade de transformá-lo. Neste sentido, o relativismo ontológico vem a calhar, pois nos proíbe de pensar em possibilidades objetivas de transformar o mundo: primeiro, porque sustenta que toda ontologia nada mais é do que um “construto subjetivo”, desprovido de objetividade; segundo porque conclui – por dedução –, que falta às ontologias comprometidas com qualquer tipo de transformação substantiva do mundo tal como ele existe aquele “saudável senso de realidade”. (DUAYER, 2006, p.126)

---

de Estado e de política possível”; b) “a defesa intransigente do individualismo”; c) o discurso da “igualdade social”, como “igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos”. Segundo o autor “o liberalismo, no século XVIII, como no século XIX e neste final de século XX, sempre foi radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma intervenção pública orientada pelo princípio da universalidade ou da igualação dos resultados. O liberalismo sempre defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais. Sendo que a partir daí as diferenças e as competências de cada um gerariam inevitavelmente resultados distintos perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade democrática capitalista. É bem verdade que os velhos como os novos liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais aprofundadamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram, ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos. Isto tudo a despeito de que em Adam Smith, assim como nas mais modernas formulações e documentos neoliberais produzidos hoje por organismos internacionais ou multilaterais, apareça sempre a defesa da necessidade da intervenção pública naquelas áreas de interesse coletivo que não sejam rentáveis para os capitais privados ou mesmo onde se manifestem situações de extraordinária carência social. Nesse sentido, portanto, a simples defesa de políticas sociais compensatórias não chega a caracterizar a inexistência de posição neoliberal. (FIORI, 1998, p.212-213)



O texto de Duayer (2006) nos revela como o relativismo ontológico constitui-se em um recurso de enorme conveniência ao capitalismo, na medida em que enfatiza a diferença, a identidade e o pluralismo. E, nesse sentido, não é por acaso que na atualidade, especialmente na área das ciências humanas e de forma específica na educação, está tão em voga o chamado *multiculturalismo*<sup>31</sup>, a idéia de que a escola, em termos de definição curricular, deve “respeitar” a cultura do aluno, a cultura local. Neste sentido, a idéia de “respeitar” a cultura do aluno, não significa apenas “levar em consideração”, tomá-la como ponto de partida, mas sim, ponto de partida e de chegada, sem uma alteração qualitativa, sem a necessidade de que o processo educativo resulte ou proporcione necessariamente uma compreensão mais elaborada/científica sobre a realidade. Portanto, parece-nos que o multiculturalismo, em especial como tem sido difundido na área educacional, relaciona-se à idéia de “não mexer”, manter intacta e até valorizar, enaltecer a cultura local, cotidiana, mesmo que às vezes precária e fortemente marcada por traços de misticismo e/ou folclore. A idéia do necessário respeito às diferentes culturas, diferenças de classe, credo religioso, etnia ... é compreendida equivocadamente como valorização extrema do fragmento em detrimento do todo, da parte em detrimento do universal:

O capital pode tolerar todos os particularismos, todas as diferenças, mas promove objetivamente sua dissolução; só não admite a abolição da diferença que infla e exacerba as identidades e particularidades: a diferença de classe, determinação social, universal da sociedade do capital. Mas este universal que o capital, por sua própria natureza, não pode abolir, é precisamente o universal que, não obstante a dureza de sua realidade, o relativismo ontológico proíbe tematizar e, por conseguinte, abolir. Ao assumir, paradoxalmente, o capital (o positivo) como o seu absoluto, o relativismo não pode senão promover aquilo que Ahmad denomina de “política da Diferença infinita”. (DUAYER, 2006, p.128)

<sup>31</sup> De acordo com Faustino (2006, p.01-02), “o multiculturalismo é um conceito que teve sua origem no Canadá, nos anos de 1970. Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos lingüístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense, que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando a autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos. (...) No mesmo período, nos Estados Unidos, ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção eqüitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e habitação.” Faustino (2006, p.77) destaca que no âmbito das políticas públicas, o ideário do multiculturalismo se disseminou e foi adotado como “alternativa para o reconhecimento da diversidade cultural por meio de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado, como garantia à igualdade formal. Nos dois países onde se originou, o discurso da política multicultural promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas e propôs o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural ressaltado a importância das crenças e dos costumes diferenciados no combate ao racismo e a discriminação tendo a escola como *locus* privilegiado para a difusão destas idéias.”

Aqui fechamos o quadro: o cenário atual, no que diz respeito a ciência, é marcado, por um lado pelo neopositivismo e a negação da ontologia na ciência; por outro lado, pelas correntes (anti-monistas e anti-dedutivistas) que buscam fazer a crítica ao positivismo, mas deduzem do relativismo epistemológico, um relativismo ontológico, julgamental. Como pano de fundo deste cenário temos o debate realismo/anti-realismo, em que, o que está em jogo é a possibilidade, ou não, do sujeito conhecer a realidade – a possibilidade de um conhecimento objetivo do mundo e, portanto, de ação consciente do sujeito sobre esse mundo do qual ele é parte constitutiva. Nas palavras de Zizek:

Somos tentados, então, a inverter a Tese 11, de Marx: a primeira tarefa hoje é, precisamente, *Não* sucumbir à tentação da ação, de intervir diretamente e mudar as coisas (as quais acabam, inevitavelmente, no cul de sac de uma impossibilidade debilitante: “o que se pode fazer contra o capital global?”), mas questionar as coordenadas ideológicas hegemônicas. Se, hoje em dia, alguém responde imediatamente ao chamado direto da ação, esta ação não se efetivará em um espaço vazio – será um ato *no interior* das coordenadas ideológicas hegemônicas: aqueles que “querem realmente fazer alguma coisa para ajudar as pessoas” se envolvem em experiências (louváveis, sem dúvida) como *Medecins sans frontiere*, Greenpeace, campanhas feministas e anti-racistas, que não apenas são toleradas, mas até apoiadas pela mídia, mesmo quando aparentemente penetram o território econômico (por exemplo, denunciando e boicotando empresas que não respeitam condições ecológicas ou que exploram o trabalho infantil) – mas são apoiadas e toleradas desde que não se acerquem de certos limites. Este tipo de atividade oferece o exemplo perfeito de inter-passividade: de fazer coisas não para alcançar algo, mas para *evitar* que coisas realmente aconteçam, realmente mudem. Toda a frenética atividade humanitária, politicamente correta etc., cabe na fórmula “Vamos continuar mudando alguma coisa o tempo todo de modo que, globalmente, as coisas permaneçam as mesmas!” (ZIZEK, 2002)

É vislumbrando este horizonte que Duayer (2006, p.128) ressalta a necessidade de reconstruir um sistema de crenças, capaz articular de maneira sistemática “a resistência e a dissidência” contra o sistema de crenças predominante – e contra as relações reais que o necessitam e geram. Esta reconstrução das idéias no campo da esquerda deve estar calcada na análise do mundo como ele é, e por isso, é que nossa primeira tarefa seria precisamente criticar as coordenadas ideológicas hegemônicas (ZIZEK, 2002).

Concordamos com Bhaskar (2003, p.04) quando afirma que “transformar a sociedade na direção de uma orientação socialista depende de que se conheçam suas estruturas subjacentes. O mundo não pode ser transformado de uma maneira racional se não é interpretado de maneira adequada.” O autor (2003, p.06) nos

lembra que segundo Marx a nova civilização surge das entranhas do presente, sendo por isso, importante perguntar: Como alimentamos e fazemos crescer o socialismo aqui e agora? Como transformamos o processo social reprodutor, em um processo social que seja transformador? Não podemos simplesmente dizer que não há alternativa: “Necessitamos de trabalho intelectual árduo (informado pelo realismo crítico) e de prática política dedicada (orientada à transformação de relações sociais) para fazer o socialismo a razão de nosso tempo”. (BHASKAR, 2006, p.07)

Portanto, reafirmamos com base em Duayer (2006, p.12), que “toda práxis social tem por pressuposto uma ontologia. É esta ontologia que, consciente ou inconscientemente, chancela e pressupõe um horizonte de inteligibilidade, um horizonte licitamente apreensível, um horizonte de práticas legítimas e plenamente justificadas”. Nesse sentido, toda práxis social, inclusive o trabalho docente, uma forma específica de práxis, traz sempre implícita uma determinada ontologia, uma compreensão a respeito do ser, do mundo, da vida social, compreensão essa, que orienta e faculta a prática docente, inclusive em seu sentido mais imediato, no trato com o aluno e na relação que este tipo de trabalho estabelece com conhecimento científico mediante a realização do processo ensino-aprendizagem por meio da aula.

No caso do relativismo ontológico expresso na forma do realismo empírico, reduz-se a possibilidade de conhecimento do sujeito sobre o mundo aos limites da experiência sensível, da cotidianidade, entendida de forma simplista, praticista, imediata, e isto teria, segundo Duayer (2006, p.12) conseqüências diretas para a manutenção do *status quo*. Nas palavras do autor:

Com o realismo empírico que subentende, o relativismo ontológico, sob a sedutora aparência ora da falsa modéstia da subjetividade que abdica de conhecer a “coisa-em-si”, ora da falsa altivez da subjetividade que não se subjugua à objetividade, é a ontologia deste mundo intransponível. É a ontologia que sustenta o sistema de crenças neoliberal (ANDERSON) ou as coordenadas ideológicas hegemônicas (ZIZEK).

Tal ontologia, contra a “grande narrativa” marxiana, se resolve, portanto, em uma metafísica do existente. Não porque denega o agir do sujeito, mas porque o circunscreve à administração do existente. (DUAYER, 2006, p.12)

Deste modo, se faz necessária a afirmação de uma ontologia realista, ontologia esta, calcada em uma análise crítica do existente. Não basta apenas nos contrapor a determinada teoria que se mostra hegemônica em tal, ou qual, área do conhecimento, como no caso, ocorre na educação com, por exemplo, a idéia de formar um professor profissional ou reflexivo, ou seja, a valorização da

“epistemologia da prática”. Trata-se de ir além, de desvelar por quais razões tal teoria é necessária à realidade conforme está estabelecida. Não basta dizer que tal teoria é ruim, ou em outras palavras, não espelha a realidade corretamente. É preciso demonstrar por que de seu sucesso, por que de sua crença hegemônica:

Se esta ontologia conforma, portanto, as “coordenadas ideológicas hegemônicas” ou o “sistema de crenças dominante”, a sua crítica, teórica e prática, só pode ser efetiva com base na reconstrução de uma ontologia realista, uma ontologia crítica, que, restituindo o papel da subjetividade na vida social, abre a história para os sujeitos. Ao contrário das “receitas (comteanas?) para a cozinha do futuro” (MARX), que nada mais fazem do que perenizar o presente, é “a análise crítica do existente” que pode revelar os possíveis futuros que encerra. (DUAYER, 2006, p.12)

De modo geral, é possível afirmar que o pensamento contemporâneo (pós-modernismo, pós-estruturalismo, neopragmatismo, construtivismo, entre outros *pós* e *ismos...*), indica-nos a constituição de um terreno filosófico que desqualifica a racionalidade, a verdade, o conhecimento objetivo e tem alimentado uma visão de ciência baseada no mais estreito instrumentalismo<sup>32</sup>:

O instrumentalismo se caracterizaria por um pessimismo quanto à possibilidade de se conhecer a realidade. Na verdade, o cientista que, por antecipação, é pessimista em relação a todo esforço sistemático de conhecer a realidade, só pode racionalizar sua prática (científica) desde uma perspectiva pragmática. Conhecer para manipular, seria a máxima do instrumentalista. (DUAYER et alli, 2001, p.05)

Não obstante a consideração de que o positivismo é superado apenas nominalmente pelas correntes que lhe fazem a crítica na atualidade (o anti-monismo e o anti-dedutivismo), é preciso levar em conta o que há de interessante em tal crítica, o fato de tornar necessária a admissão de que o conhecimento científico nem sempre diz “a verdade dos fatos”, pois:

---

<sup>32</sup> De acordo com o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, o termo *instrumentalismo* relaciona-se com *pragmatismo* de J. Dewey: “A essência do instrumentalismo pragmático – escreveu ele – é conceber o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie. (The Quest for Certainty, 1929, p.37). Deste ponto de vista, Dewey compartilhava o experimentalismo de Pierce, porque para ele ‘a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada’ (Logic, 1939, p.461), ao mesmo tempo em que evidenciava o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada, ou seja, ao mesmo tempo distinta e unificada (Logic, cap. VI).” (ABBAGNAMO, 2003, p.784).

...é uma interpretação dos fatos que, como toda interpretação, revela, contém, carrega ou subentende uma determinada perspectiva. Enfim, que conhecimento científico é uma “leitura” dos fatos. Finalmente, foi preciso confessar que os fatos, assim como os textos, comportam infinitas leituras. (DUAYER et alli, 2001, p.735)

No entanto, em decorrência dessa constatação, Duayer ressalta que se passou a afirmar que a legitimação do conhecimento científico, enquanto adequação empírica, só pode ser coerentemente defendida se “estiver predicada a alguma finalidade, propósito. Fortalece-se, portanto, a idéia de que o conhecimento científico se legitima por produzir não uma mera interpretação dos fatos (adequação empírica), mas uma interpretação *útil* dos fatos. Legitima-se, então, por ser instrumental”. (DUAYER et alli, 2001, p.735)

Importa indicar que aqui ocorre uma inversão fundamentalmente perigosa: “se o conhecimento livre de ‘valores’ mostrou-se impossível, então fica justificado o conhecimento a serviço dos valores – prático-instrumental.” Para os instrumentalistas o fator decisivo na aceitação ou não de uma teoria é a sua “eficácia preditiva”. Nesse sentido o valor de uma teoria depende do sucesso das suas previsões, por sua vez, “o sucesso das previsões depende da teoria utilizada para fazer as predições que, por sua vez, depende do sucesso de suas previsões que, por seu lado, depende etc., etc., etc.” Se trata de uma “circularidade”, muito bem disfarçada pelos adeptos desta lógica (DUAYER et alli, 2001, p.738).

As considerações apontadas acima nos indicam a necessidade de questionar se a “eficácia prática” é critério suficiente para determinar a natureza e o papel da ciência. Nesse sentido, para defender uma outra concepção de ciência que não lhe retire as questões realmente fundamentais, “questões que têm a ver com o proveito humano do saber científico”, Duayer et alli (2001), ressaltam a necessidade de recontar a história recente da filosofia da ciência desde outra ótica. Defendem uma interpretação de acordo com a qual a falência do programa lógico-positivista e as debilidades das teorias relativistas que imaginam tê-lo superado decorrem justamente da sua tentativa de interditar a ontologia da prática científica. (DUAYER et alli, 2001, p.749)

A partir dessa breve retomada da compreensão vigente acerca de qual o papel da ciência na atualidade, buscamos assentar o terreno para a discussão a respeito do trabalho docente e as preocupações que têm demarcado sua formação e prática, as políticas e as tendências nesta área do campo educacional.

Corroboramos com a compreensão de Saviani (1991), reafirmada também por Duarte (2001) de que o papel da escola reside na “tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. (DUARTE, 2001, p.05) E, nesta direção, afirmamos o papel fundamental da escola e, conseqüentemente do trabalho docente, na socialização do conhecimento objetivo historicamente produzido. Por esse motivo se põem as questões a seguir: Qual é a compreensão de conhecimento científico que tem permeado na contemporaneidade a formação/profissionalização docente? Que implicações tal compreensão pode estar acarretando para as políticas e práticas de trabalho docente em nosso país?

## CAPÍTULO II

### O TRABALHO DOCENTE, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

#### INTRODUÇÃO

No capítulo anterior apresentamos o quadro teórico onto-metodológico em que se assenta esta pesquisa. Com base em autores como Marx, Lukács, Duayer, Saviani e Bhaskar, fizemos algumas indicações a respeito do trabalho como a categoria fundamental e ontologicamente prioritária no desenvolvimento histórico do ser social. Assumimos, conforme indica Lukács (1984 a, p.06), que “o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro pôr teleológico como momento efetivo da realidade material.” Apenas por meio do trabalho se torna possível realizar no âmbito do ser material uma posição teleológica – um pôr finalidade – que origina uma nova objetividade. Entendemos que esta forma de compreensão da realidade pode iluminar, em termos ontológicos, o objeto que investigamos: o trabalho docente - sua formação, profissionalização, saberes, competências...

A partir do trabalho, como categoria ontológica central, buscamos compreender a categoria conhecimento, seu desdobramento a partir do primeiro – o que de forma alguma supõe uma hierarquia de valor. O trabalho é ontologicamente prioritário, todas as outras formas do ser, sempre complexas, (a sociabilidade, a linguagem, a escolha, a alternativa, o conhecimento...) são categorias que já nasceram, essencialmente, com um caráter social: “suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido.” (LUKÁCS, 1984 a, p.02).

Consideramos importante para um melhor entendimento da categoria conhecimento a digressão de Lukács (1984 a, p.07) que resgata em Aristóteles<sup>33</sup> a distinção no trabalho de dois componentes: o pensar (nóesis) e o produzir (poiésis). Pelo primeiro é posto o fim e se buscam os meios para realizá-lo, pelo segundo o fim

---

<sup>33</sup> Aristóteles, *Metaphysik*, z, 7, Berlin, 1960, pp.163-164.

posto se torna real. O autor destaca que Hartmann, por sua vez, divide analiticamente o primeiro componente, o pensar, em dois atos: a posição dos fins e a busca dos meios. Segundo Lukacs, Hartmann torna mais concreta, de forma correta e instrutiva, a reflexão de Aristóteles. A essência desse processo consistiria no seguinte: “um projeto ideal se realiza materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo.” (ibdem) Isso é ilustrado com o exemplo de Aristóteles sobre a construção de uma casa:

A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira, etc. No entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente com relação aos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer “derivar” uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos. (LUKÁCS, 1984 a, p.07)

No caso, para que esse processo de trabalho se efetive, a construção da casa, é necessário o conhecimento adequado a respeito das propriedades da matéria a ser transformada (a pedra ou a madeira), bem como, o conhecimento a respeito dos instrumentos necessários para por em curso tal transformação. Lukács ressalta (1984a, p.08) que a distinção operada por Hartmann ao separar os dois atos – a posição dos fins e a busca dos meios – é de grande importância para compreender o processo do trabalho, especialmente quanto ao seu significado na ontologia do ser social. Por essa distinção se revela a inseparável ligação das categorias, causalidade e teleologia, que em si mesmas são opostas, e que, quando tomadas abstratamente, parecem excluir-se mutuamente. Retomamos novamente aqui, o que já foi destacado no cap. I desse estudo: “a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto”. (Ibdem)

Com base em Lukács (1984 a) ressaltamos a importância do conhecimento para a realização/efetivação do processo de trabalho – compreendido como atividade propriamente humana, modo como os seres humanos (re)produzem continuamente a sua existência, suprem suas necessidades imediatas e criam nesse processo novas necessidades, transformam a natureza e a si próprios. O



conhecimento é inerente ao processo de trabalho e, ao mesmo tempo em que é necessário para a sua realização, é também resultado desse processo. Os seres humanos produzem (ou melhor, trabalham para produzir) os bens materiais necessários a sua sobrevivência e concomitantemente produzem conhecimento. Os resultados do processo de trabalho podem ser materiais (corpóreos) e/ou não-materiais (culturais), mas o processo de trabalho sempre se realiza com base numa materialidade.

Nesta direção, indicamos que a categoria conhecimento é a peça-chave para a compreensão adequada do que é, em sentido ontológico, o trabalho docente: uma forma de trabalho “não-material”, que se insere no âmbito do conhecimento produzido historicamente e coletivamente pelos seres humanos na medida em que estes produzem e reproduzem as condições materiais da sua existência. Também buscamos apontar a necessidade de, ao se abordar na atualidade questões relativas ao trabalho docente como, por exemplo, sua formação, profissionalização ou competências, remetê-lo à esfera da discussão sobre o conhecimento científico, pois a tarefa da escola pública instituída sob a forma social capitalista reside, mesmo que paradoxalmente, na socialização do saber elaborado à maioria da população. (SAVIANI, 1991) Diz-se aqui, paradoxalmente, pelo motivo de que a lógica da sociabilidade do capital ao mesmo tempo em que inclui todos os viventes, de alguma forma, em suas malhas, também exclui a grande maioria da possibilidade de apropriação dos bens materiais e culturais produzidos. Trata-se de uma “inclusão excludente” e, ao mesmo tempo, de uma “exclusão includente”.(KUENZER, 2005) No entanto, registramos que não há uma lógica do tipo conspiratória para instituir uma escola de baixa qualidade para as camadas populares, para os trabalhadores, mas que a desqualificação do ensino ofertado à maioria da população se insere nesta dinâmica e a educação pública encerra contradições próprias da sociedade capitalista que, ao mesmo tempo em que produz a vida, produz a morte.

Neste segundo capítulo de nosso estudo, buscaremos demonstrar como algumas das questões abordadas no quadro teórico apresentado anteriormente (Capítulo I), fazem-se presentes na contemporaneidade na área educacional. Entre essas questões destacamos o advento do relativismo e do ceticismo epistemológicos, do pragmatismo e do instrumentalismo, este último entendido como uma forma de manipulação do real, de gerenciamento do existente, o que se reflete no entendimento, ao que parece hegemônico na literatura especializada e nas

práticas docentes no país, do trabalho docente calcado na lógica da adaptação ao cotidiano imediato, às demandas do dia-a-dia – o trabalho docente reduzido a um praticismo utilitarista e sua formação limitada às trocas de experiência, às narrativas de vida dos professores, secundarizando sobremaneira, a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, a respeito de seu saber-fazer.

Neste ítem intencionamos analisar a institucionalização desta compreensão de *trabalho docente* – pragmática/praticista/utilitarista - que vem se formando nas últimas décadas não só no Brasil, mas também em âmbito internacional. Nesse contexto, resgatamos estudos recentes que apontam a presença de algumas tendências que se desenvolvem neste campo na área educacional, em especial, o empobrecimento da noção de conhecimento (MORAES, 2001, 2003; 2004 a; 2004 b; TORRIGLIA, 2004), a valorização da epistemologia da prática (DUARTE, 2003; FACCI, 2003; EDELSTEIN, 2000; MORAES E TORRIGLIA, 2003; KUENZER E RODRIGUES, 2006), e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004; CAMPOS, 2002; KUENZER, 2002 E TROJAN, 2005). Procuraremos apresentar os delineamentos e repercussões destes três eixos - hoje fortemente presentes nas formulações políticas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país - relacionando-os com o quadro teórico anteriormente apresentado o que nos permitirá, na seqüência, a indicação de algumas hipóteses a respeito das tendências identificadas.

### **2.1. O empobrecimento da noção de conhecimento e o “recuo da teoria” na área educacional**

No capítulo primeiro deste estudo procuramos demonstrar, numa perspectiva marxiana, com base em Lukács (1984), que o conhecimento, em sentido ontológico, é indispensável ao agir humano intencional; que, no processo de trabalho, quanto mais conhecimentos o ser humano tenha a respeito das propriedades da matéria a ser transformada, bem como, a respeito dos instrumentos necessários a essa transformação, mais se amplia a capacidade de visualização do campo de alternativas para a ação. Assim, o conhecimento das causalidades naturais interfere diretamente sobre a possibilidade do agir de modo que seja

possível uma causalidade posta, ou seja, o conhecimento amplia as possibilidades da ação humana, propicia por meio de sua concretização no trabalho, a emergência de novas objetividades.

Entretanto, também apontamos o movimento crescente na atualidade de negação da possibilidade de um conhecimento objetivo sobre o mundo, a emergência do relativismo e do ceticismo epistemológicos no campo da ciência, em especial, das ciências sociais/humanas. E, conforme nos demonstrou Duayer (2006), o desdobramento desse relativismo epistemológico, num relativismo ontológico, ou incapacidade julgamental - do truísmo de que nossas crenças significam o mundo para nós, pois, são sempre sociais, históricas, culturais, e por isso mesmo, relativas, desdobra-se a idéia de que não há como escolher racionalmente entre elas e, neste sentido, não haveria possibilidade de um conhecimento objetivo sobre o mundo, não haveria a possibilidade de uma aproximação gradativamente mais adequada da realidade. Da negação da verdade enquanto dogma, desprende-se a idéia de que não há verdade.

Este processo de empobrecimento da noção de conhecimento, de fortalecimento do ceticismo e relativismo epistemológicos que desembocam na incapacidade julgamental dos sujeitos, comparece de forma específica ao campo educacional por meio da desvalorização do conhecimento elaborado/científico. Os estudos de Moraes (2001, 2003, 2004 a, 2004b) nos permitem identificar esse movimento como uma das tendências presentes no campo da formação e do trabalho docente - uma problemática que traz sérias influências para a área educacional. É sobre essas influências que tratamos neste ítem.

Moraes (2001) identifica esta problemática nas pesquisas realizadas nos últimos anos na área educacional, referindo-se a um movimento de “recuo da teoria”. Alerta que “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, em curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.” Isso acontece, em um contexto em que, como em outros momentos históricos de crise, há uma “desmedida confiança nas possibilidades da educação”, ou seja, atribui-se à ela um papel, de certa forma, “salvacionista” ou uma expectativa “messiânica”, como se, por meio dela fosse possível redimir as mazelas sociais. Nesses tempos pragmáticos, em que vivemos, associa-se ao tradicional caráter salvacionista atribuído à educação, a idéia de que deve adequar-se à lógica do

mercado. E, embora hoje não se afirme, com todas as letras, que a precariedade na formação dos docentes é responsável pelo fracasso escolar “alardeia-se sua inequívoca culpabilidade neste caso”. (MORAES, 2004 a)

Nos dias de hoje, a formação de professores torna-se, “pelo menos no plano discursivo, questão central e estratégica nas políticas educacionais emanadas de governos e agências multilaterais.” Entretanto, conforme ressalta Torriglia (2004), na última década há um paradoxo, a ênfase na centralidade dos docentes, na consideração de sua importância para a qualidade do ensino é acompanhada, ao mesmo tempo, da descentralidade na sua formação:

... existe uma tendência de desqualificação e desvalorização da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história, e em especial nas últimas reformas educacionais, dos anos 1990, consolidando uma concepção de formação docente que, paradoxalmente, contradiz o que se apregoa. (TORRIGLIA, 2004, p.27)

Assim, no período em que mais se falou da importância do professor no processo educacional, também mais se aligeirou, fragmentou e esvaziou de conteúdo a formação dos docentes, especialmente daqueles que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Este movimento, pode ser observado em alguns documentos oficiais como, por exemplo, na concepção de formação de professores expressa nos documentos dos anos de 1990, uma concepção que “revitalizou questões tecnocráticas e instrumentalistas”:

As diretrizes e os conteúdos básicos comuns postos para a formação apresentaram as múltiplas competências (saberes competentes) a serem desenvolvidas para a resolução dos problemas da prática docente, tendo os docentes que aprimorar habilidades necessárias para ser um profissional resolutivo e reflexivo. (TORRIGLIA, 2004, p.243-244)

Frente às orientações dos documentos oficiais a respeito da formação docente que imprimem à prática um papel privilegiado nos programas de qualificação de professores, Torriglia (2004, p.244) alerta que “a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente”. Neste sentido, concordamos com a autora e ressaltamos a necessidade de considerar nesta discussão a dimensão ontológica do conhecimento, pois:

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação. A atividade do

conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.245).

Moraes (2004a, p. 02) também ressalta que a produção acadêmica voltada para a formação de docentes tem sido farta, abrangendo diferentes facetas: reformas, políticas específicas da formação docente, ou mesmo, facetas particulares da cotidianidade da vida dos professores. Entretanto, indica que o problema do conhecimento objetivo, das formas de sua produção, apropriação e sistematização, não tem sido devidamente considerado nas discussões sobre a prática e a formação docente. É precisamente sobre esse ponto que procuraremos nos aprofundar neste estudo.

Para melhor compreendermos em que consiste esta “ausência presente” na área educacional, consideramos importante levar em conta dois cenários atualmente configurados e nos quais este debate está inserido (MORAES, 2004 a):

- 1º. o advento e enaltecimento da sociedade do conhecimento e da informação;
- 2º. o problema do ceticismo e os correntes relativismos epistemológicos e suas repercussões na formação docente.

A consideração desses dois cenários, aparentemente inconciliáveis, nos faz indagar: Como pode uma sociedade dita do conhecimento e da informação, ao mesmo tempo, primar pelo ceticismo e relativismo epistemológicos? A esse respeito a autora nos esclarece, tratando de cada um dos cenários e explicando suas relações.

Sobre o primeiro cenário Moraes (2004a, p.03) adverte:

*A mídia*, políticos, intelectuais de toda estirpe, seduzidos pelo irresistível avanço científico-tecnológico dos dias atuais são unânimes ao prever a implacável tendência de alargamento dos limites da informação e do conhecimento. Manifestam, ademais, sua certeza de que o capitalismo encontra-se “mais universalmente dominante e firmemente enraizado do que em qualquer outro momento” (AHMAD, 1996, p. 9) da história e que ele é, não apenas a base da mundialização da economia, mas também o *telos* inevitável de toda a sociabilidade humana.

Há na atualidade, a valorização extrema do conhecimento e seus subprodutos tecnológicos (informática, mídias, educação a distância,

teleconferências...) ; a crença no progresso crescente baseado na ciência e na tecnologia; a “corrida” dos indivíduos, que desejam “ter empregabilidade”, atrás destes conhecimentos e informações que estariam em constante transformação – tempos de vertiginosas mudanças!

Neste contexto, apresenta-se o segundo cenário sobreposto ao primeiro: o ceticismo e o relativismo epistemológicos, que, sem dúvida, expressam o “espírito do tempo” em vivemos e sua aposta no empobrecimento da noção de conhecimento. (MORAES, 2004 a, p.05). O ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, traz influências consideráveis sobre este movimento de “recuo da teoria”:

... a celebração do “fim da teoria” caminha pari passu com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que têm norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2004 b, p.351-352).

Na esteira do ceticismo epistemológico e da lida pragmática em vigor, descarta-se a necessidade humana de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento. Plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. Circunscreve-se o conhecimento ao âmbito da prática imediata em detrimento da teoria. Nivelava-se o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. (MORAES, 2004 b, p. 352)

É necessário destacar que, em linhas gerais, a “desvalorização” ou “recuo” da teoria, teve sua origem na falência de uma determinada concepção de razão, de corte iluminista, que historicamente permitia-nos a nítida demarcação entre episteme e doxa, racional e irracional, verdade e erro. Trata-se, no final das contas, de um “iluminismo às avessas” (MORAES, 2003). A crítica contemporânea desestruturou os referenciais desta concepção de racionalidade mas, na medida em que questionou os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático, passou também a questionar a verdade, o racional, a objetividade, a questionar “a própria possibilidade de cognição do real”. (MORAES, 2001, p.05) Instaurou-se o ceticismo e o desencanto no terreno da epistemologia, expresso no advento das correntes intelectuais intituladas “pós”, “neos” e “anti”... Nesta linha, passa-se a crer

que os textos e as interpretações não podem mais se aproximar da realidade, constituem-se “apenas” narrativas atreladas à prática imediata/cotidiana - expressões de diferentes pontos de vista e , por isso mesmo, sempre válidas.

Neste quadro, fortalece-se o ceticismo não apenas epistemológico, mas também ético e político, que, de acordo com Moraes (2001, p.05), deve ser considerado, tanto em sua visão conservadora (de veneração ao mercado), quanto em sua versão “crítica e radical”/ tais momentos, muitas vezes, sobrepõem-se. No entanto, ambos apresentam uma visão romântica e estetizante da política, da sociedade e da educação:

A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder. (MORAES, 2001, p.05)

Há, portanto, na atualidade uma mudança radical na forma de se compreender a ciência: a crítica ao positivismo pelas correntes que lhe seguiram (anti-monistas e anti-dedutivistas), de certa forma, “joga fora a água do banho com a criança junto”, ou seja, ao criticar a objetividade no campo científico e tentar fazer juz ao fenômeno da mudança de paradigmas neste meio, acaba por migrar para o campo da negação da possibilidade de um conhecimento objetivo acerca do mundo. Segue-se deste raciocínio que, se não é possível conhecer o mundo como ele é, também não é possível transformá-lo. Basta-nos, então, adaptarmo-nos as demandas cotidianas.

A conjugação dos dois cenários apresentados – 1) a sociedade do conhecimento e da informação e 2) o ceticismo e relativismo epistemológicos – culmina na seguinte resolução a respeito do entendimento do que seja o conhecimento:

Se no primeiro cenário difunde-se a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo, neste último desnuda-se o tipo de conhecimento que está em tela: um conhecimento sanitizado no qual se cinde a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa. (MORAES 2004 a, p.06)

Com base em autores como Jameson (1988) e Norris (1996), Moraes (2001) resgata o fato de que a teoria pode ter conseqüências positivas (ao oferecer as bases -racionais e críticas que nos permitam compreender a realidade), ou negativas (ao promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade, da justiça. E, é neste campo que se insere a escola e o trabalho docente, dado sua direta relação com a questão do conhecimento objetivo:

...a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial. (MORAES, 2001, p.09)

A partir deste quadro, a autora re-afirma a importância de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel numa sociedade civil<sup>34</sup> pretensamente esvaziada de conflitos, “harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural”. Portanto, há a necessidade de, na pesquisa em Educação, superar-se a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos para que seja possível vislumbrarmos alguma possibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que se pretenda coerente e eficaz na direção de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

---

<sup>34</sup> MORAES (2001, p.07) resgata as origens do conceito de sociedade civil em autores como Rosseau, Hegel, Marx e Gramsci, e não obstante as semelhanças e diferenças no teor do conceito de acordo com cada um dos autores, indica o processo de resignificação que este termo, como também outros, sofre nos tempos atuais: “O que fora um conceito crítico, tornou-se guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo; o que antes indicava a exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis: a sociedade civil como instância positiva de realização plena e “democrática” de tais diferenças e, no limite, identificada com a própria democracia (ANDERSON, 1997:32). Foi-se o tempo em que o capitalismo era o adversário. Torna-se agora limite e destino do processo histórico e a expressão “sociedade civil”, até por sua formidável história e força material e ideológica, alivia o desconforto e o constrangimento postos por este *telos*.”



## 2.2. A valorização da epistemologia da prática

Como procuramos indicar até aqui, há em curso, na contemporaneidade, uma inversão<sup>35</sup> na noção de conhecimento, mais especificamente, uma crítica ao conhecimento de corte iluminista, uma crítica à razão centrada na capacidade do sujeito de estabelecer parâmetros de verdade. Tal crítica tem como foco a racionalidade instrumental e o modelo de ciência a ela conjugado. No campo educacional este movimento tem, como uma de suas vertentes, além do relativismo e do ceticismo epistemológicos, e relacionado a estes, o desencadeamento de um processo de desvalorização do conhecimento elaborado/científico, que ocorre ao mesmo tempo em que se elege a prática imediata, cotidiana como centro do processo de formação dos docentes e eixo basilar da sua prática. Como procuramos demonstrar no capítulo primeiro deste estudo, a ontologia da prática imediata/cotidiana sobre a qual se firma o pragmatismo e, por sua vez, a defesa de um professor prático-reflexivo, investigador, pesquisador... tem íntima relação com a atual desvalorização, na formação dos professores, do necessário domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, acadêmicos. Neste caso, a prática imediata é elevada ao estatuto da “verdade” a respeito de quais elementos devam ser considerados na formação e no desenvolvimento do trabalho docente. E, como já salientamos anteriormente, estabelece-se a seguinte circularidade: se “reduz a verdade à utilidade e, ato contínuo, fixa-se a utilidade como critério da verdade.” (DUAYER, 2006, p.06)

No entanto, ressaltamos que toda epistemologia (como se conhece) tem em sua base uma ontologia (o que é o conhecimento) e, neste caso é preciso desvelar que, por detrás de uma epistemologia da prática se encontra uma ontologia empirista. Lembramos novamente o que diz Duayer (2006, p.12) ... se esta ontologia conforma, as ‘coordenadas ideológicas hegemônicas’ ou o ‘sistema de crenças dominante’, a sua crítica, teórica e prática, só pode se efetivar com base na “reconstrução de uma ontologia realista”. É nesta direção que procuramos esmiuçar um pouco mais esta tendência – a valorização da epistemologia da prática - que apresenta contornos específicos no trabalho e na formação dos docentes.

---

<sup>35</sup> No caso da formação de professores há uma subordinação do conhecimento à prática. Extrai-se do conhecimento aquilo que é considerado “útil” para bem ensinar.

Lembramos que não basta dizer por que uma teoria é ruim ou equivocada, mas é preciso buscar entender por que ela é tão bem aceita, por que ela é necessária.

Duarte (2003) mostra que os escritos de Donald Schön, um dos autores que mais têm sido citados no Brasil nos estudos no campo da formação de professores, pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar:

...os estudos realizados por Donald Schön, sobre os processos de formação do “profissional reflexivo” (Schön, 1987, 1997 e 2000), tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. No centro das proposições de Schön para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar. (DUARTE, 2003, p.602)

Duarte (2003) analisa criticamente as idéias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar e remete tal crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores. O autor mostra que a questão da desvalorização do saber teórico (o “reco da teoria” assinalado por Moraes, 2001) está presente em vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores (TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2002; LELIS, 2001; NÓVOA, 1997, POPKEWITZ, 1997, PÉREZ GÓMEZ, 1997; KINCHELOE, 1997). Não se trata, portanto, de um caso isolado mas da “tendência principal e dominante nesse terreno dos estudos educacionais”. (DUARTE, 2003, p.613)

Duarte (2003) indica que Schön supervaloriza o conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências e secundariza o conhecimento escolar, tanto no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem na relação professor aluno, quanto na própria formação dos docentes. Nesta perspectiva, deveria-se deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana:

Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor. (DUARTE, 2003, 618)

Por concordarmos com Duarte e considerarmos que a obra de Schön é base indiscutível das abordagens na área educacional a respeito do “professor-reflexivo” fomos diretamente aos escritos do autor para melhor entender as bases da epistemologia da prática. Embora não tenha inicialmente se dedicado ao caso dos professores como profissionais reflexivos<sup>36</sup>, Donald Schön trata sobre o assunto em um texto com o título “Formar professores como profissionais reflexivos” publicado no livro “Os professores e a sua formação” organizado por Antonio Nóvoa (1997). Neste texto Schön critica as reformas educacionais dos anos de 1990, especificamente, no que se refere a formação de professores, afirmando que de modo geral as reformas “expressam uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada do governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e punições”. (Schön, 1997, p. 79) Subjacente ao debate sobre essas intervenções situar-se-iam três questões principais que orientam sua discussão a respeito do professor reflexivo: 1) Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? 2) Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? 3) Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Segundo Schön (1997) as reformas educativas na atualidade oferecem uma oportunidade única para reexaminar essas questões, pois o que está acontecendo na educação reflete o que está acontecendo em outras áreas: “uma crise de confiança no conhecimento profissional, que acarreta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos.” (Schön, 1997, p.80) A partir daí o autor desenvolve sua argumentação defendendo a idéia de que a formação dos professores deve ocorrer no modelo que ele chama de “*practicum reflexivo*”, uma formação baseada no conhecimento advindo da “reflexão na prática” e “sobre a prática”. Ao mesmo tempo em que valoriza na formação profissional o conhecimento tácito, advindo da experiência cotidiana de trabalho, Schön

---

<sup>36</sup> O livro de Schön que lança a idéia de formar um profissional reflexivo foi publicado pela primeira vez em 1983 com o título original em inglês: “*The Reflective Practitioner, how professionals think in action*”, pela editora *Basik Books*. Neste livro, ao qual tivemos acesso à edição em espanhol (SCHÖN, 1998), o autor não fala especificamente sobre professores, mas sobre engenheiros, médicos, administradores...

desvaloriza, de forma explícita, o saber escolar, relacionando-o à perspectiva da racionalidade técnica:

Existe, primeiro que tudo, a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento. (SCHÖN, 1997, p.81)

Para Schön (1997, p.82) o saber escolar é um conhecimento do tipo molecular, certo, factual e categorial, e, nesse sentido, é um conhecimento privilegiado em relação a outros tipos de conhecimento: “Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos então categorias (por exemplo, “aprendizagem lenta”) para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que nos poderiam perturbar.” O autor aponta certa similaridade entre o ensino baseado no saber escolar e as atuais reformas educacionais, “o conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração”. Sua crítica migra da crítica ao saber escolar à crítica ao próprio conhecimento científico, que na opinião do autor deveria ser substituído pelo saber tácito “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que conserta uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações elementares.” A partir da crítica ao saber escolar Schön (1997) propõe a valorização do saber tácito na formação e na prática docente:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. (SCHÖN, 1997, p.82)

Assim, Schön, com base na idéia geral de um profissional reflexivo, cunha a expressão “professor reflexivo”, um docente que fundamenta sua prática na “reflexão-na-ação” estabelecida mediante quatro momentos bem delineados:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (Schön, 1997, p.83)

A reflexão na ação nada mais é do que a proposta de que o professor preste atenção aos fatos que ocorrem em sua aula, ao comportamento dos alunos, fatos esses que impulsionam o professor a uma resposta imediata. A reflexão-na-ação limita-se à intervenção no nível do empírico, da experiência sensível, deve ser rápida e eficaz, dar conta de resolver o problema imediatamente posto. A partir da reflexão-na-ação, Schön propõe a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, uma reflexão de segunda ordem: “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.” (SCHÖN, 1997, p.83)

Com base nesta proposta de “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, Schön define como deve ser a formação de professores para que sejam capazes de refletir *na* e *sobre* a sua prática. E, neste ponto, afirma que temos muito mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário, ou seja, volta explicitamente sua crítica para o conhecimento científico produzido no campo acadêmico. Segundo o autor (1997, p.89) as tradições “desviantes<sup>37</sup>” próprias da formação no meio artístico contém, no seu melhor, as características do “*practicum* reflexivo”, baseando-se num “aprender-fazendo”, em que os alunos começam a praticar, juntamente com outros na mesma situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo: “nos *ateliers* de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por

---

<sup>37</sup> Tradições que, na opinião de Schön (1997) se desviam, em sentido positivo, da maneira “clássica” de formação acadêmica/universitária.

desenhar antes de saberem o que é *design*. Nos primeiros tempos todo mundo se queixa da confusão.”

Para Schön (1997, p.89), o *practicum* é um mundo virtual que representa o mundo da prática, um cenário que representa o mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, perceber nossos erros e tentar novamente sempre que necessário, de outra maneira. Os *practicums* reflexivos para os professores poderiam ocorrer em diferentes estágios da sua formação e da prática profissional, mas têm sempre como meta buscar que o professor adquira consciência da sua própria aprendizagem. Entretanto, para o autor, as duas grandes dificuldades na introdução do *practicum* reflexivo na formação dos professores seria, por um lado a epistemologia dominante nas universidades, e por outro, o currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1997, p.91)

As idéias de Schön a respeito do professor reflexivo desvalorizam o saber escolar e contribuem para validar e estimular propostas de formação docente baseadas na observação da prática cotidiana, na troca de experiências, nos relatos e narrativas sobre suas práticas. O foco da atenção na aprendizagem dos alunos, sobre como os alunos aprendem, estende-se também à aprendizagem do professor, ou seja, passam a ser valorizados estudos sobre como aprendem os professores em sua prática.

Nos parece que o problema central na obra de Schön é que o autor toma uma das dimensões da atividade humana, que é o conhecimento tácito, como se fosse “a dimensão” constituinte, explicativa da atividade humana em sua totalidade. No caso da atividade docente, Schön toma o conhecimento tácito, o saber advindo da experiência cotidiana de trabalho, como sendo o todo. Não advogamos a não existência deste tipo de conhecimento, pelo contrário, ele existe e é eficaz em determinados contextos, permite dar respostas aos problemas emergenciais. No entanto, não é possível tomar essa dimensão como explicativa do todo, pois,

inclusive o saber tácito baseia-se em outros conhecimentos que compõem o repertório cultural de cada um. É preciso ressaltar que o conhecimento tácito se furta a qualquer formalização ou sistematização, é sempre contingencial, é sempre relativo a uma determinada prática. Neste raciocínio, o melhor conhecimento é sempre aquele que dá melhores respostas, que produz uma prática mais eficaz. É possível perceber que, de modo geral, a obra de Schön busca atribuir uma legitimidade aos conhecimentos da prática, que, na opinião do autor tem sido historicamente desvalorizados. E o faz, desvalorizando o conhecimento científico de um tipo específico, acadêmico, sistemático, rigoroso, intencional. Nesse contexto desvaloriza também o saber escolar, o papel da escola e a essência do trabalho docente que é sempre intencional. Portanto, Schön não apenas desvaloriza o conhecimento científico, mas desenvolve sua argumentação no sentido de fortalecer um outro tipo de conhecimento, uma epistemologia da prática.

Kuenzer e Rodrigues (2006) também apontam a presença da epistemologia da prática ao discutirem a recente implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. Segundo as autoras, a justificativa apresentada para o privilegiamento da prática na atualidade na formação dos docentes é:

... a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas, em razão do que torna-se necessário elaborar novos modelos de formação, com base na epistemologia da prática. (KUENZER e RODRIGUES, 2006)

Desta forma, (KUENZER E RODRIGUES, 2006) ressaltam que a epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, colabora para desvincular a prática da teoria, em um movimento no qual a prática passa a supor-se suficiente: a prática, em sentido utilitarista, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria cede lugar ao senso comum que a ela não se opõe. Em decorrência, “justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranqüilidade ao profissional, posto que nada o

ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora.”

É nesse contexto que ganha corpo o conceito de professor reflexivo ou prático-reflexivo, um professor que reflete constantemente sobre sua ação. Cabe, no entanto, indagar de que tipo de reflexão se trata?

Referindo-se à “polissêmica prática reflexiva”, Moraes e Torriglia (2003, p.46-47) explicitam que:

Não obstante a conveniente polissemia, não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de promenores quase imediatos, como diria Borges-, de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento.

Nesta mesma direção, concordamos com Edelstein (2000, p.02): o problema não está na questão de se os professores refletem ou não sobre suas práticas, posto que de alguma maneira sempre o fazem, mas em explicitar qual é “o conteúdo e os modos pelos quais se realiza tal reflexão, qual o tipo de racionalidade que orienta esta prática e quais os processos de transformação orientados pela mesma”. Neste sentido, a freqüente referência à “reflexão” do professor como base necessária para as reformas políticas implementadas no campo educacional ocorre sem que necessariamente se assuma o valor de tal explicitação, colaborando desta forma para a vulgarização do discurso que sustenta tal proposta de “reflexividade”.

Há, no trabalho e na formação de professores, o recrudescimento da idéia de reflexão baseada no senso-comum, na forma de pensar própria do cotidiano, do dia- a dia, uma forma de reflexão que muito se distânciava do que Saviani explicitou como “reflexão em sentido filosófico”, radical, rigorosa e de conjunto. De acordo com o autor:

A palavra nos vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. (SAVIANI, 2002, p.16)



Segundo Saviani (2002, p.17), uma reflexão levada a cabo nesses termos exigiria “radicalidade, rigor e visão de conjunto”:

- 1) a radicalidade, no sentido de ir à raiz das questões, aos seus fundamentos últimos, uma reflexão em profundidade;
- 2) a rigorosidade, ou seja, a sistematicidade metodológica, o questionamento tanto das conclusões do senso-comum, quanto das generalizações por vezes apressadas da ciência.
- 3) a visão de conjunto, a relação do aspecto em questão com os demais aspectos do contexto do qual faz parte.

Realmente, não parece ser esta a forma de reflexão apregoada no meio educacional na atualidade, mas sim, uma reflexão que não ultrapassa os muros da escola, uma reflexão que se fixa no “chão da escola” e, por esse motivo, não consegue alçar vôo para horizontes mais amplos e que permitam a inteligibilidade deste mesmo espaço.

Facci (2003, p.54), por sua vez, destaca outra faceta importante no debate sobre o professor reflexivo: a supervalorização da subjetividade no trabalho docente. A autora defende a tese de que a ampla bibliografia atualmente divulgada nos meios acadêmicos a respeito da formação de professores, que tem como principal mote a teoria do “professor reflexivo”, teria suas bases teórico-epistemológicas fundadas nos pressupostos da pedagogia escolanovista. Tal relação acarretaria nos processos de formação de professores uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor em detrimento dos aspectos objetivos e “coletivos”.

A autora também reforça a idéia de que há na formação dos professores a ênfase na “reflexão sobre a prática” acompanhada da desvalorização do conhecimento científico. E indica que tal valorização da reflexão sobre a prática é permeada pelos lemas “aprender a aprender” e “aprender fazendo”, tanto no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, quanto aos cursos de formação de professores que visam formar um “professor-reflexivo”, um professor que “aprenda” refletindo sobre sua própria prática, a partir dos problemas postos pelo cotidiano escolar. (FACCI, 2003)

Como já afirmamos anteriormente (capítulo I), parece óbvio que o papel do professor é ensinar, mas, como ensina a mais elementar teoria das ideologias,

aquilo que é óbvio precisa ser constantemente (re)discutido, (re)pensado e (re)afirmado, especialmente, no chamado, tempo “de vertiginosas mudanças e de modificações radicais nos padrões civilizatórios contemporâneos” (MORAES, 2004, p. 141).

É à luz dessa discussão que esta pesquisa se propõe a ser um contraponto às pedagogias do aprender fazendo e ao lema do “aprender a aprender”: afinal é possível “ensinar” a “aprender a aprender”? Ou, ao afirmar o “aprender a aprender” estaria se negando a especificidade do trabalho docente e a necessidade de “aprender a ensinar”<sup>38</sup>?

Em nossa compreensão a discussão a respeito do lema “aprender a aprender” é atual e necessária devido à grande veiculação que esta idéia teve no meio educacional brasileiro na última década. Consideramos, como indica Facci (2003), que o lema do “aprender a aprender” também está circunscrito ao âmbito da epistemologia da prática, portanto, observá-lo mais atentamente pode nos auxiliar a melhor compreender a concepção de educação e aprendizagem que lhe é subjacente e, conseqüentemente, que concepção de ser humano e de sociedade traz implícita. Cabe agora, então, situarmos nossa crítica ao lema do “aprender a aprender”, quem o propõe e a que interesses parece responder.

Duarte (2001) alerta para uma tendência que, a seu ver, vem se tornando dominante entre os educadores brasileiros que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski<sup>39</sup>. Trata-se, afirma, de “interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’”. De acordo com Duarte (2001, p.01):

...mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.

Não obstante essas intenções aparentemente progressistas, Duarte (2001) aponta o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das idéias de Vigotski, e sua função de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, na medida em que incorpora a teoria vigotskiana ao universo ideológico

---

<sup>38</sup> Este termo “Aprender a Ensinar” é título do livro de SERRÃO (2006), em que a autora discute sobre a finalidade formativa do curso de Pedagogia sob o enfoque Histórico-Cultural.

<sup>39</sup> Psicólogo russo marxista (1896-1934).

neoliberal e pós-moderno. Os estudos de Duarte (2001) demonstram que a aproximação das idéias vigotskianas ao ideário neoliberal e pós-moderno só se torna possível quando se desvincula a obra de Vigotski de sua fundamentação marxista e do universo político socialista. É neste sentido que Duarte (2001) ressalta que o lema “aprender a aprender” é “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do séc. XX” (DUARTE, 2001, p.03).

A contraposição de Duarte (2001) ao lema do “aprender a aprender” tem por base a pedagogia Histórico-Crítica<sup>40</sup>, concepção pedagógica esta, compatível com uma fundamentação filosófica marxista e comprometida com o socialismo, em particular a afirmação da questão da verdade no processo de conhecimento:

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educando o acesso à verdade (DUARTE, 2001, p.04).

Na compreensão de Duarte (2001), a defesa do lema “aprender a aprender” vem associada à desvalorização da transmissão do saber objetivo, eximindo a escola de sua função social na transmissão desse saber e contribuindo para a descaracterização do papel do professor como o responsável pelo ato, intencional, de ensinar. Contrapondo-se ao autoritarismo da pedagogia tradicional o lema do “aprender a aprender” surge no centro de uma concepção escolanovista de educação<sup>41</sup>, com a aparência de algo inovador e moderno<sup>42</sup>. No entanto, para Duarte (2001, p.08):

<sup>40</sup> Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica ver SAVIANI (1991).

<sup>41</sup> Saviani (2002 b) explica que o movimento da Escola Nova toma força no Brasil a partir de 1930 atingindo seu ápice por volta de 1960. Conforme o autor: “A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de ‘os meios de comunicação de massa’ e ‘as tecnologias de ensino’.” (SAVIANI, 2002, p.50)

<sup>42</sup> Para Duarte (2001, p.29), “o ‘aprender a aprender’ nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo, a despeito das análises críticas dirigidas ao ideário escolanovista nas décadas de 1970 e 1980 por autores como

...o lema “aprender a aprender” , ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

A discussão a respeito da formação docente não pode desconsiderar o fato de que hoje em dia o lema “aprender a aprender” reaparece revigorado nos meios educacionais. A sua centralidade no pensamento pedagógico contemporâneo pode, segundo Duarte (2001, p.24), ser constatada no documento da UNESCO conhecido como Relatório Delors (1998). Tal lema também está presente na base de um importante documento oficial do MEC (Ministério da Educação) implementado no Brasil no ano de 1996, com a intenção de orientar o trabalho desenvolvido nas escolas: os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, projeto que teve como assessor na sua elaboração o pesquisador espanhol César Coll. No que diz respeito a esse autor, cabe destacar que apresenta o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, *apud* DUARTE, 2001, p.33)

Para uma melhor compreensão do que seja o “aprender a aprender” é interessante mencionar os posicionamentos valorativos nele contidos. A esse respeito Duarte, 2001 (p.33-42), levanta quatro pontos aqui sintetizados:

- 1º. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, pois, as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo seriam mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas.
- 2º. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender

---

Bogdan Suchodolski (1984), George Snyders (1974), Dermeval Saviani (1989) e outros. (...) Nossa constatação é a de que o “aprender a aprender”, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento.”

os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

3º. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança.

4º. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

A partir destes posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados, podemos apontar algumas implicações no que diz respeito à compreensão da função da escola e o papel do professor:

Ao defender que aprender sozinho é mais importante e válido do que aprender a partir da mediação de outrem, desvaloriza-se o papel mediador do professor e nega-se a função da escola de ensinar, como transmissora de conhecimentos. Ao priorizar o método em detrimento do conhecimento, se dicotomiza a relação indissociável conteúdo/forma, priorizando o como aprender, em detrimento do que aprender e por que aprender. Há uma supervalorização do método – compreendido como procedimento – de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto. Ao defender que os interesses (motivação) do aluno devem direcionar o processo educativo, mais uma vez se relega a um segundo plano o trabalho do professor, pois, é o aluno quem decide o que, quando e de que forma aprender. Corre-se o risco de limitar a prática pedagógica aos estreitos limites do cotidiano imediato dos alunos, restringindo a possibilidade de sua elevação cultural. Ao relacionar de forma estrita a educação à idéia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores passam a estar subsumidos a um constante processo de adaptação ao “novo”, processo este, marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal. Neste caso, “aprender a aprender” é sinônimo de “aprender a se ajustar”, “aprender a se conformar”.

Frente a esta argumentação, concordamos com Duarte (2001) quando afirma que “a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”. É neste sentido que nos permitimos uma longa citação que, a nosso ver, elucida a definição de um projeto de escola comprometida com a transformação social:

Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornaram-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p.10)

Ressaltamos que a ênfase no “como” ensinar, na metodologia, por vezes vem acompanhada da secundarização do “o que” ensinar e do “por que” ensinar. Na formação dos professores se cinde o que é inseparável: teoria e prática, conteúdo e método. A formação dos professores é aligeirada, fragilizada esvaziada de conteúdo, de conhecimento, em seu sentido mais amplo: reduz-se ou mesmo nega-se a possibilidade de uma aproximação, cada vez maior, da compreensão da totalidade das relações sociais em que estamos inseridos. É neste contexto que ganha inteligibilidade o conceito de professor prático-reflexivo e outras adjetivações semelhantes.

Assim, é possível inferir que a valorização da epistemologia da prática associada à defesa do “aprender a aprender”, tanto no que diz respeito aos alunos quanto à formação dos professores (a “reflexão na prática” e a reflexão “sobre a prática”), põe em segundo plano ou mesmo anula a necessidade de que a formação se volte ao “aprender a ensinar”.

Campos; Shiroma (2002) também identificam relações entre o lema do “aprender a aprender” e os princípios da Escola Nova. As autoras contribuem para o debate apontando aspectos de ruptura e continuidade daquele movimento em relação a reforma educacional desencadeada no Brasil nos anos 90.

Segundo as autoras (2002) há dois pontos centrais em que as propostas da Escola Nova e as reformas atuais se assemelham atribuindo à escola uma função socializadora:

1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Destaque-se que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional. (CAMPOS; SHIROMA, 2002, 486-487)

A partir dessa concepção de educação desenvolve-se a idéia de que ela deve colaborar para a construção de competências cognitivas, comportamentais e sociais com base em modelos e procedimentos pedagógicos articulados a partir de "situações práticas", como a "pedagogia dos projetos" ou "método de resolução de problemas", procedimentos metodológicos bastante valorizados pela pedagogia escolanovista e que estão sendo revitalizados nas propostas educativas atuais: "tanto por requererem a presença de um sujeito ativo cognitivamente, quanto pelo fato de ser através destas situações que as performances individuais são construídas e ganham visibilidade." (CAMPOS; SHIROMA, 2002, p.488)

Continuando com as autoras (2002, p.489), "a centralidade concedida aos processos de aprendizagem, à aquisição do conhecimento como uma atividade auto-regulada e decorrente da imersão em situações de experiências, à revitalização de idéias que privilegiam formações de natureza prática", são elementos que marcam a continuidade entre as propostas da Escola Nova e as reformas educacionais desencadeadas a partir dos anos de 1990.

Entretanto, Campos; Shiroma (2002, p.491) destacam que a proposta da Escola Nova continha elementos progressistas que a diferenciam substancialmente das reformas educacionais atuais como, por exemplo, a necessidade da construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade escolar e a dotação orçamentária. Enquanto, nas reformas educacionais dos anos 90, a reatualização de postulados escolanovistas ocorre num contexto de "desresponsabilização crescente do Estado pelas questões sociais, marcadas pelos novos padrões de acumulação capitalista que tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais".

Nesta direção evidencia-se de que modo as demandas por competências no mundo do trabalho vêm resgatar e reatualizar os princípios da Escola Nova, em

especial, o "aprender a aprender", voltando-se de forma estreita para “os processos de aprendizagem e para a solitária responsabilidade do sujeito que aprende”. A retórica da sociedade do conhecimento, embora reafirme a centralidade da educação, difere dos escolanovistas ao prescindir da escola como lugar socialmente privilegiado para transmissão e aquisição do conhecimento:

... observamos nas reformas atuais a revitalização da ideologia liberal, tão cara ao movimento escolanovista. A centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na idéia de valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, repõe os princípios meritocráticos como princípios reguladores da equidade social. Assiste-se, neste final de século, a um *revival* de teorias psicológicas que retomam aspectos como potencialidades, capacidades, talentos, compreendidos como elementos diferenciadores nos itinerários de cada indivíduo. (...) se repõe para a escola, do ponto de vista do Estado, a tarefa de oportunizar o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade dos indivíduos, retirando-se dela a possibilidade de articular-se como espaço de constituição de "espíritos esclarecidos". Decreta-se, portanto, o fim do projeto moderno de escola. (CAMPOS;SHIROMA, 2002, p.491)

Assim, é em resposta as demandas da sociedade capitalista, nesses tempos em que as capacidades de adaptabilidade e flexibilidade dos indivíduos passam a ser fundamentais para a adequação ao “mercado de trabalho”, que o lema do “aprender a aprender” retorna como o grande tema da educação do século XXI: “Já não é mais tão importante o aprender, no sentido da apropriação do pensamento e das formas de pensar cultural e historicamente construídas”. (CAMPOS, 2002, p.153) Nesse contexto fortalece-se a idéia de que a educação deve desenvolver competências, desloca-se a preocupação da escola com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (conhecimentos) para a aprendizagem de competências:

E, tal deslocamento, dentre outras repercussões, provocou, no campo da educação, uma ascensão das concepções construtivistas e dos métodos ativos de aprendizagem. Cada vez mais, termos e concepções pertencentes à psicologia cognitiva como, competências, resolução de problemas, subjetividade, dentre outros, sinalizam também para a emergência de concepções mais individualizadas dos percursos de aprendizagem. (CAMPOS, 2002, p.153)

Na continuidade deste texto procuramos demonstrar como a tendência ao enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores em geral se firma na área educacional, em especial, na formação dos professores.



### **2.3 O enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular**

No capítulo I deste texto indicamos, com base em Lukács (1984 b), que a manipulação, ou instrumentalismo, é um princípio embutido na lógica capitalista, ou seja, a necessidade de gerenciamento da realidade, enquanto forma de adaptarmos-nos a ela, responder as suas demandas imediatas, é uma vindicação própria desta forma social para todas as esferas da vida humana. E, nesta perspectiva, a ciência nem sempre está comprometida em “descobrir, com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados, novas verdades”. Desta forma, suas atividades, “muitas vezes se restringem à sustentar a práxis no sentido imediato”. (LUKÁCS, 1984 b, p.02) Esta idéia, de manipulação, como gerenciamento do existente, nos parece fortemente relacionada à ênfase que se atribui na atualidade ao conceito de competências na formação e no trabalho docente. Afinal, o que se tem entendido por professor competente?

Os estudos de Campos (2002) nos auxiliam a identificar este enaltecimento das competências na formação dos docentes como outra tendência que parece hegemônica na área educacional. Tal tendência, presente na atualidade nas indicações acerca da formação dos trabalhadores em geral se estende também para a formação dos professores. A autora aponta a existência de íntima relação entre o destaque que a reforma educacional dos anos de 1990 atribuiu à questão do “professor como profissional” e a difusão da noção de “competências” apregoada pelo atual ideário pedagógico. Segundo a autora:

As recentes reformas educacionais brasileiras, em especial aquela voltada a formação de professores, têm se caracterizado, dentre outros aspectos, pela difusão de um conjunto de conceitos e noções fornecendo um novo quadro de referências cujo objetivo é balizar as práticas de formação e de atuação docente. Dentre essas novas referências podemos destacar o reconhecimento do professor como profissional e os atributos que configurariam então, a nova profissionalidade docente. É com relação a este último aspecto que focaremos nosso trabalho, voltando nossa atenção a uma noção em especial – a noção de competências. (CAMPOS, 2002, p.01)

De acordo com Campos (2002), a noção de competências, rapidamente difundida a partir da década de 1990 nos campos da educação e do trabalho, foi, ao longo dos anos, adquirindo diferentes significados e sentidos, constituindo-se no “eixo orientador da reforma em curso”. A autora observa que nos anos de 1990 há

uma grande incidência de estudos que focam essa temática (BORGES e TARDIF, 2001; MACEDO, 1998), mas alerta a necessidade de uma certa prudência, “especialmente no que concerne ao otimismo com que alguns conceitos foram assimilados.” Para Campos (2002, p. 01):

...a reforma da formação de professores apresentada pelo Estado propõe, dentre outros aspectos, redefinir substancialmente a função docente, cabendo ao conceito de competências lugar central neste processo. Consideramos ainda que a assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior<sup>43</sup>, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervaloriza-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em consequência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores.

A partir destas considerações, Campos (2002) discute o conceito de competências, buscando apreender sua gênese e repercussões no campo do trabalho e da educação, especialmente, no que se refere à formação de professores. A autora demonstra que o conceito de competências tem sua origem no campo do trabalho, sendo que, no Brasil é a partir dos anos de 1990 que este conceito começa a surgir na literatura sociológica juntamente com os estudos que tratam da reestruturação produtiva<sup>44</sup> e suas repercussões na qualificação<sup>45</sup> dos trabalhadores.

---

<sup>43</sup> Parecer MEC/CNE 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

<sup>44</sup> É importante salientar que o processo de reestruturação produtiva tem seu início com a crise do modo de produção taylorista-fordista, bem-como do modelo governamental que lhe dava suporte o Estado de *bem estar-social*. A respeito das alterações no regime de acumulação capitalista TROJAN (2005, p.106-107) ressalta: “No início da década de 1970, o regime de acumulação e o modelo de organização do trabalho, baseado no *taylorismo-fordismo*, entraram em crise “pelo próprio esgotamento das condições econômicas, tecnológicas e sociais que tinham constituído a sua base” (INVERNIZZI, 1998, p.1-3). Entre as estratégias adotadas pelo capital para combater os efeitos da crise, destacam-se: o rebaixamento dos custos do trabalho, com redução de pessoal e de salários (desemprego estrutural); o restabelecimento da produtividade, a partir de inovações tecnológicas (microeletrônica, telecomunicações, novos materiais, engenharia genética etc.), novas técnicas de organização e gestão (baseadas principalmente no modelo japonês) e na reestruturação das relações entre empresas (desverticalização e redes de subcontratação); e a exploração de novas regiões, tanto em nível nacional quanto internacional, à procura de condições mais favoráveis de valorização. Isso significa que houve mudança no modo e nos meios de produção utilizados, ainda que capitalistas, por meio da criação de novas formas de acumulação. O regime de acumulação, antes baseado em tecnologias e procedimentos rígidos e superespecializados, passa a ser flexível, com a integração e flexibilização dos meios de produção. As novas tecnologias, as máquinas autoreguladas e o avanço da automação possibilitam a eliminação dos tempos mortos e a intensificação do trabalho vivo, obtendo incremento da produtividade e maior competitividade para enfrentar mercados instáveis.”

Contudo, tal discussão já estava presente na Europa, especialmente na França e Inglaterra, desde a década de 1980 (BRAVERMAN, 1987; PIORE e SABEL, 1984; CORIAT, 1994; HARVEY, 1994; LEITE, 1994).

Campos (2002, p.03) indica que as mudanças no mundo do trabalho, as novas bases da produção capitalista, traduzem-se, sob o ponto de vista da qualificação dos trabalhadores, “pelo entusiasmo com relação às novas possibilidades postas pelas tecnologias de base microeletrônica e, mesmo dentre os educadores brasileiros, o debate em torno da polivalência, da politecnicidade, marcou as produções teóricas da época”. Neste contexto, observa-se o deslocamento do conceito de qualificação em favor do conceito de competências:

Pesquisadores e gestores uniram-se para atestar a inadequação do conceito de qualificação – vinculado à noção de posto de trabalho e, portanto, às rígidas prescrições de tarefas, como categoria descritiva e analítica capaz de apreender as relações que tendiam a se estabelecer no seio da produção e, em especial, os saberes requeridos e mobilizados pelas novas tecnologias e novas formas de organização do processo produtivo. Argumentava-se que o centro do processo não era mais o posto de trabalho codificado e normatizado pelas prescrições taylorianas, definidor das qualificações requeridas dos trabalhadores, mas a ação do trabalhador que diante da imprevisibilidade dos processos tendia a se tornar mais intelectualizada. Maior autonomia, maior domínio dos processos, capacidade de gestão de informações e, sobretudo, capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos, tornaram-se os aspectos mais destacados na literatura especializada (CAMPOS, 2002, p.03-04).

Campos (2002, p.04) identifica duas abordagens que hoje permeiam os debates acerca da “lógica das competências”: a abordagem ergonômica e a abordagem substancialista. No que diz respeito à primeira, ela destaca a filiação desta corrente ao taylorismo, considerando que as novas tecnologias tornaram as tarefas mais complexas, o que implicaria desenvolvimento de trabalhos mentalmente também mais complexos. Tal abordagem é fortemente influenciada pelas “ciências cognitivas”. De acordo com Campos (2002, p.05) “sob o ponto de vista dos teóricos

---

<sup>45</sup> HIRATA (1994, p.132) ressalta que o conceito de qualificação é um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde seus primórdios, “uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (cf. Kergoat, 1982,1984; M. Freyssenet, 1977, 1992).” De acordo com a autora, a riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por esses últimos estudiosos em relação a sua multidimensionalidade: “qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que erve de base ao sistema de classificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera - (...); finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores.” (HIRATA, 1994, p. 132-133)

cognitivistas o traço constitutivo das competências é ‘saber mobilizar’ os saberes, os conhecimentos, para atender a objetivos situados, contextualizados...”

Do ponto de vista da abordagem substancialista, a autora indica que o conceito de competência associa-se à análise das atividades profissionais e ao inventário das necessidades para bem conduzir as tarefas delas decorrentes. Nesse caso, isola-se a competência das situações nas quais ela é mobilizada e percebe-se os indivíduos como portadores de competências que adquirem nas situações de trabalho ou mediante processos de formação. (CAMPOS, 2002, p.05)

Segundo Campos (2002, p.05), a larga difusão da abordagem substancialista atende às necessidades de aplicação da “lógica das competências”, pois, “mediante a análise das exigências demandadas por um posto de trabalho ou função em um domínio de atividade, é possível se repertoriar os comportamentos e atitudes esperados para um desempenho eficaz.”. Assim, Campos (2002, p.06) ressalta que, se a abordagem cognitivista preocupa-se com a capacidade “invisível” de mobilização dos saberes adquiridos, a abordagem substancialista procura identificar os componentes que tornam possíveis as ações eficazes. Portanto, é essa a abordagem que, “dado sua operacionalidade para as gerências de empresas e para os sistemas de formação, tende a prevalecer, inclusive aqui no Brasil, nas recentes Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação para o Ensino Técnico e Médio, e para a formação de professores”. (CAMPOS, 2002, p.06)

A difusão do conceito de competências no Brasil está relacionada à idéia de que existem atributos subjetivos requeridos pelas inovações tecnológicas e organizacionais vinculadas à “complexidade do mundo contemporâneo” (CAMPOS, 2002, p.06). Especificamente no campo educacional, consolida-se a imagem do “professor como gestor do imprevisto”, capaz de mobilizar conhecimentos práticos na sua atuação profissional. (PERRENOUD, 1999) Desta forma, o desenvolvimento das competências passa a ser a tarefa principal da formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico:

O desenvolvimento de competências como a tarefa central da formação encontra-se imiscuída nesta mesma lógica do imprevisto; vários são os autores a assinalar que os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos, disciplinares (PERRENOUD, 1999; SCHON, 1992); esses supostos levaram a uma valorização, nos processos de formação, dos

saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. Se a ação eficiente prescindir dos saberes teóricos, as formações profissionais passaram a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas como fundamentais a um desempenho eficiente (CAMPOS, 2002, p.09).

A formação baseada na lógica das competências enfatiza a forma de ensinar em detrimento do conteúdo a ser ensinado, e isto, segundo Campos (2002, p.10), nos auxilia a compreender o acento posto na “resolução de problemas” e na “simulação de situação” como sendo as metodologias privilegiadas nas práticas de formação dos docentes.

Também Shiroma (2003) aponta relações entre a questão da profissionalização e a difusão da noção de competências como lógica orientadora dos processos de formação de professores. Para a autora, os programas de desenvolvimento profissional que enfatizam a questão das competências na formação docente têm sua base no conteúdo dos documentos que foram divulgados nos anos de 1990 e que sustentam as reformas educativas desencadeadas no país:

Nos documentos brasileiros das reformas educativas dos anos 1990, o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Nesse caso, a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho. (SHIROMA, 2003, p.68)

Segundo Shiroma (2003, p.68), este conceito de profissional, em que se priorizam as “habilidades” do saber técnico em detrimento da apropriação, produção e socialização do conhecimento fortalece, na lógica competitiva do mercado capitalista, uma noção que salienta os compromissos do profissional com seu cliente. Desta forma:

... pode-se compreender que a política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na última década, acarretou sérias consequências à educação pública. Os mecanismos de controle do trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarianização e à desintelectualização do professor. (SHIROMA, 2003, p.68)

Shiroma (2003, p.68-69) destaca que este processo resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo

como: crescente divisão do trabalho, separação entre as tarefas de concepção e execução, tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, crescente controle sobre as etapas do processo de trabalho... Sob este quadro, o professor estaria submetido à constante ameaça de desqualificação, perpassada pelo aumento gradativo da burocratização de sua prática pedagógica e a desvalorização de sua profissão quanto ao status social e salários. Portanto, para a autora, “a ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um construto que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina”<sup>46</sup>.

Concordamos com Kuenzer (2002) no sentido de que é preciso ir mais fundo na discussão ideológica que se põe por trás da difusão do conceito de competências na área educacional. Com base nesta autora é possível perceber que a propagada idéia do ensino das competências pela escola e seu enaltecimento como possibilidade de “inclusão” dos trabalhadores na lógica capitalista de produção encerra, sobretudo, um paradoxo, uma polaridade das competências, pois, esta questão se insere no âmbito da luta de classes no contexto da reestruturação produtiva:

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo<sup>47</sup> em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos

---

<sup>46</sup> Importa destacar as discordâncias que a tese da “proletarização” docente encontra na área educacional. Por isso indicamos, de modo a alertar o leitor, a existência da polêmica. Não são muitos os autores que abordam explicitamente esta temática e, não necessariamente, na mesma direção teórico-epistemológica. Entre eles podemos citar Giroux (1997), Nunes (1999), Oliveira (2004), Fontana (2005) e Enguita (1991). Giroux (1997, p.270) identifica a questão da “proletarização” do trabalho docente com “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, reduz-se a administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.” Nunes (1999) analisa de que forma os docentes, em sua prática cotidiana, estão submetidos ao mesmo desgaste físico e psicológico a que estão expostos, de modo geral os trabalhadores proletarizados. Outros como, Enguita (1991) e Oliveira (2004), investigam como se desenvolveu a tese da proletarização docente relacionando-a à tese da (des)profissionalização docente. Destacamos o trabalho de Fontana (2005) que busca analisar o trabalho docente no interior do modo de produção capitalista. A autora realiza um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990 e ressalta que “as pesquisas em geral analisam a proletarização e a profissionalização como aspectos inerentes ao processo de trabalho. Neste sentido, a proletarização é evidenciada pelos pesquisadores como um processo resultante da desqualificação e da precarização das condições de trabalho. E a profissionalização como um processo inverso, no qual o trabalhador encontra condições de trabalho favoráveis a sua atividade.” (FONTANA, 2005, p.38)

<sup>47</sup> Ver GOUNET, T. Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel. Campinas, Boitempo, 1999.

mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional. (KUENZER, 2002, p.02)

A autora (2002, p.04) alerta para a necessidade de empreendermos um estudo minucioso da categoria “competência” em suas relações com o mundo do trabalho, de modo a se investigar o caráter ideológico do significado que lhe tem sido atribuído, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais. Esta necessidade ganha reforço se considerarmos a ambigüidade que tem revestido esta discussão no campo da educação: “há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem.”

Para além dessa ambigüidade posta no conceito de competências, Kuenzer (2002, p.04) nos chama a atenção para não cairmos numa análise mecanicista ou maniqueísta, mas refletir “quais são as possibilidades de emancipação dos trabalhadores que esta categoria, por contradição, encerra, se devidamente apropriada pelos que vivem do trabalho”. Na compreensão de Kuenzer (2002, p. 10) é preciso resgatar a dimensão praxica do conceito de competência, e em decorrência, as relações que ocorrem no trabalho, entre teoria e prática, apontando sua articulação e as especificidades destas duas dimensões. Neste sentido, conhecimento teórico por si só não é competência; da mesma forma, agir simplesmente também não é, embora muitas vezes assim se resolvam problemas imediatamente postos. Este, a nosso ver, é outro ponto importante de ser ressaltado, o saber tácito, o saber proveniente da experiência, pode ser eficaz na prática imediata, no cotidiano, nas relações de trabalho, no entanto, tem limites ... não nos possibilita ir além daquele momento, compreender os fundamentos da nossa ação,

estabelecer relações que nos permitam superar a prática reiterativa<sup>48</sup> em direção à práxis – plenamente consciente e intencional.

É nesse sentido que buscamos reforçar a idéia da importância do conhecimento teórico e da escola na atualidade como espaço privilegiado para a transmissão/apropriação do saber elaborado/científico pelas classes trabalhadoras. Afinal, como nos lembra Moraes (2001), vivemos uma época em que a escola tradicional, a educação formal, os valores por ela representados, o conhecimento que ela advogava – os “conteúdos sistematizados” – tornam-se obsoletos:

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história”. (MORAES, 2001, p.08)

Deste modo, é preciso ter claro que em nossa sociedade –capitalista – não são exigidas nem muito menos dadas a aprender a todos as mesmas competências. Para a grande maioria da população as competências que lhes são exigidas restringem-se ao desenvolvimento das capacidades de adaptação e dócil sujeição à lógica estabelecida.

Como procuramos mostrar até aqui, há na atualidade o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente apoiada na noção de competências. Tal concepção, em nosso entendimento, traz sérias implicações para a compreensão do que seja o trabalho docente. Por este motivo, consideramos adequado fazer alguns destaques sobre o conceito de profissionalização.

---

<sup>48</sup> SÁNCHEZ VAZQUEZ (1968, p.257-258) compreende a práxis reiterativa como uma prática imitativa que opõem-se à práxis criadora: “Enquanto na práxis criadora cria-se também o modo de criar, na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. (...) Fazer é repetir ou imitar outra ação. A lei que rege as modalidades da ação é previamente conhecida, bastando sujeitar-se a ela por caminhos já explorados. E, como se conhece a priori essa lei, basta repetir o processo prático quantas vezes se queira e obter tantos produtos análogos quantos desejarmos. (...) É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida.”



Shiroma (2003), discute a difusão do conceito de “profissionalização” docente em nosso país. A autora trata da reforma educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990, e recupera historicamente como se constitui a ênfase na questão da profissionalização docente, com base na análise de documentos oficiais. Segundo Shiroma (2003), a década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira. Neste contexto foi difundida uma retórica, “com slogans criteriosamente selecionados, portadores de um teor intrinsecamente positivo”, como: profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito, produtividade. No texto, a autora trata mais especificamente do vocábulo “profissionalização” definido a partir de uma determinada visão do que seja ser “profissional”:

Eleito conceito-chave da reforma na América Latina nos anos 1990, o vocábulo, muito veiculado, tem sido pouco discutido no debate recente sobre a formação de professores. O termo “profissional” alude a noções de competências, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores legitimada por um conhecimento específico. Por essa razão, cria expectativas de experiência prática e de altos salários. (SHIROMA, 2003, p.61)

De acordo com Shiroma (2003, p.65), o termo “profissionalização” é geralmente usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão gradualmente agrega os critérios que a transformam em profissão, pautando-se em dois elementos: 1) a aquisição de certos aspectos institucionais; 2) a conquista do status de profissão distinguindo-se das demais ocupações e a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, na medida em que se aprimoram as habilidades e o conhecimento dos praticantes (HOYLE e JOHN, 1995, p.16 *apud* SHIROMA, 2003, p.65).

Nesse sentido, a idéia de profissionalização estaria intrinsecamente relacionada ao seu contraponto, a idéia de desprofissionalização e desqualificação, pois, segundo a autora, o conceito de profissionalização:

...alude a status profissional, código de ética, treinamento especial por meio do qual se adquire a ampla base de conhecimento específico que permite controlar o trabalho desenvolvido. A redução deste controle indica tendência à desprofissionalização e à desqualificação. O mesmo ocorre quando se reduz o âmbito de exigências de qualificações para ingresso na profissão ou se aligeira a formação. (SHIROMA, 2003, p.65)

Outro autor que discute a questão da profissionalização é Enguita (1991). Para Enguita (1991, p.01) os docentes vivem hoje e, desde algum tempo, uma crise de identidade que tem sido externalizada como uma situação de mal-estar. Mais recentemente, isto se revela em agudos conflitos em torno do seu estatuto social e ocupacional, em que a polêmica salarial não tem sido mais do que apenas a ponta do iceberg. Segundo o autor existem atualmente várias polêmicas em que se manifesta a ambivalência da posição do professor que, em sua opinião, poderiam resumir-se na questão do lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. De acordo com Enguita (1991, p.01):

El término "profesionalización" no se emplea aquí como sinónimo de cualificación, conocimiento, capacidad, formación y otros rasgos asociados, sino como expresión de una posición social y ocupacional, de la inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de proceso de trabajo. En el mismo sentido, aunque para designar un contenido opuesto, se emplea el término "proletarización", que debe entenderse libre de las connotaciones superficiales que lo asocian unilateralmente al trabajo fabril.

Em sua análise Enguita (1991) estabelece a distinção entre profissionais e proletários. Segundo o autor, em sentido estrito, um grupo profissional é um coletivo auto-regulado de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de “privilegio monopolista”. Apenas estas pessoas, de acordo com a lei, podem oferecer um determinado tipo de bens ou serviços. Diferentemente de outros trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. Exemplos clássicos de grupos profissionais seriam os médicos, os advogados e os arquitetos: *“Sin embargo, cuando se trata de grupos de gran fuerza corporativa como los citados y otros, conservan, aun en esas condiciones, gran parte de su autonomía en el proceso de trabajo y de sus privilegios relativos en términos de ingresos, poder y prestigio”* (ENGUITA, 1991, p.02).

No extremo oposto do “arco laboral” encontraria-se a classe “obreira” em sentido estrito:

Um obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva. La culminación y el paradigma de este proceso pueden encontrarse en el trabajo de los operarios industriales de una cadena de montaje, pero los fenómenos de división,

descualificación y degradación del trabajo no son privativos de la esfera industrial; se encuentran también en los sectores terciario y cuaternario, aunque resulten menos omnipresentes que en el secundario. (ENGUITA, 1991, p.02)

O autor ressalta, com base em autores como Starr (1982); Wilensky (1964); Goode (1957); Larson (1977), que o estatuto de um coletivo ocupacional nunca é definitivo. Alguns grupos profissionais atuais asseguram seu estatuto profissional por terem defendido uma posição tradicional, enquanto outros surgiram recentemente. Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização haveria uma coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Para o autor, entre estes grupos estaria o dos professores:

Constituyen lo que en la jerga sociológica se designa como semiprofesiones, generalmente constituídas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los enseñantes. (ENGUITA, 1991, p.03)

Para determinar a extensão da “proletarização” docente, Enguita (1991, p.05), primeiramente define o que é um proletário:

Según la iconografía al uso, un proletario es un trabajador que viste mono azul, realiza pesadas tareas físicas, vive al borde de la subsistencia, sigue a la izquierda y tal vez llegue a ser suyo el reino de esta tierra. La sociología no puede excluir que así sea, pero sí puede ofrecer una definición menos romántica y más científica. Un proletario es una persona que se ve obligada a vender su fuerza de trabajo --no el resultado de su trabajo, sino su capacidad de trabajo--. Puesto que ningún capitalista se la comprará por nada, un proletario es también un trabajador que produce más de lo que recibe, su salario, y de lo necesario para la reposición de los medios de trabajo que emplea, vale decir que produce un plus-trabajo, un excedente o, para ser más exactos, un plusvalor. Para asegurar que así sea, el capitalista hace todo lo que puede, y puede bastante, para controlar y organizar el resultado y el proceso de trabajo. Un proletario, por consiguiente, es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo.

Enguita (1991, p.06) alerta para o fato de que a sociedade não é dividida de forma estanque em “perfeitos burgueses e perfeitos proletários”, mas, mesmo assim, de acordo com o autor, os professores estão na lógica do sistema capitalista, submetidos aos mesmos processos que a maioria dos trabalhadores:

Pero ni la sociedad ni el sector capitalista de la misma se dividen lisa y llanamente em perfectos burgueses y perfectos proletarios. Dejando de lado a los primeros, que aquí no interesan, la proletarización no puede entenderse como un salto o cambio drástico de condición, sino como un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos abiertos o larvados. La proletarización es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad. Obviamente, las condiciones de vida y trabajo de maestros y profesores no son las de los descargadores de muelles o los operarios de la industria automotriz, pero eso no debe impedirnos ver que, como colectivo, los enseñantes se encuentran sometidos a procesos cuya tendencia es la misma que para la mayoría de los trabajadores asalariados: la proletarización. Estos procesos, claro está, no actúan de la misma forma, ni al mismo tiempo, ni con los mismos resultados sobre todos los colectivos de trabajadores. Algunos han sido o son rápidamente transformados, otros requieren un largo período, otros resisten con pleno éxito esta tendencia y otros, en fin, se debaten y revuelven a medio camino. Veamos cuál ha sido el proceso y cuál es la situación de los enseñantes. La casi totalidad de los enseñantes son hoy asalariados. Lo son todos en la enseñanza pública y la inmensa mayoría en la privada. En este sector hay que excluir a los docentesempresarios, es decir, a los que son propietarios de centros de enseñanza pero aportan también su propio trabajo docente y, por su puesto, a los que aun teniendo un origen docente han dejado de trabajar como tales para convertirse simplemente en empresarios capitalistas del sector, aunque se trate de pequeños empresarios.

Enguita (1991, p.06-07) resalta que, cada vez mais, haveria um processo de “regulação” do ensino e uma especificação detalhada dos programas docentes. A administração escolar determina as matérias que devem ser ensinadas em cada curso, as horas para cada matéria, os temas correspondentes. O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio dos exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos... Para este processo também colaboram os livros didáticos e outras mercadorias educativas que impõem aos professores a seqüência a ser seguida no desenvolvimento das suas aulas:

El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación del puesto de trabajo. Viendo limitada sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo. (ENGUITA, 1991, p.07)

Considerando que a categoria “proletarização”, utilizada por Enguita em contraposição à profissionalização e por vários outros autores que na atualidade discutem o trabalho docente<sup>49</sup>, tem uma importante carga teórica no campo do marxismo, pensamos ser necessário explicitar nossa concepção a esse respeito. Entendemos ser um equívoco utilizar a categoria “proletarização” como equivalente a pauperização ou precarização de uma categoria profissional. O conceito de proletariado no interior da teoria marxiana remete à compreensão de conceitos altamente complexos como o de classe social, consciência de classe, trabalho produtivo e improdutivo, alienação e estranhamento e de relações sociais de produção, temas que para serem devidamente tratados, extrapolam os limites desta tese. Lembramos que em outro trabalho abordamos essa questão indicando:

... é um equívoco confundir proletarização (e sua associação ao trabalho fabril) e assalariamento<sup>50</sup>. Posto em outros termos, professores/as pertencem à classe trabalhadora, seja em sua condição de trabalhadores desprovidos de condições mínimas de trabalho, por seus baixos salários, seja porque agraciados com ótimas condições de exercício profissional. Assim, a pseudo-profissionalização hoje anunciada apenas instrumentaliza e introduz novas variáveis de alienação e estranhamento naquilo que seria efetivamente a profissionalização docente. Ou seja, a pseudo-profissionalização proposta não modificou o estatuto ontológico de seu trabalho: o de participar como vendedores de sua força de trabalho (MORAES, 2005). Não importa se vendedores de força de trabalho para o setor privado ou para instituições públicas. Neste raciocínio, não é possível estabelecer equivalências entre os termos proletário e pobre/precarizado, posto que, o professor – rico, pobre ou precarizado – permanece trabalhador (DUAYER, 2005). (MORAES e SOARES, 2005, p. 13)

Em nossa compreensão, as novas formas de alienação e estranhamento impostas aos docentes no contexto da sociedade capitalista, expressam-se, cada vez mais, nas políticas educacionais, documentos oficiais e literatura pertinente, particularmente nas recomendações dos modos, formas e como devem ser sua atuação. Neste sentido, pode-se supor que a desqualificação dos professores em marcha nos últimos anos tem na sua base a cisão entre a competência técnica e o compromisso político do educador, binômio este, tão cotejado nas discussões educacionais que marcaram a década de 1980 e os primeiros anos de 1990 em

---

<sup>49</sup> Alguns destes autores foram citados na nota 46 desse texto.

<sup>50</sup> Marx afirma em *O Capital*: “Por ‘proletário’ só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza ‘capital’ e é jogado na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização de ‘Monsieur Capital’” (MARX, 1988, p.179).

nosso país. Nesta direção, Shiroma (2003, p.74) indica que a reforma educacional dos anos de 1990 colaborou para modelar o perfil de um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. (SHIROMA, 2003, p.76-77)

Em outro texto, e ainda sobre a problemática da profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2004), alertam que a difusão das idéias de que “as escolas são de má qualidade e o professor é despreparado”, tem sustentado projetos educacionais internacionais que a partir dos anos de 1990, e na atualidade, reclamam a (re)formação docente. As autoras buscam “apreender a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”. Para tanto, Shiroma e Evangelista (2004) tomam como fontes de estudos textos “oficiais e oficiais” e indagam por que, nas justificativas veiculadas pelos documentos, a abstrata qualidade da educação é evocada como grande finalidade das reformas da formação docente. Elas indicam que o futuro da educação e do professor foi projetado num conjunto de documentos preditivos e prescritivos<sup>51</sup> e, em um contexto marcado pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO...). É neste meio que surge a veiculação da idéia de “profissionalização docente”:

...a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático,

<sup>51</sup> Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial; o documento econômico da CEPAL, *Transformación Productiva com Equidad* (1990); *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad* (1992), documento da CEPAL em conjunto com a UNESCO; o *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996, que apresenta a discussão da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO; o *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC)*, divulgado pelo Bolétin Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe, financiado pela UNESCO/OREALC; o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* do Banco Mundial (1995).

criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à sociedade do conhecimento.; após um up grading poder-se-ia denominá-lo professor-profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.529)

Shiroma e Evangelista (2004, p.528) indicam a existência de um alto grau de homogeneidade nas reformas educacionais contemporâneas em diversos países<sup>52</sup>. Apresentam conceitos-chave similares (competências, habilidades, descentralização, sociedade do conhecimento), bem como justificam as reformas de modo semelhante (em defesa da competitividade, da equidade...), o que contribui para que seja construído “um discurso relativamente uníssono em favor da profissionalização de docentes e gestores”.

Aprofundando a discussão, as autoras (2004, p.530) apresentam algumas características da profissionalização e do perfil docente estabelecidos pelas as agências multilaterais. Retomam os principais lineamentos para a educação de organismos multilaterais para a América Latina e Europa, e chamam a atenção para o fato de que mesmo partindo de realidades diferentes, chegam a propostas semelhantes de intervenção:

A despeito das condições objetivas do professorado em cada uma das regiões, aqui referidos alguns aspectos, os documentos delineiam um tipo ideal de docente - como se fora uma classe mundial -, dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.531)

As autoras também destacam que os documentos das agências multilaterais prescrevem aos professores especificamente da América Latina e Caribe: “participar das políticas educacionais formulando-as e executando-as; ser reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança; desenvolver a aprendizagem formal e à distância, e mais uma lista imensa de atribuições” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.532).

Sintetizando as diferenças e similitudes que marcam as reformas na América Latina e na Europa, Shiroma e Evangelista (2004, p.532-533) afirmam:

---

<sup>52</sup> Alguns dos estudos citados pelas autoras são: Valerim (2003), Dale (2001), Soete (2000) e Correia (1995).

...na América Latina a preocupação está voltada, ainda, ao ensino elementar e na Europa à universalização do secundário; na primeira os princípios da equidade e da meritocracia é que, supostamente, vão equacionar o problema de aplicação dos poucos recursos na educação, na segunda fica explícita a necessidade de maior inversão no setor. Na primeira, prescreve-se a inserção na “sociedade da informação” como consumidora de conhecimento por outros produzido, na segunda projeta-se a UE como produtora de conhecimento, como exportadora de conhecimento, como parceira à altura, e mesmo superior, às outras duas grandes regiões poderosas do planeta, EUA e Ásia . Interessa destacar que em ambas há ênfase na profissionalização docente, mesmo que a ela correspondam iniciativas distintas em razão de diferentes contextos, e que, nos documentos oficiais e nos diagnósticos de agências multilaterais, há apreensão em relação à categoria do magistério, particularmente no que se refere a “quem são” e ao “que farão”?

Shiroma e Evangelista destacam que a existência de similitudes entre os projetos de profissionalização docente para a Europa e para a América Latina e Caribe, não implica em elevar a América Latina e o Caribe a uma posição semelhante da União Europeia na economia mundial: “Nosso lugar é de periferia; o da UE é de centro. Assinale-se que tais incumbências - numa como noutra região - passam ao largo da compreensão, em seus fundamentos, pelos professores, obviamente, que estão, do mesmo modo, sendo instrumentalizados”.(2004, p.533)

Outro aspecto ressaltado por Shiroma e Evangelista no que concerne às mudanças desencadeadas pelas reformas educacionais nos anos de 1990, é a articulação entre a questão da profissionalização docente e o eixo da gestão educacional. Para Shiroma (2003, p.69):

A ênfase da reforma educativa nos anos 1990 recaiu direta ou indiretamente sobre os professores. A julgar pelas mudanças ocorridas em outros países, na próxima década tal ênfase incidiria sobre a cúpula diretiva, os administradores e líderes, numa ampla e ostensiva campanha de formação de gestores a partir de princípios que já vêm sendo introduzidos nas instituições educacionais com força significativa.

Haveria, portanto, a penetração do gerencialismo na escola (SHIROMA, 2003, p.70), calcado em princípios que se orientam pela “eficiência financeira”: “os diretores tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças, e são elementos cruciais a ser responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*).” O conceito de *managerialism* estaria intimamente relacionado ao de “profissionalismo”, no que diz respeito ao “fornecimento eficiente e competente de serviços e mercadorias”. Desta forma:



... a articulação entre esses eixos -formação docente e gestão educacional - são fundamentais para a compreensão da reforma educativa contemporânea, cujo objetivo parece ser, mais do que o de realizar a homogeneização do modelo de professor, o de difundir um particular modo de existir do ser humano não redutível à sua faceta educacional ou genericamente cultural. O que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como gerentes dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de “poder do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.527).

Na compreensão das autoras (2004, p. 535), é inerente à lógica da profissionalização docente a idéia de que o professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores. Dessa forma, são elementos estratégicos para o projeto do capital podendo monitorar as habilidades e competências nos educandos “transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vem sendo considerado ‘governo à distância’.” Neste sentido o novo perfil docente estaria marcado pela dialética “controlado-controlador”, buscando adequar a escola às demandas contemporâneas do capital, seja para a formação dos consumidores seja para o controle dos que não serão nem produtores, nem consumidores. Em suma, o papel estratégico que assumem os conceitos de profissionalização e gestão na política educacional na última década, não se restringe ao campo da docência. Suas raízes são bem mais profundas:

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.537).

As questões assinaladas nos levam a aceitar o desafio de compreender as formulações atuais a respeito do trabalho docente, sua formação e profissionalização - porque o professor não é considerado um profissional e, por esse motivo, necessita ser profissionalizado?

#### **2.4. Algumas hipóteses...**

Até agora, neste texto, procurou-se destacar algumas posições que de alguma maneira relacionam-se com o modo como se vem compreendendo a formação e o trabalho docente. Tratou-se da questão dos conceitos de profissionalização, sua gênese e veiculação pelas atuais políticas educacionais

voltadas à formação docente; da questão das “competências” que vieram, de certa forma, substituir o necessário domínio dos conteúdos de fundamentação teórica na formação dos professores, alterando significativamente a compreensão acerca de quais saberes são necessários à prática docente; do plano da gestão escolar que amplia o processo de burocratização e controle<sup>53</sup> da ação pedagógica, colaborando para que, cada vez mais, a escola pública adentre a lógica mercadológica da sociedade capitalista. Também buscamos demonstrar que sob o pressuposto da chamada “sociedade do conhecimento”, em constante transformação, se funda a idéia de que os cidadãos devem ser formados para adaptarem-se ou conformarem-se às mudanças, aptos para “aprender a aprender”... Em meio a este turbilhão muito bem articulado e desencadeado pelas políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990, o professor recebe o papel de destaque, é posto no centro do debate educacional, mas, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Neste processo o eixo central na formação dos professores passa a ser a “reflexão sobre a prática”, princípio sustentado pela, quase hegemônica, literatura acadêmica que trata a respeito da temática. Associando-se a ênfase nas experiências pessoais e na subjetividade dos professores àquela das “competências”, que visa formar um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado, adaptado, fechamos o quadro. O professor deve saber o “como” ensinar, pouco preocupando-se com “o que” ensinar, visto que lhe são destinados pacotes e programas de ensino pré-estabelecidos, livros didáticos, apostilas...

A partir das tendências identificadas (1. o empobrecimento da noção de conhecimento; 2. a valorização da epistemologia da prática e, 3. o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e em especial na formação dos docentes), levantamos neste ponto três hipóteses a respeito da compreensão que parece hegemônica na atualidade sobre o trabalho docente. Estas hipóteses, ou impressões iniciais a respeito da temática em estudo, orientarão, na continuidade da investigação, a nossa análise sobre as publicações, na literatura especializada, que tratam do trabalho docente desde o final da década de noventa. Deste modo fazemos as seguintes indicações:

---

<sup>53</sup> A este respeito ver FREITAS, 2003; SCHEIBE, 2004.

- 1) os três eixos se articulam intimamente: se nos deparamos com o empobrecimento da noção de conhecimento, com a valorização da epistemologia da prática, e o enaltecimento das competências, nos parece que a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito.
- 2) a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira.
- 3) A idéia de profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista”.

Considerando que a escola assume na sociedade moderna a responsabilidade pelo desenvolvimento de um processo de trabalho específico, o trabalho pedagógico (a transmissão/socialização de conhecimentos, informações e valores) é que apontamos para a necessidade de observar com mais atenção a figura do “trabalhador” professor. Mas adverte-se, é necessário levar em conta o “campo do ceticismo e relativismos epistemológicos correntes”, bem como, as “manifestações e implicações da sanitarização imposta ao conhecimento que o docente deve mostrar em seu ‘novo’ papel de profissional da educação”. (MORAES e SOARES, 2005)

Sob a forma social do capital, a formação do professor, como a formação dos demais trabalhadores, também tem sido delimitada pelos interesses da sociedade em que se insere. O trabalho do professor, como o trabalho dos demais trabalhadores, também tem sido marcado pela alienação e estranhamento presentes nesta sociedade. Assim, gostaríamos de indicar neste trabalho que pela qualidade da formação deste profissional (o professor), pode-se estar também determinando, em alguma medida, a formação dos demais trabalhadores que “passam” pela escola. Professores elevados culturalmente podem significar a possibilidade de a escola colaborar, de alguma forma, com a elevação cultural da maioria da população – sem, no entanto, cair numa visão salvacionista ou messiânica da educação, pois, por si só a educação não transforma a sociedade. Inclusive, o conhecimento por ele mesmo, também não basta, embora seja imprescindível, para que alterações

substantivas na forma de organização/produção social sejam possíveis. Neste texto, procuramos demonstrar com base nos autores citados, que ocorre nos dias atuais, no trabalho e na formação dos docentes, um processo de secundarização do conhecimento teórico, sua desvalorização em prol da prática imediata/utilitarista. Recorremos aqui a uma citação de Sánchez Vázquez (1968, p.210-211) que auxilia a desmistificar a falsa oposição teoria-prática que tem dado respaldo a epistemologia da prática e, por sua vez, colaborado para a secundarização do conhecimento teórico na área educacional e, mais especificamente, na formação e no trabalho docentes:

Na verdade, só se pode falar de oposição – e, sobretudo de oposição absoluta – quando as relações entre a teoria e a prática são formuladas em bases falsas, seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática. O primeiro fato é o que constatamos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela, o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, num sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva para a prática. Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do “senso comum”, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática. Como não há inadequação entre o “senso comum” e prática, para a consciência comum, ordinária, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência ordinária se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no campo prático lhe parece perturbadora. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o do praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela.

Por fim, ressaltamos que na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmonico de sociedade.

São estas, de modo geral, as questões que irão nos orientar na análise da literatura especializada que tem tratado sobre o trabalho docente na última década (1998-2007)... Que direção tem sido apontada?

## CAPÍTULO III

### O QUE DIZEM OS TEXTOS APRESENTADOS NA ANPED NOS GTS 08 E 09, SOBRE TRABALHO DOCENTE, ENTRE 1998-2007

#### INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos a análise dos textos que compõem a amostra empírica desta pesquisa. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico-metodológico dos textos referentes aos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>54</sup> (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no período de 1998 a 2007, nos grupos de trabalho Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09).

Consideramos que as reuniões anuais da ANPEd congregam trabalhos que expressam parte importante do que tem sido produzido e divulgado na área da pesquisa em educação. Ressaltamos que a escolha dos GTs 08 e 09 para a seleção da amostra que compõe a presente análise não foi aleatória. Ao longo dos anos de existência da ANPEd é no GT 08 que se concentrou a maior parte das produções relativas à formação de professores, como o próprio título do GT indica. Além do GT 08, consideramos interessante também levar em conta o que tem sido escrito sobre a temática do trabalho docente no GT 09 devido à sua inserção na

---

<sup>54</sup> Inicialmente consideramos necessário situar o leitor em relação ao que é a ANPEd e sua importância histórica na área da pesquisa educacional. Segundo dados da própria instituição (<http://www.anped.org.br>) a ANPEd é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-graduação na área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, passando a admitir sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A ANPEd tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Historicamente a ANPEd tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, constituindo-se numa das principais referências para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Atualmente a Associação é composta por 22 Grupos de Trabalho, que congregam pesquisadores interessados em áreas do conhecimento especializado da educação. São realizadas reuniões anuais da entidade e, entre outras realizações destacamos a publicação periódica da Revista Brasileira de Educação (quadrimestralmente) e de CDs com os resumos e textos completos apresentados em cada evento. Destacamos que a ANPEd surgiu no movimento de incentivo à pós-graduação no Brasil, pela ditadura militar e ela, da mesma forma que as demais ANPs (Associações Nacionais de pós-graduação), foram induzidas a se formarem para servirem de mediação entre a CAPES e a comunidade científica. A história da ANPEd relaciona-se com a própria história da pós-graduação no Brasil, a esse respeito ver, por exemplo, SOUSA;BIANCHETTI (2007) e KUENZER e MORAES (2005).

discussão da relação Trabalho e Educação e a maior proximidade deste grupo de trabalho com estudos no campo teórico do marxismo, perspectiva onto-metodológica que buscamos perseguir. No entanto, não desconsideramos o fato de que existam em outros GTs, no período tomado para a análise, textos que tratam da temática do trabalho docente. Todavia, a grande quantidade de textos encontrados nos dois GTs selecionados (183 textos) impossibilitou a ampliação do campo da análise. Fica em aberto a possibilidade de novas pesquisas ampliarem e aprofundarem o quadro até então apresentado.

A escolha do período (1998-2007) como foco da análise também não foi aleatória, volta-se para um tempo histórico específico – a segunda gestão Fernando Henrique Cardoso e a primeira gestão Luís Inácio da Silva (Lula) –, período em que as políticas educacionais implementadas e desenvolvidas a partir dos anos de 1990, sob a égide do neoliberalismo fortalecido internacionalmente, tomam corpo e concretizam-se em nosso país. Indicamos que, de alguma forma, os textos referentes às pesquisas na área educacional produzidos e divulgados no período podem refletir este movimento, expressando a crítica, aceitação e/ou refutação das idéias e crenças estabelecidas sobre o que se entende por trabalho docente, sua formação e profissionalização. Trata-se de identificar as concepções e tendências teórico-metodológicas que perpassam a ciência e as práticas determinadas daqueles que participam e estão envolvidos de alguma forma nesse processo.

A seleção dos textos para a análise teve como critério principal os que focalizaram a questão do trabalho docente e aspectos a ele correlatos como a formação de professores e a profissionalização docente. Para tanto, o primeiro passo do processo de seleção foi a leitura dos resumos, para que, na seqüência, os textos escolhidos fossem lidos na íntegra.

Durante o processo de análise dos textos selecionados o caminho metodológico percorreu dois eixos distintos, porém articulados. Primeiramente, nos dedicamos ao levantamento e à análise crítica dos trabalhos selecionados. Compreendemos que estes trabalhos podem ser considerados uma amostra expressiva do que tem sido pesquisado na área educacional na última década sobre o assunto em pauta. O segundo eixo da investigação diz respeito à preocupação em manter o diálogo entre a confrontação empírica e a conceituação apresentada nos capítulos I e II deste estudo.

Como anunciamos, nossa opção metodológica é por uma abordagem que apreenda a realidade para além de sua existência empírica. Moraes (2001, p. 10) alerta para os sinais da degradação teórica observados no campo educacional, especialmente na década de noventa: um “indigesto pragmatismo” infiltrado em todos os âmbitos do projeto político educacional que investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento”. Concordamos com a autora quando destaca que tal processo pode ter implicações políticas, éticas e epistemológicas a repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento na área. É esta a seara que adentramos: que repercussões podem ser percebidas deste “recuo da teoria” – desencadeado pelo menos nos últimos dez anos na área da pesquisa em educação – nos textos publicados e que expressam a visão de pesquisadores do campo educacional no que se refere ao entendimento do que seja o trabalho docente? O que ocorre na atualidade na área educacional seria um “recuo da teoria” ou o advento de um determinado tipo de teoria, baseado de forma simplista na prática imediata?

Recuperamos nesse ponto o objetivo de nossa análise: identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que tem fundamentado a pesquisa na área educacional no que diz respeito à discussão sobre o trabalho docente – sua formação, profissionalização, competências – buscando apontar as tendências presentes neste campo e em que sentido tais tendências aproximam-se ou afastam-se da possibilidade de que o conhecimento científico na área colabore para o fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica de sociedade. Intencionamos exercitar a realização de uma metacrítica explanatória que, de acordo com Bhaskar (1986, p.15):

... tem como objetivo identificar a presença de ausências causalmente significativas no pensamento, buscando revelar, por exemplo, o que não pode ser dito ou feito na linguagem ou sistema conceitual particular sobre o que é dito, feito, conhecido, implicado, ou pressuposto *por meio* deles; ou, de forma mais abrangente, o que não pode ser *dito* em um esquema sobre o que é feito na prática na qual o esquema está conectado. (precisamos distinguir aqui, é claro, o que é necessariamente inexprimível no esquema daquilo que é meramente desconhecido aos (e/ou conhecimento meramente tácito dos) agentes que a empregam). A metacrítica é um tipo, componente ou precursora da crítica explanatória em geral. Isto porque, no movimento metacrítico do pensamento, à medida que pressionamos contra os limites das formas conceituais, nós somos continuamente impelidos a explicar – e se necessário for, transformar – as atividades práticas que elas possibilitam e pelas quais são, por sua vez, sustentadas.”

De acordo com Bhaskar (1998, p.33), qualquer teoria explanatória baseia-se em uma concepção de que tipo de organização social é possível, uma concepção de o que os seres humanos essencialmente são ou podem se tornar. A possibilidade de um “vir-a-ser”. Assim, a teoria explanatória mais poderosa, capaz de situar o maior espaço de possibilidades reais (não utópicas), aumentará nossa autonomia racional de ação. Mas, jamais nos dirá o que fazer, pois, até mesmo “a mais poderosa teoria explanatória num mundo aberto não é determinística”.

Neste capítulo procuramos checar as diferentes compreensões a respeito do que seja o trabalho docente tendo como base de nossa análise contribuições de autores que, à luz do materialismo histórico, afirmam a prioridade da ontologia no processo de conhecimento da realidade (Marx, Lukács, Duayer, Saviani e Bhaskar). De modo mais específico, interessou-nos investigar: o que os trabalhos apresentados na literatura especializada na área educacional privilegiam atualmente no que diz respeito à compreensão do que é o trabalho docente? Quais as orientações teórico-metodológicas assumidas pelas pesquisas apresentadas? Quais conceitos se evidenciam nos textos dos GTs 08 e 09 da ANPEd a respeito do trabalho e da formação docentes? Que conceitos estão ausentes? Há indícios de uma linha teórico-conceitual que os aproxime ou que revele um perfil epistemológico comum entre os textos? Essas e outras indagações estabelecem o teor da análise empreendida.

Ressaltamos nesse ponto as dificuldades enfrentadas para analisar os textos selecionados, ou seja, em relação à melhor forma de tratamento dos dados, de como sistematizar a análise buscando ultrapassar os limites de uma leitura superficial. A seguir apresentamos, em linhas gerais, os procedimentos utilizados na análise dos textos:

- 1- Levantamento e fichamento (leitura sistematizada) dos trabalhos da ANPEd dos GTs 08 (Formação de Professores) e 09 (Trabalho e Educação), entre os anos 1998-2007, que têm como assunto principal: Trabalho docente e formação de professores.
- 2- Após o levantamento inicial, os textos foram classificados de acordo com as principais problemáticas abordadas ou conceitos evidenciados.
- 3- Buscamos verificar nos textos que compuseram a amostra da pesquisa quais as principais referências teóricas adotadas pelos autores;



- 4- Buscamos identificar nos textos que compuseram a amostra da pesquisa quais aspectos teórico-metodológicos foram privilegiados nas pesquisas apresentadas;
- 5- Verificamos nos textos que compuseram a amostra da pesquisa quais os principais pressupostos teóricos em que se assentam as pesquisas, especialmente no que diz respeito à concepção de trabalho docente e à compreensão a respeito da formação dos professores.
- 6- Buscamos analisar criticamente os dados levantados com base nas categorias selecionadas (conceitos evidenciados), procurando perceber as presenças e ausências na discussão realizada nos GTs, identificando as tendências com relação à pesquisa na área educacional que se refere ao trabalho docente.

Para a leitura sistemática e rigorosa dos textos realizamos uma análise textual, temática e interpretativa de cada um deles. Conforme Severino (2002, p.53-5), a análise textual se caracteriza por uma esquematização do texto, cuja finalidade é apresentar uma visão de conjunto da unidade; a análise temática, busca identificar no texto sua temática, a problematização, a tese ou idéia central defendida pelo autor e a argumentação utilizada, ou seja, a linha de raciocínio; e, a análise interpretativa, consiste em buscar situar as idéias apresentadas no texto em relação aos seus fundamentos, em outros termos, buscar identificar os pressupostos que o texto implica. Nossa análise totalizou o fichamento de 183 textos dos GTs 08 e 09 da ANPEd, incluindo trabalhos e pôsteres apresentados, de 1998 até 2007. Foram elencados: 164 textos do GT 08/ Formação de Professores e 19 textos do GT 09/ Trabalho e Educação. Como é possível observar pela diferença quantitativa de textos entre os GTs selecionados para a amostra, no GT 9, “Trabalho e Educação”, nos anos referentes aos trabalhos analisados, são poucos os textos que tratam sobre o trabalho docente se comparada com a quantidade de textos do GT 08/Formação de Professores.

Vale lembrar, nesse ponto, as tendências apontadas anteriormente (capítulo II) em relação à nossa compreensão de pesquisa na área educacional e de trabalho docente, qual seja, que tem ocorrido: 1º. um empobrecimento da noção de conhecimento; 2º. a valorização da epistemologia da prática e, 3º. o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e em especial na formação dos docentes. Recordamos que, a partir destes três eixos havíamos

levantado três hipóteses ou abstrações razoáveis sobre a temática em estudo que poderiam orientar a análise: a) que na atualidade a discussão a respeito da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito; b) que a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira; c) A idéia de profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista”.

Portanto, partimos de tendências já apontadas por pesquisas recentes na área da educação e apresentamos três hipóteses que orientaram nosso olhar sobre os textos selecionados. Daqui em diante apresentaremos os resultados da análise empreendida para que, na continuidade, possamos indicar algumas considerações buscando ir além da empiria.

### **3.1 Os Eixos Temáticos**

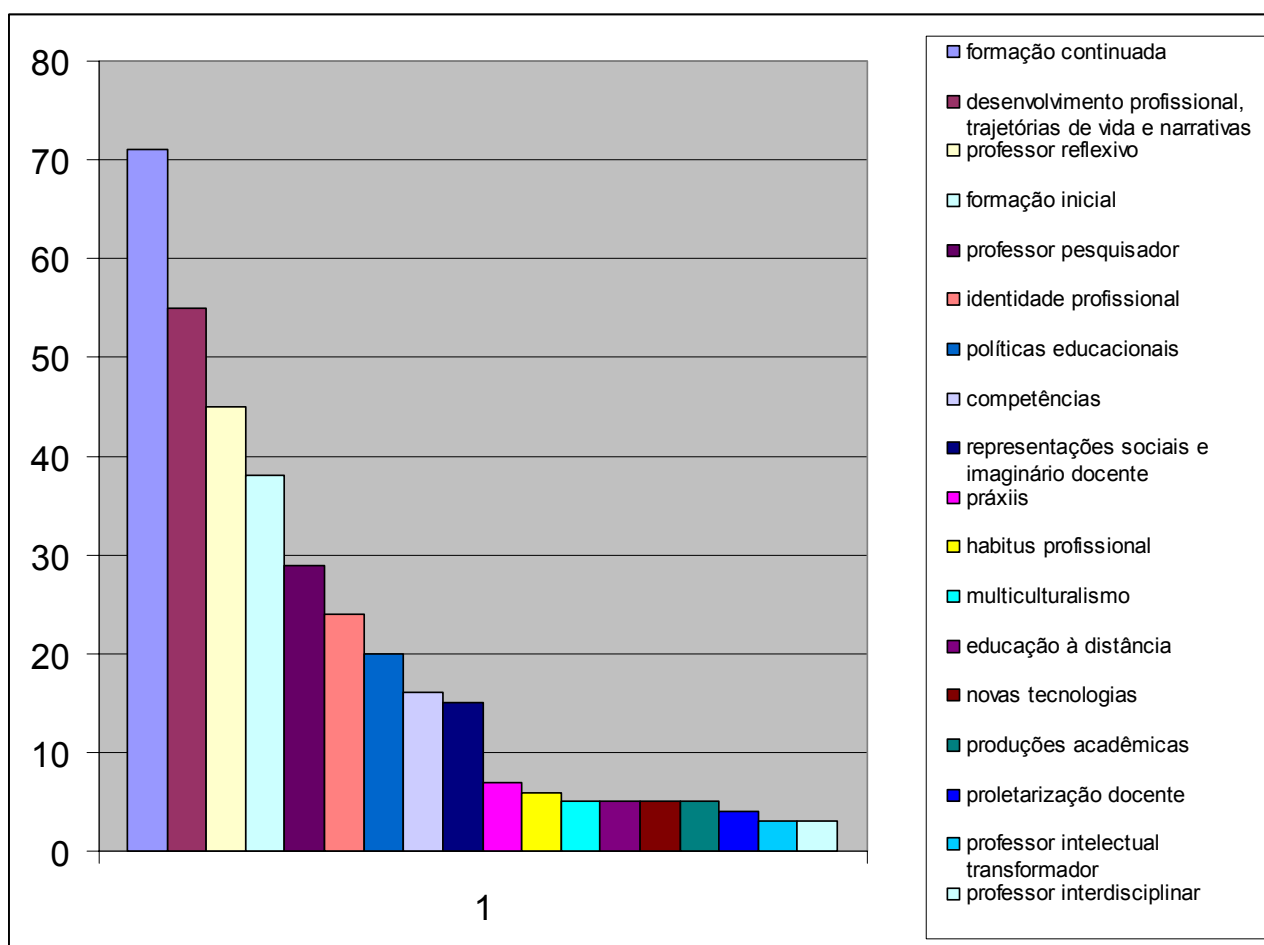
A partir dos fichamentos dos textos selecionados para compor o foco desta investigação foi possível classificá-los, organizando-os por eixos temáticos ou conceitos evidenciados (Cf. anexo II). Cada texto pôde ser incluído em mais de um eixo devido sua inserção na discussão de mais do que um tema. Identificamos 18 eixos temáticos centrais no que diz respeito aos conceitos evidenciados no conteúdo dos textos analisados:

1. Formação continuada; 71 textos
2. Desenvolvimento profissional, trajetórias de vida e narrativas; 55 textos
3. Professor reflexivo; 45 textos
4. Formação inicial; 38 textos
5. Professor pesquisador; 29 textos
6. Identidade profissional; 24 textos
7. Políticas educacionais; 20 textos
8. Competências; 16 textos
9. Representações sociais e imaginário docente; 15 textos
10. Práxis; 7 textos

11. *Habitus* profissional; 6 textos
12. Multiculturalismo; 5 textos
13. Educação à distância; 5 textos
14. Novas tecnologias; 5 textos
15. Produções acadêmicas; 5 textos
16. Proletarização docente; 4 textos
17. Professor intelectual transformador; 3 textos
18. Professor interdisciplinar; 3 textos

No gráfico a seguir é possível visualizar, no conjunto, quais os temas mais valorizados nos textos analisados:

### PRINCIPAIS CONCEITOS EVIDENCIADOS NOS TEXTOS APRESENTADOS NA ANPED NOS GTS 08 E 09, SOBRE TRABALHO DOCENTE, ENTRE 1998-2007.



Dividiremos a exposição no que se refere à análise dos textos em duas partes. Em primeiro lugar (item 3.2), a partir da definição dos eixos temáticos,

destacaremos os principais aspectos que os caracterizam explicitando, em síntese, os conceitos evidenciados pelos autores e destacando citações consideradas representativas de cada grupo analisado. Em segundo lugar (item 3.3), após a apresentação do que caracteriza cada um dos eixos, estabeleceremos relações possíveis entre eles, levando em consideração os objetivos dessa tese, que têm em vista apreender e discutir os conceitos de trabalho e formação docentes que marcaram a produção da ANPEd, nos GTs 08 e 09 no período em foco (1998-2007).

### **3.2 Síntese dos conceitos evidenciados em cada Eixo Temático**

#### **3.2.1 Eixo 1: Formação Continuada**

Este eixo agregou o maior número de textos (71 textos), o que nos levou a indagar: por quais motivos a formação continuada tem sido tão considerada na pesquisa educacional? Qual a compreensão de formação continuada evidenciada pelos autores?

Lembramos que uma de nossas hipóteses centrais é a de que a idéia de profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista”. Vejamos então, o que expressam os textos analisados:

O termo formação continuada se refere aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação dos professores que já têm uma determinada formação inicial (Magistério em nível de Ensino Médio ou Graduação em nível do Ensino Superior). Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, bem como, pelo Governo Federal. Vale lembrar que a formação continuada tem sido foco e fonte de verbas para as iniciativas de Educação a Distância como, por exemplo, os programas: TV Escola<sup>55</sup>, Formação pela escola<sup>56</sup>, Mídias na Educação<sup>57</sup> e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> A TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores da Educação Básica. É um

A leitura dos textos que compõem o eixo 1 permitiu perceber que é comum a crítica ao modo como os cursos de formação continuada tem sido implementados. Os textos apontam “a reduzida efetividade dos cursos de atualização e aperfeiçoamento ofertados pelas escolas, secretarias e universidades, sobre a prática cotidiana” (SORDI; CAMARGO, 1998). Este é o centro da crítica elaborada pela maioria dos autores: a necessidade de rever as propostas de formação continuada dos docentes tomando como *lócus* da formação a própria escola, como objeto do processo de formação as práticas escolares nela desenvolvidas e, como centro do processo de formação continuada, o professor. Nesta direção afirmam outros autores analisados:

... a formação continuada é necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*lócus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares. (BERNARDO, E., 2004)

...a escola precisa ser vista como um local para a aprendizagem de alunos e professores, ela deve ser percebida como um espaço onde todos aprendem e todos ensinam, um lugar não só de aplicação de saberes científicos, pedagógicos, mas também de produção de saberes baseados nas reflexões científicas dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas. (TERRAZAN et alli, 2005, p.21)

---

canal de televisão do Ministério da Educação destinado aos educadores da rede pública em funcionamento desde 1996. Segundo dados do INEP/2006, a TV Escola atinge 400 mil professores em 21 mil escolas públicas do país.

<sup>56</sup> O Formação pela Escola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, de formação continuada, na modalidade a distância, que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação das pessoas envolvidas com execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do FNDE.

<sup>57</sup> Mídias na Educação é um programa a distância, com estrutura modular, com o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos - de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, aos profissionais de educação. É desenvolvido pela SEED/MEC em parceria com Secretarias de Educação e IPES (Instituições Públicas de Educação Superior) - estas responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos, assim como pela seleção e capacitação de tutores.

<sup>58</sup> A Universidade Aberta do Brasil é uma iniciativa do MEC que propõe a parceria entre, por um lado, estados e municípios e, por outro, universidades públicas, de modo a estabelecerem acordos de cooperação. Por meio destes acordos os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais.

...os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, de onde emergirão novas teorias pedagógicas que serão postas à *prova* novamente em situações concretas. (CHAVES; ARAGÃO, 2001)

A centralidade da prática tem como fundamento a idéia de que o professor não é um simples transmissor dos saberes produzidos em outros campos do conhecimento. Em sua prática o professor mobiliza saberes de diferentes fontes. Ao lado dos saberes das disciplinas, dos saberes que aprende em sua formação profissional e dos curriculares, em seu cotidiano o professor produz um saber que é específico, fruto do seu trabalho cotidiano, o saber da experiência. (ARAUJO; PAIVA, 1999)

Em geral os autores do eixo 1 criticam os cursos de formação continuada por sua falta de relação com os contextos práticos, com o cotidiano escolar e propõem um modelo de formação que valorize a prática docente. As propostas para o desenvolvimento de processos de formação continuada sugeridas nos textos enaltecem estratégias que valorizam o contato dos professores com seus colegas de trabalho, a troca de experiências, a resolução de problemas, os estudos de caso, as narrativas e histórias de vida dos professores. Este enaltecimento da prática ocorre ao mesmo tempo em que pouco se discute a questão do conhecimento científico. Ao contrário, os conhecimentos práticos, os saberes da experiência são os privilegiados no processo de formação continuada:

...privilegiar o cotidiano da escola como um espaço-tempo do compartilhar experiências, memórias e histórias, é dar conseqüência ao exercício político-epistemológico de escavar nas memórias cotidianas de vida e trabalho, práticas de um *conhecimento-emancipação* em construção. (PÉREZ, 2003, p.02)

... o professor é entendido como um profissional capaz de produzir conhecimentos sobre o ensino a partir de sua prática. (GUARNIERI et alli, 2001)

O contato dos professores com seus colegas, a troca de experiências e mesmo o compartilhar de problemas, que nem sempre constam dos planejamentos delineados pelos formadores, parecem constituir um dos aspectos, menos previstos, mas talvez dos mais interessantes, destes momentos dedicados a formação. (ARAUJO; PAIVA, 1999, p.11)

...a narrativa possui a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram e ainda estão se processando suas experiências. Pode-se dizer também que, além do aspecto formativo, a narrativa é um processo auto-formativo. O movimento de assumir o protagonismo da própria vida implica, entre outras coisas, mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, teorizar sobre essas mesmas experiências, aprender a

aprender, aprender a estranhar aquilo em que se acredita. (DIAS; CICILLINI, 2002, p.02)

É possível também perceber que, por vezes, a formação continuada é vista como responsabilidade individual dos professores que devem investir no seu desenvolvimento profissional. Estende-se também aos docentes a lógica atual do mercado de trabalho capitalista que exige dos trabalhadores, em geral, “investimentos” na sua capacitação e aperfeiçoamento de modo a garantir sua “empregabilidade”. Nesses termos, a responsabilidade pelo insucesso em obter e manter seu emprego também é imputado ao próprio trabalhador e os docentes não estão isentos dessa lógica:

...a formação continuada é responsabilidade do próprio indivíduo. (...) Há que se ressaltar, ainda, que a formação precisa preparar os futuros professores para que sejam agentes da formação continuada, sem que fiquem esperando que outras instâncias a propiciem, visto que ela também é da responsabilidade de cada um. Como profissionais, precisam estar empenhados em fazer sugestões, criar alternativas para que ela aconteça, posicionando-se de forma participativa no coletivo da escola e da própria profissão. (PAPI, 2005, p.10)

Entre os 71 textos analisados no eixo 1, diferenciam-se alguns (7 textos<sup>59</sup>) que ressaltam a necessidade da formação continuada enfatizar os aspectos conceituais da matéria a ser ensinada e buscar a compreensão da fundamentação teórica a respeito do seu trabalho. Nesses textos é possível perceber uma preocupação em considerar a dimensão política da atuação docente. Embora tenha sido possível perceber a existência, numa minoria dos trabalhos, desta perspectiva mais crítica, também se verificou que pouco se aprofunda a discussão sobre a base estrutural da sociedade capitalista em que o trabalho docente se insere:

...professor não é, certamente, apenas aquele que ensina determinada área específica, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, participando (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar. (ARCO-VERDE; BAIBICH, 1999)

...um trabalho de construção/reconstrução/socialização do conhecimento requer uma definição clara dos marcos conceituais da matéria a ensinar e

---

<sup>59</sup> RIBAS; LUPORINI; MARTINS (1999); ARCO-VERDE, Y.; BAIBICH, T. (1999); CHAVES; ARAGÃO (2001); SILVA (2001); SANTOS (2007); RHEINHEIMER (2007); JACOBUCCI et alli (2007)

uma compreensão de problemáticas e de postulados teóricos. (RIBAS et alli, 1999)

Os professores não se percebem sujeitos e demonstram na fala a angústia, quando não consegue estabelecer a relação entre a prática e a teoria. Sentem um descompasso entre o que falam os palestrantes (teoria) e a realidade da sala de aula (prática). A fragilidade teórica, que deveria na Formação Continuada ter uma atenção especial, faz com que alguns professores se sintam culpados por não estarem entendendo o que está sendo dito e outros percebem as dificuldades em compreenderem o que está sendo discutido. São diferentes dificuldades experimentadas na quebra do diálogo, que ocorre nos eventos da Formação Continuada. Isto é fruto de um referencial teórico frágil e da mistura de diferentes correntes teóricas, colocadas para os professores sem a preocupação de confrontá-las... (SILVA, 2001, p.06)

O modelo emancipatório-político (de formação) toma por base a perspectiva sócio-histórica, apontando que somente através de um vasto conhecimento de mundo o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica, relacionando-as com as teorias educacionais e a realidade concreta. Nesse modelo, o professor é considerado um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente. Esse modelo parte do princípio de que somente se fortalecendo política e socialmente, o professor será autônomo para compreender a ação docente de forma global e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade. (JACOBUCCI et alli, 2007, p.03)

Também, no conjunto dos textos que compõem o eixo 1, diferenciam-se outros 5 textos<sup>60</sup> que se referem aos programas de formação de professores em nível superior, desenvolvidos em serviço, ou seja, em concomitância ao exercício profissional já realizado por professores nas redes municipais e estaduais de ensino. Trata-se da oferta de programas de formação em nível superior para professores que já tem formação inicial em nível médio ou que são professores leigos (sem formação). Geralmente são cursos com carga horária reduzida e conteúdos condensados visando acelerar o tempo destinado ao processo de formação: “a formação em serviço caracteriza-se por seu caráter concentrado, sem redução da jornada de trabalho para estudo, utilizando as horas de lazer disponíveis dos professores-alunos”. (FERREIRA, 2003)

Os cinco (5) textos que tratam sobre a formação em serviço enfatizam a importância de conhecer as trajetórias de vida e trajetórias profissionais vivenciadas pelos alunos/professores “para a compreensão do seu modo de pensar e agir”. (AZAMBUJA, 2006, p.05) As citações a seguir ilustram essa questão:

---

<sup>60</sup> FERREIRA (2003); AZAMBUJA (2006); BRANCO; OLIVEIRA (2006); BUENO et alli (2007); AZAMBUJA (2007).



Ouvindo a professora contar um pouco da sua história de vida, tem-se uma noção do ambiente no qual cresceram e se educaram os professores, como eram tratados pelos seus familiares e as dificuldades que fizeram parte das suas vidas. Todo o contexto vivido nas trajetórias docentes mostra-se hoje como experiências que influenciaram no desenvolvimento de suas personalidades e de suas dinâmicas singulares e heterogêneas de formação. (AZAMBUJA, 2007, p.07)

Nesse processo, as atividades de “Escrita de memórias” tiveram papel importante. Esses relatos estão repletos de depoimentos que corroboram esse processo, que indicam, em muitos casos, uma descoberta de si, quiçá, uma reinvenção. Além disso, revelam as surpresas, desafios e dificuldades enfrentados por muitas mestras. Poucas deixaram de se referir a esses aspectos, ou seja, à experiência de rememoração das experiências escolares mais remotas, como para falar delas e trazê-las para o papel. (BUENO et alli, 2007)

Não nos parece inconseqüente o fato de a formação continuada ser a temática com maior presença nas pesquisas na área educacional apresentadas na ANPEd nos últimos anos. Como pudemos verificar em nossa análise, os textos apresentados apontam uma forte tendência nessa área em ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas manifestos no dia-a-dia da escola e, ao mesmo tempo, há a secundarização da discussão a respeito da necessidade dos docentes adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. O conhecimento na formação dos docentes é visto como algo a ser mobilizado para responder as demandas da prática imediata:

... a formação continuada além de ser imprescindível devido à natureza da profissão docente, é necessária porque, também traz, em si, a possibilidade de gerar mudanças, uma vez que a finalidade não é apenas atualizar conhecimentos científicos, e sim propiciar, principalmente, a revisão de um conjunto de atitudes e de procedimentos que permita a utilização do conhecimento. (RIBAS et alli, 1999, p.02-03)

Ser capaz de mobilizar os conhecimentos advindos da prática nas situações cotidianas, incertas e inusitadas, parece ser o norte da proposta de formação continuada valorizada nos textos analisados. Pragmatismo e instrumentalismo aparecem articulados no campo da formação continuada dos docentes que devem preocupar-se em aprender e produzir conhecimentos úteis para a prática, além de serem capazes de mobilizar tais conhecimentos para gerenciar o existente na estreita lógica de adaptação às demandas do dia-a-dia.

Não negamos a dimensão formadora da prática pedagógica realizada no interior das escolas, nem a necessidade da formação continuada para a efetivação do trabalho docente. Entretanto, entendemos que a formação do professor exige para além da formação inicial, a formação continuada, por que esta pode contribuir para a permanente atualização frente aos conhecimentos científicos que embasam a prática docente. Ser professor exige estudar constantemente, assumir uma postura crítica frente ao conhecimento e, nesse sentido, a reflexão sobre a prática cotidiana é necessária, mas não basta, é preciso potencializá-la para que não se reduza à “repetição mecânica, [ao] ativismo pedagógico ou [ao] voluntarismo político.” (FRIGOTTO, 1996, p. 99).

### **3.2.2 Eixo 2: Desenvolvimento profissional, Trajetórias de vida e Narrativas**

Este eixo temático tem seus textos (55) voltados para a valorização das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores e narrativas a respeito de suas práticas. O termo “desenvolvimento profissional” se refere à formação como um processo contínuo que ocorre durante toda a trajetória profissional do docente. A atividade de ensinar seria aprendida ao longo da carreira docente o que permite “relativizar” a importância da formação inicial e valorizar a formação em serviço.

Com base em Nóvoa os textos deste eixo ressaltam que o desenvolvimento profissional relaciona-se com o desenvolvimento da escola, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da própria profissionalidade docente:

...cada professora constrói seu percurso formativo em relações entre as pluralidades que atravessam toda uma vida (pessoal, social e profissional). (ARRUDA; MIZUKAMI, 2001, p.02)

...a profissionalização docente deveria se basear em um *saber* e apoiar-se num *sentido* crítico e ético que o possibilite ser capaz de saber o que e como fazer, dentro de determinadas circunstâncias. (RODRIGUES; RÉGO 2005)

... o re-pensar a formação como um processo de desenvolvimento contínuo, vem colocando em discussão as questões referentes à formação a partir da própria prática do professor, que vem acentuando a idéia de que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida produz um trabalho de reflexão e de apropriação retrospectiva do percurso vivido. (MORAES, A. 1999)

Consideramos que a idéia de desenvolvimento profissional aparece nos textos analisados como uma tendência que também se baseia no conceito de professor reflexivo apresentando, na maioria das vezes, descrições sobre a história profissional dos sujeitos. O que nos indica, desde já, que a classificação dos textos por eixos é apenas estratégia didática de nossa parte para destacar cada um dos conceitos mais enfatizados. No entanto, podemos perceber a inter-relação entre os eixos que se baseiam no mesmo ponto: a valorização da experiência cotidiana do professor.

De modo geral, enfatiza-se a necessidade de considerar os depoimentos, os relatos, as falas dos professores sobre o dia-a-dia da sala de aula e da escola, suas preocupações, suas angústias, suas concepções a respeito do seu trabalho. Tais depoimentos são vistos como instrumentos eficazes para que os professores “reflitam sobre a própria prática” e a partir daí redimensionem-na. As narrativas e histórias de vida são consideradas importantes possibilidades para o processo de formação de professores:

...a formação como um processo de desenvolvimento contínuo, que vem colocando em discussão as questões referentes à formação a partir da própria prática do professor, que vem acentuando a idéia de que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida produz um trabalho de reflexão e de apropriação retrospectiva do percurso vivido. (MORAES, A., 1999)

A história oral aparece como uma metodologia que permite ao entrevistado dar vida à sua própria história. E rever experiências, com a possibilidade de retomá-las, reconstruindo-as na prática. A história de vida está colocada como um recorte no processo de formação, que vai desde o Ensino Fundamental até a docência. Assim, a reconstituição da história individual permite reinterpretar de si próprio, de processos e práticas de ensino, realizando, desta forma, a aproximação de contexto e processos através de uma história singular de vida. (AZAMBUJA; OLIVEIRA, 2000, p.04)

...é preciso repensar os Cursos de Formação de Professores para que incorporem as Histórias de Vida dos múltiplos sujeitos que os constituem, tomando-as assim como conteúdos curriculares, transversalmente tecidos e potencializados, dando origem a novos conhecimentos, construídos coletivamente, isso foi se anunciando ao longo das análises das narrativas como um desafio. (MORAIS; JESUS, 2000, p.03)

É comum aos textos que compõem o eixo 2, apresentar pesquisas sobre casos de vida pessoal e profissional de docentes como, por exemplo, o caso do “professor Paulo” e da “professora Flora” ilustrados nas citações abaixo:

Sobre o ter *mais a aprender do que a ensinar*, revela, também, a estrutura subjetiva do professor Paulo, demonstrada no seu “modo de ser”, o que pode ser conferido nos seus processos de formação formal e informal. Inclusive, as entrevistas mostraram que o Paulo, na sua história de vida, sempre se destacou pelas inquietações, na busca dos porquês – o que é revelado na infância e, também, na docência, por seus colegas; mostrou buscar sempre a transformação por onde passou, quer seja nas escolas, ou nos ambientes informais. (AZAMBUJA; OLIVEIRA, 2000, p.08)

Neste trabalho é apresentado o caso de *Flora*, uma professora que teve como foco de investigação sua própria prática docente. (...)Ela superou algumas ilusões pedagógicas e certa perspectiva individualista da atuação docente, aumentando sua compreensão quanto à importância de partilhar com o coletivo suas buscas e considerar as estruturas sociais como influenciadoras diretas de sua atuação, ampliando inclusive o significado social da profissão docente. A identificação de dilemas da prática e a escrita autobiográfica possibilitaram também um distanciamento parcial do que se fazia e a possibilidade de rever concepções e a atuação como professora. Houve a tomada de consciência do sentido de algumas posturas e condutas profissionais, abrindo caminhos para as tentativas de enfrentamento das contradições vividas. Ao mesmo tempo aceitou o desafio de defrontar consigo mesmo e aproximar-se da compreensão do seu próprio processo de pessoa aprendente construindo uma empatia com os processos idiossincráticos de seus alunos, facilitando a condução do ensino. (SUDAN et alli, 2006, p.12-13)

Como pôde ser percebido pela análise dos textos, valoriza-se aspectos subjetivos da atividade docente, as emoções, os sentimentos, os valores de cada professor individualmente. Alguns textos propõem, inclusive, que as trajetórias de vida dos professores anteriores ao seu ingresso na profissão, sejam consideradas no processo de sua formação inicial. Isso significa, por exemplo, considerar a história de vida dos futuros professores desde sua infância como aspecto decisivo para sua prática profissional atual:

... um dos elementos implicadores e constituintes dos processos de formação é o período da infância. (...) A trajetória de formação pré-profissional dos professores, por apresentar diferentes conteúdos e situações formativas, aborda elementos subjetivos e, por isso, importantes para o desenvolvimento humano, tais como valores, crenças, sentimentos, símbolos. Como constituintes da cultura, estes elementos tornam-se pouco considerados como conteúdos dos processos formadores devido ao descumprimento de preceitos, principalmente, institucionais. (AZAMBUJA, 2006, p.02- 04)

Alguns autores chegam a afirmar que no processo de formação continuada dos professores a valorização das suas histórias de vida, das suas memórias

poderiam colaborar com a elevação da auto-estima dos docentes e impulsionar a reflexividade:

...a insegurança de grande parte das professoras foi sendo aos poucos superada no decorrer do curso, assim como a timidez e o medo de errar. A auto-estima sofreu também uma grande transformação, o que gerou a certeza, no grupo em estudo, de que são capazes de enfrentar desafios, inclusive os da leitura e da escrita e, principalmente, consideraram-se capazes de aprender, não se sentindo tão distantes do mundo letrado (BUENO et alli, 2007, p.15)

O processo de reavivamento das lembranças, através de um trabalho mais refinado da memória, é visualizado nos nossos projetos de investigação / formação com professores. No baú, nas caixinhas e nos álbuns ao serem trazidos para os trabalhos de escrita autobiográfica, ou no momento da entrevista, as pessoas reconstroem imagens com mais detalhamentos e sentimentos. (OLIVEIRA, 2006, p.05)

...os professores são produtores de conhecimentos, selecionando e analisando os dados relatados e, viabilizando um processo reflexivo. São os primeiros a verificar os resultados da pesquisa na prática, porque se trata de uma reflexão sobre sua vida e suas práticas como professores. Pesquisadores de si, produtores de saberes, estas duas concepções são pressupostos das nossas investigações, contando com a memória como um suporte necessário na reconstrução das experiências vividas.” (OLIVEIRA, 2006, p.09)

Em sua maioria os textos que compõem o eixo 2 – como em uma pseudo-psicanálise – enfatizam a necessidade de resgatar as histórias e trajetórias de vida dos professores em busca da subjetividade docente que parecia perdida sob a égide da racionalidade técnica tão criticada pelos defensores da epistemologia da prática. As histórias de vida são transformadas e apreendidas como narrativas, discursos, em que cada professor fala sobre suas experiências pessoais e profissionais. Cada qual expressa o seu ponto de vista acerca da prática pedagógica, da aprendizagem, da escola, da realidade: “conclui-se a impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional, da objetividade, enfim, da própria cognição do real”. (MORAES, 2007, p.02)

### **3.2.3 Eixo 3: Professor Reflexivo**

Os textos que abordam o trabalho docente sob a ótica do professor reflexivo (45 textos) indicam a necessidade de formar um professor capaz de utilizar a “reflexividade” no seu dia-a-dia, em outras palavras, um docente que reflete sobre

sua prática constantemente. O conceito de professor reflexivo tem sua base nos escritos de Schön (1997;1998) a esse respeito.

No conjunto, os textos que compõem o eixo 3 partem da crítica ao paradigma da racionalidade técnica<sup>61</sup>:

...as pesquisas mais recentes, no âmbito da formação de professores, têm apontado para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo o qual um profissional competente é aquele capaz de solucionar problemas, através da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos. (JORDÃO, 2004)

...a égide da racionalidade técnica, característica dos anos 70 e que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, sendo capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (SANTOS, 2004, p.01)

Em resposta à crítica à racionalidade técnica os textos apontam a necessidade de formar um professor reflexivo, um professor que reflita sobre a sua ação. Nessa perspectiva o ensino é compreendido como uma prática reflexiva, o conhecimento docente como originado na e da prática e a pesquisa sobre a prática torna-se o centro do processo de formação docente:

Refletir a prática se apresenta, então, com dois aspectos complementares: por um lado indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber. (ABRANCHES, 2000, p.04)

A ênfase na formação de um professor reflexivo aparece acompanhada da valorização do conhecimento tácito, um conhecimento que se origina a partir do

---

<sup>61</sup> O teor da crítica de Donald Schön (1998), propositore da idéia do professor reflexivo, à racionalidade técnica é o seguinte: “de acordo com o modelo da racionalidade técnica – a perspectiva do conhecimento profissional que tem configurado nosso entendimento acerca das profissões e das relações institucionais de pesquisa, educação e prática – a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais pela aplicação de forma rigorosa da teoria científica e da técnica”. (p.31) E ainda: “Como podia esperar-se de um modelo hierárquico de conhecimento profissional, a investigação está institucionalmente separada da prática, e conectada a ela por relações de intercâmbio cuidadosamente definidas. Supõe-se que os pesquisadores proporcionam as bases e que a ciência aplicada dela deriva as técnicas para o diagnóstico e a solução dos problemas da prática. Supõe-se que os profissionais submetem aos pesquisadores os problemas a serem estudados e as provas da utilidade dos resultados da investigação. O papel do pesquisador é distinto ao papel do profissional e normalmente é considerado superior a este último. (p.35)

cotidiano escolar e tem por finalidade dar respostas às demandas do mesmo. Neste modelo a profissão docente é vista como uma prática que conduz à criação idiossincrásica de um “conhecimento específico, tácito, não sistemático e ligado à ação”. (GRILLO et alli, 1998) Este seria “um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.” (ABRANCHES, 2000) Trata-se de uma reflexão na ação. Na compreensão dos autores:

A formação de professores ganharia uma outra dimensão, passando a ser centrada na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1992). Essa nova maneira de conceber a formação docente se baseia na idéia de que o professor deve desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, de modo a tornar explícitos os saberes tácitos, provenientes de sua experiência. (JORDÃO, 2004, p.01)

A idéia de professor reflexivo traz consigo a crítica aos conhecimentos científicos que embasam a Pedagogia. Neste modelo em que o professor é considerado um prático-reflexivo, capaz de construir uma teoria própria, explicativa da sua prática, ele é visto como um sujeito capaz de contribuir para a sistematização de novos conhecimentos ou melhor “saberes práticos”:

Enquanto os saberes profissional, curricular e da disciplina podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. (...) A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação. (GRIGOLI, 2007)

A valorização dos saberes da prática é uma tendência relativamente recente na pesquisa educacional e está ligada ao reconhecimento da importância da vida cotidiana como instância social privilegiada para compreensão da elaboração e reelaboração do conhecimento, no processo histórico de produção do homem e da sociedade. (AMBROSETTI, 2002, p.01)

...a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. (GRILLO, M. et alli, 1998)

Como se verifica nas citações acima, a centralidade da prática nos textos que advogam formar o professor reflexivo, traz como fundamento a idéia de que o professor não é um simples transmissor dos saberes produzidos em outros campos

do conhecimento, nem é um mero receptor de teorias advindas dos especialistas da academia, do conhecimento “dito científico”. Trata-se de enfatizar o papel ativo do professor em relação à produção de conhecimentos “sobre a prática” e de valorizar o fato de que em seu cotidiano profissional o docente mobiliza constantemente saberes de diferentes fontes. O conhecimento científico é considerado apenas um, entre outros saberes. Relativiza-se assim, em nome da experiência, a importância do conhecimento científico para a compreensão e intervenção na prática pedagógica:

...o fazer docente é caracterizado como prática reflexiva, mobilizando feixes de crescimento, na vida pessoal, “troca” entre pessoas, revelando a dimensão inacabada do processo educacional e o sentido interativo do seu papel, com os alunos e os pares profissionais. (CRUZ, 1999, p.08)

Temos hoje das teorias sobre “o professor reflexivo e pesquisador” os fundamentos à luz dos quais propomos, analisamos, interpretamos e refletimos sobre as ações desenvolvidas no apoio pedagógico. Pensamos hoje que o professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas. (ABREU et alli, 2001, p.03)

Experiência é entendida assim, não como um modelo a ser copiado e praticado, mas como acúmulo de vivências significativas que permitem ao sujeito identificar e selecionar suas próprias atitudes diante dos desafios de ser professor, deixando de lado aquelas ações as quais considere inválidas ao seu fazer cotidiano. É a possibilidade de formar um estilo próprio baseado nos diversos saberes que compuseram a sua formação profissional, aliada aos valores éticos, sociais, humanos e estéticos calcados na sua história pessoal. (CUPOLILO, 2004, p.04)

De modo geral os textos analisados circunscrevem-se ao terreno da epistemologia da prática, limitam a reflexão ao âmbito da experiência imediata e deste modo colaboram para restringir a possibilidade de compreensão dos docentes àquilo que transcende esta esfera. A maioria dos textos analisados no eixo 3 pouco contribui para que o professor perceba que o mundo é muito mais do que nossas impressões sobre ele. Nada contra desenvolver a capacidade do professor em refletir, no entanto, tal reflexão não parece calcada numa visão de “radicalidade, rigor e conjunto” (SAVIANI, 2002) acerca das estruturas e mecanismos que compõem o mundo e que, com certeza, estão além da experiência do cotidiano escolar.



### 3.2.4 Eixo 4: Formação Inicial

No eixo temático 4 foram identificados 38 textos que, de modo geral, também se contrapõem ao modelo da “racionalidade técnica”. Segundo os autores, um modelo que pressupõe uma formação teórico-técnica anterior à aprendizagem metodológica, fazendo da prática uma instância de aplicação da teoria ou das prescrições técnicas. (DURAN;NASCIMENTO, 1999; ARAÚJO; MELO, 2001). Nesta direção, Fontana (2007) afirma que:

...a crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental, presente nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Esta proposta tem como objetivo superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras.

Neste eixo se destaca a necessidade de que o processo de formação leve em conta os “saberes” que os alunos/professores trazem e que são anteriores ao início da sua formação, ou seja, a valorização dos “saberes mobilizados” pelos futuros educadores e a indagação sobre se esses saberes podem (ou não) influenciar a configuração da ação docente:

Trata-se de apostar na formação de um professor dotado de maior autonomia intelectual para pensar, inventar, adaptar, enfim, ser sujeito da sua ação profissional, deixando de ser aquele que segue cegamente, ou quase, prescrições pedagógicas. O professor formado em nível universitário é aquele capaz de estabelecer uma nova relação com o conhecimento acumulado, assumindo a postura de desconstrutor e construtor de saberes, através da sua relação com os alunos e com os outros profissionais da escola. (SILVA, 1999, p.03)

...é importante levar o professor em formação inicial e contínua a refletir criticamente sua prática docente fazendo da sala de aula, seu espaço de trabalho, onde constrói seu saber da experiência em interação com os saberes da formação, um espaço de formação contínua, em que professores e formadores investiguem em colaboração o processo educativo. Esse processo de investigação é essencial para que o saber da experiência do professor passe a constituir o conteúdo da formação, sendo socializadas as experiências bem sucedidas que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, valorizando o seu processo de reflexão sobre a prática. (LUIS; SANTIAGO, 2001p.15)

...a formação inicial de professores assenta-se sobre uma base teórico-prática em que saberes teóricos e saberes da prática se somam,

favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino. Isso significa que: o professor enquanto sujeito do processo produtivo constrói um saber próprio a partir da realidade da escola, buscando superar a fragmentação do conhecimento, favorecendo, desse modo, o trabalho coletivo na escola. (FOERSTE, G.; FOERSTE E., 2000)

Há no conjunto dos textos que tratam da formação inicial dos docentes, a valorização da idéia de que não basta o conhecimento das novas teorias no campo da ciência e da educação pois o professor precisa também cultivar atitudes de reflexão e de auto-crítica sobre sua prática. (FREITAS; VILLANI, 1999) A prática e as experiências pessoais com situações de ensino são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes. (NONO; MIZUKAMI, 2001) Ou seja, da mesma forma que no campo da formação continuada, também aqui se encontra a ênfase no processo formativo calcada na reflexão sobre a prática e no compartilhar de experiências:

... torna-se imprescindível desenvolver competências pedagógicas norteadas pela reflexão das práticas no contexto da formação inicial, permitindo tanto ao aluno quanto ao professor a busca da visão interativa das múltiplas relações do homem com o meio, formando futuros docentes capazes de pensar, de (re)criar e de contextualizar suas aprendizagens, posto que, para Perrenoud (1999), a formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. (ARAÚJO; MELO, 2001, p.03)

Os cursos de formação podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades coletivas de professores, pois proporcionam, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências, experiências coletivas a um certo grupo, por determinado tempo. E além dos conhecimentos específicos os cursos podem gerar práticas, valores, sentimentos. A história partilhada na construção de todos esses aspectos é também a de construção coletiva de significados, portanto oferece elementos para a constituição de identidades coletivas. (GENTIL, 2006, p.06)

É possível perceber que, da mesma forma que nos textos que tratam da formação continuada dos professores, os textos referentes à formação inicial também enfatizam a formação de um professor reflexivo e a pesquisa sobre a prática. A pesquisa é vista como:

... um princípio formativo nuclear e como um componente curricular essencial da formação do professor em nível universitário, visto que tal formação, dada a sua natureza, tem como eixo central o envolvimento do formando, desde logo, em atividades de pesquisa da sua prática político-pedagógica cotidiana, de modo a permitir que ele desenvolva atitudes de

pesquisador (curiosidade, reflexividade, espírito crítico, criatividade). É justamente o conjunto dessas atitudes que favorecerá o estabelecimento da relação crítica e reflexiva que o professor manterá com o saber e com a sua prática político-pedagógica. (SILVA, 1999)

Não podemos deixar de lembrar que a concepção de reflexividade presente nos textos do eixo 4 também aparece na base legal que orienta a constituição dos cursos de formação de professores para a Educação Básica em nosso país. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/ CNE/CP 01, de 18 fevereiro de 2002<sup>62</sup>, que trata sobre o projeto pedagógico de cada curso, indica no artigo 5º Parágrafo único que: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Deste modo, podemos perceber que os textos analisados têm estreita ligação com o que também é proposto no âmbito das políticas para a formação docente. Seria ingenuidade acreditar que esses dois domínios (o da academia e das políticas) não têm alguma forma de desdobramento na prática docente realizada nas escolas, e até, que não expressam, de certa forma, o movimento que lá ocorre.

### 3.2.5 Eixo 5: Professor pesquisador

No eixo 5 agrupamos os textos que tratam mais especificamente sobre o professor - pesquisador (29 textos). Este conceito aparece *pari-passu* com o conceito de professor-reflexivo. Em nossa compreensão, trata-se de termos diferentes para explicitar a mesma coisa: a idéia de que a formação e o trabalho docente deve basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática. Uma análise mais apurada sobre os textos que tratam a respeito do paradigma do professor-pesquisador nos mostra que, a pesquisa a que se refere tal conceito, na maior parte das vezes, não tem caráter teórico-prático de cunho científico; não objetiva desmistificar crenças cotidianas próprias do senso comum, da experiência imediata; não implica que o professor aprofunde seu conhecimento acerca dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que norteiam sua prática em sentido prático. Ao contrário, trata-se de uma pesquisa esvaziada de conteúdo teórico-científico-

---

<sup>62</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

acadêmico, uma pesquisa baseada nos saberes tácitos que, contraditoriamente, furtam-se à sistematização servindo apenas imediatamente para dar conta das demandas cotidianas.

Portanto, os textos que compõem esse eixo expressam uma visão específica de pesquisa, centrada na prática, no cotidiano escolar. Neste caso, os professores são vistos como profissionais capazes de refletir e sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. O professor como pesquisador, seria movido por uma espécie de “indagação sistemática”, tornando a sua prática da mesma “forma hipotética e experimental”. (DICKEL, 1998)

Em sua maioria os textos desse eixo apresentam resultados de pesquisas realizadas com professores sobre o entendimento dos mesmos – relatos - a respeito da formação do professor pesquisador. Destacamos aqui alguns trechos do que os autores concluem a esse respeito:

A pesquisa na prática escolar é concebida pelos entrevistados como atividade que propicia subsídios para o aperfeiçoamento profissional mediante o desenvolvimento da capacidade para tomar decisões em situações conflitantes no ambiente escolar. (FARIAS, 2005)

Há, uma ênfase geral no sentido do objeto de pesquisa do professor, que deveria estar sempre no seu cotidiano escolar, ou nos problemas da escola e da prática de ensino; tal ponto de vista parece se coadunar com a opinião de Zeichner (2000) sobre a pesquisa do professor. (OLIVEIRA, et alli, 2005, p.07)

A conceituação de pesquisa como algo mais diretamente ligado à necessidade de suprir carências imediatas, que emergem do cotidiano da prática, é unânime. (OLIVEIRA et alli, 2005, p.10)

Percebemos, no conjunto de textos que trata sobre o professor-pesquisador, a ausência da discussão sobre os pressupostos teórico-epistemológicos e ontológicos sobre os quais essas pesquisas estariam se fundando. Alguns autores, como por exemplo Oliveira (2005) apontam aspectos a serem observados para a pesquisa ser viável, no entanto, a discussão sobre o embasamento teórico e científico parece passar ao largo da temática:

...acreditamos na importância e na indispensabilidade da pesquisa do professor, e não estamos sozinhos, como atesta a já numerosa literatura a respeito, desenvolvida em vários países. Podemos visualizar claramente alguns elementos-chave que concorreriam para o desenvolvimento da pesquisa do professor: a) formação para a pesquisa durante todo o

desenrolar da graduação; b) recursos e condições para o exercício da pesquisa na formação e no trabalho desse professor; e c) reconhecimento da contribuição dessa pesquisa como de importância equivalente à daquela desenvolvida na universidade, resguardando suas respectivas especificidades. (OLIVEIRA et alli, 2005, p.15)

Cabe também destacar que pesquisadores de renome no Brasil têm defendido a proposta do professor-pesquisador, entre os quais Menga Lüdke (2001a;2001b), Ivani Fazenda (2006), e Marli André (1998; 2004; 2007), esta última citada 23 vezes como a principal referência na totalidade dos textos analisados.

Dentre os textos do eixo 5, diferenciam-se 11 textos<sup>63</sup> que tratam do professor- pesquisador com ênfase na pesquisa colaborativa. No conjunto, esses textos indicam a necessidade de se criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. (PIMENTA, 2005, p.523) No caso, o papel do professor seria o de “colaborador” nas pesquisas acadêmicas que tem como foco a prática docente. Costa (2005, p.05) explica a diferença numa pesquisa entre cooperação e colaboração:

Na *cooperação*, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na *colaboração*, por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. (COSTA, 2005, p.05)

Os autores que tratam sobre a pesquisa colaborativa enfatizam o papel da universidade no processo de “requalificação” (SORDI; CAMARGO, 1998) do professor. Defendem a idéia de que o professor deve deixar de ser mero informante, se tornando “protagonista e co-autor das atividades de pesquisa e de intervenção”. (GUARNIERI et alli, 2002) As pesquisas não devem ser realizadas sobre o professor, mas com o professor, valorizando sua capacidade de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. Nessa compreensão o docente passaria a ser “ouvido” pelo pesquisador e ganharia “voz na pesquisa”, deixando de ser visto como “reprodutor de saberes alheios, já que ele tem coisas a dizer e a fazer na realidade”.

---

<sup>63</sup> DICKEL, A.(1998) ; SORDI, M.; CAMARGO, A.(1998) ;GUARNIERI et alli (2001) ; ROCHA (2004) ; COSTA (2005) ; FERREIRA; REALI (2005) ;AZEVEDO; ANDRADE (2005) ;TERRAZAN et alli (2005) ; VENTORIM (2005) ; ALMEIDA (2006) ;AUTH (2007) Gt 08

(FERREIRA; REALI, 2005, p.05-06) Universidade e escola tornar-se-iam parceiras no desenvolvimento de programas de pesquisa sobre a prática pedagógica:

Pretende-se uma pesquisa realizada *in loco*, e quiçá feita com e/ou pelo próprio professor, no sentido de se comportar como instrumento não somente de descrição, crítica e compreensão das práticas, mas de articulação entre conhecimento e intervenção — pesquisa sobre e para a prática, mas, sobretudo, pesquisa com a prática. (...) a perspectiva da pesquisa colaborativa, com ênfase nas experiências de pesquisa-ação, marca uma tendência nos estudos sobre a formação do professor pesquisador, destacando o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração e co-responsabilidade entre instituições formadoras. (VENTORIN, 2005, p.07)

... são diversos estudos que evidenciam o potencial formativo dessa colaboração, pela possibilidade de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelos próprios professores, a realidade das escolas, suas práticas, anseios e problemas. Por outro lado, a proximidade dos professores da universidade com a escola real permite-lhes um deslocamento de posições genéricas e abstratas sobre essa realidade e o reconhecimento de necessidades e desafios que ela impõe à efetivação do trabalho docente. Sem dúvida, é uma parceria que provoca o aprofundamento da teoria educacional, pelo seu potencial formativo que se estende a todos os envolvidos. (ALMEIDA, 2006)

Ressaltamos a semelhança no conteúdo dos textos desse eixo com os textos do eixo 3 (Professor-reflexivo). Da mesma forma que naquele, apresenta-se uma visão de pesquisa restrita à prática cotidiana, que valoriza uma reflexividade abstrata, de certa forma, romântica<sup>64</sup> em relação às suas pretensões de transformação da realidade, posto que, de modo geral, os textos não articulam a discussão sobre o trabalho docente às condições reais de trabalho e de luta do magistério enquanto categoria profissional:

...quando se está engajado na luta a favor de justiça social e em busca de diminuir a “dor e o sofrimento associados à injusta distribuição de direitos, incluindo à educação, em muitos países”, é critério a defesa da formação de um professor reflexivo, para nós, um professor-pesquisador. (DICKEL, A., 1998, p.15)

---

<sup>64</sup> Concordamos com TONET (2005, p.479): “Não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda mais importante porque é muito fácil, hoje, confundir a idéia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido. (...) é imperativo que nesses lineamentos se façam presentes a extinção da propriedade privada, do capital e todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria etc) que o integram e a instauração do trabalho associado como o fundamento de uma nova forma de sociabilidade”.

### 3.2.6 Eixo 6: Identidade Profissional

O eixo 6, Identidade Profissional é composto por 24 textos. Os autores defendem a idéia de que, na medida em que ocorre o desenvolvimento profissional do professor haveria a possibilidade do mesmo constituir sua identidade docente. Assim, as formas de ser, de sentir, de estar professor (NÓVOA, 1992) e os significados atribuídos à docência e ao trabalho na escola seriam parte dessa identidade profissional construída pelo professor no desenvolvimento de seu trabalho. A identidade docente seria resultado de variadas práticas culturais e discursivas, uma identidade construída historicamente em relações interculturais:

Os comportamentos , as atitudes e as crenças das professoras sobre si mesmas, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a carreira ao modificarem, influenciam de imediato as atitudes e trabalho escolar com os alunos e , a longo prazo, na sua própria personalidade (GONÇALVES,1992) e na construção da identidade profissional.(ARRUDA; MIZUKAMI, 2001, p.04)

...um curso de formação de professores deve ser reconhecido como um espaço discursivo, onde a identidade docente é construída e reconstruída de maneira histórica, cultural e continuamente, preconizando um projeto de competência pedagógica baseado na *Conscientização Cultural*. (XAVIER, 2001, p.03)

...o profissional da educação é responsável pela formação de outros indivíduos e tem sua prática fundamentada em concepções e posturas educativas, absorvidas por ele, subjetivamente, e postas em práticas de acordo com suas histórias de vida, com valores morais, sociais e religiosos que construirão sua visão de homem, de sociedade e de educação, as quais guiarão suas ações pedagógicas.” (RODRIGUES; RÉGO, 2005, p.01)

O conceito de identidade profissional que utilizamos se refere à percepção dos profissionais da educação sobre eles mesmos e à percepção dos outros sobre eles enquanto educadores. As identidades profissionais, que se encontram sempre em movimento, configuram-se como processos de identificações, investimentos e superações relacionados às escolhas que os sujeitos realizam como profissionais da educação. (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p.06)

No conjunto, os textos que tratam da identidade profissional do professor trazem o conceito de reflexividade como central no processo de sua formação. Isto pode ser verificado nas citações abaixo:

...a formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de

“reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional. (GRILLO, M. et alli ,1998, p.03)

... se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial torna-se parte da identidade profissional do professor. Deste modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional. Aproxima-se mesmo da identidade profissional. Daí vem o seu caráter dinamizador, que é somente possível com uma compreensão não linear e não unívoca do tempo. (ABRANCHES, 2000, p.05)

É necessária “a formação de uma identidade docente multicultural reflexiva, comprometida com a diminuição das desigualdades sócio-culturais e sensível às diferenças”. (XAVIER, 2001)

De modo geral, os textos que compõem esse eixo trazem o conceito de “processo identitário” considerando que o professor é um “ator” no seio de múltiplas e constantes mudanças próprias de sua vivência cotidiana. É nesse contexto, sempre incerto, que o profissional-professor iria desenvolver seus saberes únicos, singulares ... saberes estes, que o diferenciariam substancialmente das demais profissões constituindo sua identidade. Entretanto, os textos analisados passam ao largo de preocupações a respeito de interesses de classe, luta por melhores condições de trabalho, organização política e sindical:

...o processo identitário (...) se dá, fundamentalmente, pelo processo de construção de saberes, num movimento imbricado, em que os saberes constituem a identidade ao mesmo tempo que são constituídos por ela. Sendo assim, a identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. É justamente no exercício concreto da profissão que produzimos os saberes que nos singularizam, que nos diferenciam de outros profissionais e de outras profissões. (DIAS; CICILLINI , 2002, p.05)

... a identidade é engendrada no interior de um processo de sucessivas socializações. Nesse sentido, *“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”(Nóvoa)*, considerando ser mais adequado falar, então, de um *“processo identitário”*, evidenciado na mescla dinâmica de como os docentes *“se sentem e se dizem professores”*. Isso porque o ator está em processo de constantes mudanças que emergem do seio de interações múltiplas, de cada situação nova que pode ser desencadeada, na escola, nas relações sociais mais amplas e, internamente, no ator consigo mesmo, no cotidiano (Carrolo, 1997; Hall, 1997; Dubar, 1997). Visto por esse ângulo, o processo identitário é sempre um processo de inserção cultural construído no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais (CARDOSO, 2003, p.01-02)



### 3.2.7 Eixo 7: Políticas Educacionais

No Eixo 7, Políticas Educacionais, foram agrupados 20 textos<sup>65</sup>. Destes, 9 textos apresentam análises a respeito de políticas de formação de professores, sendo que 5 textos tratam da formação continuada e 4 textos da formação inicial. Os outros 11 textos do eixo de políticas educacionais abordam o trabalho docente relacionando-o com questões como: gestão escolar, o papel do professor na atualidade, as condições de trabalho, classes sociais, conhecimento e competências. No conjunto dos textos percebe-se a preocupação em situar a educação e o trabalho docente em relação ao atual contexto neoliberal. Nesta direção vários textos deste eixo abordam o trabalho docente sob as relações capitalistas de produção dando destaque às questões das reformas educacionais:

A formação de professores na atual conjuntura política e social, nos moldes impostos hoje pelo poder público, reflete o descaso das políticas públicas, o que tem contribuído para engendrar um quadro de perplexidade no meio educacional. Instala-se, por conseguinte, um processo de crise de identidade profissional, que gera, em grande parte dos professores, uma insatisfação. (MELO, DOMINGUES, 2004, p.01)

... as prescrições das reformas educacionais sobre a atuação docente significam, como se observa ao analisar a legislação que as descreve, transformações na organização e gestão escolar. Assentam-se na lógica da produtividade, da eficácia e eficiência, excelência na prestação de serviços. (AUGUSTO, 2005)

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, através da imposição de sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital. O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. (MIRANDA, 2005, p.15)

Os autores apontam, com base nas pesquisas realizadas, algumas tendências no campo da formação e do trabalho docente, em especial, a crescente desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento neste campo na área

---

<sup>65</sup> Lembramos que na ANPEd existe também um grupo de trabalho, o GT 05, que discute Estado e Política Educacional, e que, provavelmente, este grupo congregue outros textos que discutem o trabalho e a formação docentes do ponto de vista das políticas. No entanto, o GT 05 não foi objeto de nossa análise.

educacional. Nesta direção, demonstram como na atualidade é privilegiada a lógica de redução de custos e a transferência da responsabilidade pela manutenção da Rede pública de ensino para a própria comunidade escolar por meio de parcerias com o setor privado:

Confirma-se a tendência em desenvolver cursos de formação em serviço, observada em âmbito internacional e incentivada pelo Banco Mundial, em países em desenvolvimento e que está inserida dentro da lógica que privilegia a relação custo/benefício, com o aproveitamento da experiência docente e da formação de nível médio. Um outro argumento importante para a redução da carga horária dos cursos ou para a intensificação na oferta dos mesmos, está relacionado com o fato de serem cursos direcionados para atendimento das demandas das prefeituras do interior do estado, que previam o alcance em curto prazo das exigências de qualificação docente, a que os governos municipais deveriam atender. (CAMARGO, 2006, p.14)

... as medidas de natureza econômico-administrativa, que têm por objetivo a racionalização dos serviços e o controle dos gastos relativos à gestão de pessoal, como as que estão sendo implementadas pela atual gestão da REE/MG, interferem nas condições de trabalho dos professores, no funcionamento das escolas e na organização pedagógica. Há uma preocupação da atual gestão com os baixos rendimentos dos alunos da Rede no exame do SAEB, diante deste quadro é frisada a importância de que as escolas envidem todos os esforços, inclusive recuperação de alunos, para sanar dificuldades de aprendizagem e evitar a retenção, devendo para isso desenvolver amplas oportunidades de aprendizagem. O Estado, numa forma de desresponsabilização incentiva as escolas à buscar parcerias para desenvolver projetos educativos (com instituições filantrópicas e iniciativa privada). (AUGUSTO, 2005, p.05)

Alguns textos também chamam a atenção para a necessidade de se levar em conta, na análise e proposição de políticas educacionais, as condições reais de trabalho dos professores, ou seja, a forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho, formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor. A esse respeito os autores consideram:

...observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores instados a desempenhar atribuições, para as quais, muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções, ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos. (...) se por um lado, as reformas

apresentam novas exigências de desempenho, novos conhecimentos e habilidades, por outro, as condições de trabalho, entendidas como a forma de organização do processo de trabalho escolar, estão distanciadas das prescrições das reformas sobre a atuação docente. (AUGUSTO, 2005, p.01)

Com relação a escola pública se antes existia o professor efetivo como regra, hoje existe o *professor efetivo*, o *professor temporário* e o *professor precarizado*. O professor efetivo é o concursado; o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado; e o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. Além desses casos há também as terceirizações-extrajurídicas de professores realizadas pela comunidade escolar que reúne fundos através de “caixinhas” ou de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas. Com relação a rede privada, temos os *professores-horistas*, que podem estar trabalhando baseados na CLT ou não, ou seja, podem ter sua carteira de trabalho assinada ou não, sem qualquer proteção legal. (MIRANDA, 2005, p.10)

Além dos aspectos já destacados Mendes (2003) aponta no campo das políticas educacionais a presença de uma resignificação de conceitos que outrora foram utilizados numa perspectiva progressista no campo educacional:

O neoliberalismo monta um jogo de teorias e ideologias compostas de peças criativas, quase nunca originais. Neste jogo, é comum palavras e conceitos seqüestrados do discurso progressista tomarem significados diferentes do que etimológica e epistemologicamente sugerem. Algumas expressões incorporam-se à realidade social como: transformação social, qualidade de vida, educação para cidadania, gestão democrática, participação comunitária e, de tão superficialmente usadas, caem na banalização e descaracterização ou mesmo revertem-se de sentido oposto àquele que os movimentos populares lhes atribuíam originalmente. (MENDES, 2003, p.03)

### **3.2.8 Eixo 8: Competências**

Este eixo congrega 16 textos que puderam ser organizados em dois grupos evidenciando, cada qual, abordagens opostas. De modo geral, os autores do primeiro grupo (11 textos) defendem a adoção da lógica das competências na formação docente. Indicam que há uma série de saberes desenvolvidos e mobilizados pelas professoras na construção de sua competência profissional. Dentre esses saberes, destacam o saber advindo da experiência cotidiana de trabalho. É explícita a idéia de que os conhecimentos científicos não são mais importantes que os demais; o critério para definir quais saberes são mais importantes é o da adequação e contribuição que trazem à prática:

De fato, há uma série de saberes desenvolvidos e mobilizados pelas professoras na construção de sua competência: os conhecimentos teóricos obtidos em sua formação, saberes originados da prática de outros professores, rotinas e esquemas de trabalho desenvolvidos no decorrer da atividade profissional, informações fragmentadas recolhidas através de materiais diversos, que são organizados e utilizados pelas professoras. Mas, o que parece ser a principal fonte de informação na construção do saber docente são os alunos: seus conhecimentos, suas dificuldades e possibilidades, seus interesses, seus projetos, sua fala e sua participação. (AMBROSETTI, 2002, p.02)

...a competência gera e é gerada, prioritariamente, pela formação em serviço; a ação de ensinar encontra-se condicionada por vários elementos – conhecimento, condições possíveis, vontade pessoal – que são alimentados pelo motivo. (ARAUJO;MOURA, 2005)

... as competências devem estar “além da apropriação de conhecimentos, pois é preciso estar relacionada a uma prática social, numa perspectiva reflexiva.” (...) “é insuficiente um acúmulo de conhecimentos e técnicas para que a atuação docente seja competente.” (RESENDE; FORTES, 2005, p.03)

... competência não é nada mais do que uma aptidão – ou uma tendência – para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, agindo com discernimento. (...) em função da idéia de *aprendizagem por toda a vida* a autonomia se imbrica à competência. (FORMAGGIO, 2005)

As competências, no caso, são entendidas pelos autores como a capacidade de os docentes reagirem às demandas do cotidiano, mobilizarem saberes para responder aos problemas postos pela prática imediata, darem respostas aos desafios requeridos por uma sociedade em constante mudança. (RAMALHO et alli, 2000) Portanto, nessa perspectiva, o conceito de competência expressa um sentido instrumentalista, pragmático, que corresponde à capacidade de encontrar e pôr em prática de maneira eficaz as respostas apropriadas ao contexto na realização do projeto:

...a escola pública não é apenas o reino dos problemas e da incompetência, como muitas vezes tem sido apresentada, mas que nesse espaço existem práticas inovadoras, competências construídas pelos professores na sua experiência prática, apesar das condições adversas de organização e de trabalho numa escola que não tem sido, via de regra, um espaço favorável à docência. (AMBROSETTI, 2002, p.01)

...a concepção do novo professor para a educação numa sociedade complexa agrega novas competências, como propõe Perrenoud (2000), ao preconizar qualidades não só para ação pedagógica na sala de aula, como em relação à família dos alunos, à administração da escola e da própria profissão. (TEIXEIRA et alli, 2002, p.01)

... a competência do professor que se requer para a sociedade moderna que prima pelo ideal de igualdade, deve estar calcada não só na erudição como o foi no passado, mas supõe que o foco de atenção seja o aluno e seu processo de aprendizagem. (GRIGOLI et alli, 2004)

Por outro lado, os autores do segundo grupo que compõem o eixo 8 (5 textos), apontam a crítica ao modelo de competências conforme tem sido proposto na formação e no trabalho docentes baseado no domínio da prática imediata. De modo geral, os textos deste grupo apresentam o entendimento de que a categoria “competências” é essencial para a compreensão das atuais determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que perpassam o âmbito educacional:

...a noção de competência, que passa a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a de conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho, é fundamental para estabelecer a mediação entre educação e trabalho a fim de compreender a articulação entre a realidade social e o atual discurso pedagógico. (TROJAN, 2005, p.06)

Aqui destacamos algumas citações que demonstram a preocupação destes autores em desvelar a proposta do modelo de competências que tem respondido às atuais configurações do capitalismo e, ao mesmo tempo, apontar uma proposição alternativa ao projeto neoliberal que o caracteriza:

Uma proposição alternativa ao projeto neoliberal para a formação docente deve, na atual conjuntura, buscar um tipo de formação onde as competências necessárias caminhem na direção do ideal de formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista, com crescente aumento do desemprego e precarização do trabalho. Tais intelectuais devem ser formados para preocuparem-se não apenas em incutir nos alunos – em sua maioria filhos de trabalhadores – saberes fragmentados e desarticulados da vida cotidiana de cada um, mas em construir um conhecimento que possibilite a compreensão da sociedade atual e suas contradições, que seja capaz de perceber as necessidades e possibilidades de mudanças para a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária. (MACEDO, 2002, p.13)

... o processo de formação e de certificação de competências tem estado subsumido à lógica mercantil, enfraquecendo o poder de negociação dos trabalhadores tanto das competências a serem certificadas, como do valor força de trabalho. (SANTOS; FIDALGO, 2004, p.15)

Para demarcar as mudanças que ocorrem nos processos produtivos do modelo *taylorista-fordista* adotado na modernidade para o modelo atual baseado na flexibilização da produção que substitui a qualificação para o posto de trabalho pelo desenvolvimento de *competências* na educação do

trabalhador, se articula o discurso estético *pós-moderno* como fundamento que busca explicar e justificar, no plano conceitual, as novas exigências laborais e educacionais. (...) Neste sentido, o debate sobre *competências* que se trava no mundo do trabalho decorre do processo de requalificação que define um novo perfil de trabalhador. (TROJAN, 2005, p.05)

### 3.2.9 Eixo 9: Representações Sociais e Imaginário Docente

O eixo 9 é composto por 16 textos que tratam das representações sociais acerca do papel do professor e o imaginário docente. Em sua maioria, esses textos enfatizam o aspecto subjetivo do trabalho docente, a valorização de suas memórias e histórias de vida. Interessa ao conjunto dessas pesquisas investigar o modo como o professor vê o seu papel profissional, a relação com o aluno e o contexto escolar em que atua:

...o fazer docente é caracterizado como prática reflexiva, mobilizando feixes de crescimento, na vida pessoal, “troca” entre pessoas, revelando a dimensão inacabada do processo educacional e o sentido interativo do seu papel, com os alunos e os pares profissionais. (CRUZ, 1999, p.08)

Muitas vezes, ao se tratar do tema *formação dos profissionais de educação*, assim como de profissionais de outras áreas, é freqüente pensar-se apenas na formação adquirida nos espaços escolares, acadêmicos ou outros espaços privilegiados para isso. Porém, aqui, quando se fala em formação de alfabetizadores, quer-se, além desses aspectos, considerar também as representações, concepções e conceitos construídos no coletivo, fora desses espaços específicos, e que estruturam o imaginário social em outras tantas situações e segmentos, que faz parte do processo de formação e constituição do sujeito alfabetizador. (HOELLER, 2004, p.06)

No imaginário social, parece que o “mestre” nostalgicamente idealizado de outrora cedeu lugar a um profissional sucumbido à atual massificação industrial, comunicacional e tecnológica, bem como à inabilidade em lidar com a diversidade cultural emergente e ingressa nas instituições educativas.” (PEREIRA, 2006, p.01)

Sobreira (1998), por exemplo, discute o imaginário social docente do ponto de vista da representação de família do professor. Tal representação seria a explicação para as dificuldades enfrentadas cotidianamente na escola. Em sua opinião, o professor tende a projetar na família do aluno (na maioria das vezes, problemática e ausente) um ideal de família que teria para si próprio:

... ao responderem sobre as relações entre família e trabalho escolar os professores, mais do que referirem-se a uma família existente no tempo e no espaço, marcam algo que lhes falta, algo que não vêem, que talvez

pudesse ser a chave para explicar o conjunto de seu drama cotidiano em sala de aula. (SOBREIRA, 1998, p.08)

...se o professor, ou a professora, não tiver ajustado as contas com as representações sobre família da qual é portador ele poderá ter problemas no seu relacionamento com as turmas que rege que, por sua vez, produzirão um déficit extra na sua “felicidade” com o trabalho. Ora, tal situação pode ser uma fonte de rancor! (SOBREIRA, 1998, p.13)

Em sua maioria, os textos que compõem esse eixo, tem por base a valorização do senso-comum. Buscam compreender como se constitui “a diferença entre o pensamento científico, embasado na ciência e razão e a realidade do pensamento na vida social, através das representações sociais”. (GERALDI, 1999, p.03) Para esses autores, o cerne da crítica por eles elaborada estaria em apontar que, a tradição científica se instaurou a partir do conhecimento do senso comum, mas a ciência contemporânea tem como uma de suas características romper com ele:

A escolha desse referencial teria residido no solo epistemológico das Representações Sociais ao desvelar ambigüidades e contradições, entrelaçadas entre conhecimento e afetividade. Nesta perspectiva teórica o senso-comum é fundante, com a articulação das Representações Sociais em rede de interdependência, enfatizando os sujeitos e a intersubjetividade, a vida cotidiana e o mundo vivido. (CRUZ, 1999, p.02-03)

...a representação social, enquanto expressão do conhecimento do senso comum, forja evidências de nossa realidade social e, portanto, participa da construção social de nossa realidade. (GERALDI, 1999, p.02)

Também foram incluídos no eixo 9, dois (2) textos que destacam a questão da ética (SARTI; BUENO, 2001; TASSIGNY, 2005). Esses textos, numa perspectiva que diferencia-se dos demais, enfatizam os aspectos subjetivos e objetivos envolvidos na capacidade de os professores fazerem escolhas entre alternativas no que se refere aos conteúdos de ensino, aos métodos didáticos e aos sistemas de avaliação. Trata-se, segundo os autores, de uma “dimensão que perpassa transversalmente as práticas, os métodos e os conteúdos escolares”:

...a dimensão ética do ofício de ensinar parece ser estruturada por meio do entrecruzamento, de um lado, das representações que o professor tem a respeito de seu papel, suas motivações e seus objetivos profissionais e, de outro, das condições encontradas para a elaboração de seu trabalho. É por intermédio de processos aí envolvidos que o professor compõe o tipo de relação que estabelece com suas práticas cotidianas e com os sujeitos no

cenário escolar, oferecendo aos alunos, inclusive, visões a respeito do fazer docente. (SARTI;BUENO, 2001, p.13)

Os homens, através das diversas relações educativas desencadeadas pelo processo social fazem escolhas entre alternativas que surgem em determinado contexto sócio-histórico. Podem decidir-se por valores sociais que impulsionam o desenvolvimento do gênero humano, tanto quanto o contrário. Nessa particularidade a esfera da ética torna-se mediação de uma consciência que se educa em sociedade, que se forma não como simples epifenômeno das determinações objetivas do real, mas, como possibilidade e capacidade ativa de fazer escolhas/decisões que podem traduzir autodomínio humano tanto das circunstâncias interiores, quanto de exteriores e ainda, indicar a capacidade subjetiva de fazer opção entre os valores sociais presentes em dadas circunstâncias históricas.. (TASSIGNY, 2005, p.10)

Outros dois (2) textos incluídos no eixo 9 e que também diferenciam-se dos demais (BIRGIN, 1998; PINTO;FONSECA,2006) tratam da educação como forma de regulação social, de controle, disciplinamento. O trabalho docente é entendido como “forma e lugar de regulação social”, produto de um desenvolvimento histórico específico que se constitui nas “formas cotidianas da micropolítica institucional, na trama das relações materiais e das relações sociais”. (BIRGIN, 1998, p.01) A organização da escolarização e da pedagogia configurariam um campo social em que se estabelecem formas de controle sobre os indivíduos. Em particular, a regulação dos processos escolares também implicaria a regulação do grupo social que tem em sua responsabilidade o trabalho de ensinar:

A regulação social impacta sobre os sujeitos como mecanismo de autodisciplina, produzindo uma estrutura cognitiva, esquemas classificatórios, oposições e limitações sobre o que é bom, o que é normal e o que é possível. Ou seja, educação como forma de controle social. (BIRGIN, 1998, p. 02-03)

...a escola não pode mais (se é que pôde algum dia) dar conta da “disciplina” da mesma forma como antes o fazia o que, talvez, a deixe, e a todos que nela estão, perdidos. Temos avançado, enquanto educadores, na compreensão de que a escola precisa ser um espaço aberto e que é um espaço conflitual, entretanto, como fazê-la assim, se sempre foi sinônimo de regulação? Quais energias emancipatórias mobilizar e como, num lócus tão perversamente condicionado e condicionador dos sujeitos que aí vivem? (PINTO;FONSECA, 2006, p.02)



### 3.2.10 Eixo 10: Práxis

O conceito de práxis<sup>66</sup> é caro à tradição do materialismo histórico e indica a articulação entre o conhecimento teórico e a capacidade de atuar: a indissociabilidade teoria (conhecimento) e ação (prática). Refere-se, portanto, a uma atividade propriamente humana que transforma a realidade de forma intencional.

O eixo 10 agrega 7 textos que, numa perspectiva que pode ser considerada oposta à maioria dos demais eixos, apontam a crítica à epistemologia da prática e a necessidade de firmar o trabalho docente numa epistemologia da práxis, ou seja, esses textos indicam que a formação e o trabalho docente devem ir além da prática imediata e resgatar a indissociabilidade teoria/prática. Enfatizam e valorizam a importância do papel do conhecimento científico na constituição do trabalho docente. No entanto, como é possível perceber, tal perspectiva aparece numa minoria de textos (7) em relação à totalidade da amostra (183 textos):

A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo. (GHEDIN, 2001, p.01)

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino e aprendizagem e da formação. A atividade do conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjugação constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (TORRIGLIA, 2005)

...no caso da práxis educativa (teleologia secundária: relação homem/homem), o princípio ontológico presente na estrutura do trabalho também permanece válido: nenhum empreendimento humano tem chance de êxito, se não leva em conta as séries causais objetivas. Mas, na práxis educativa, a obrigatoriedade do contato com a realidade objetiva far-se-á mediada pela subjetividade, pois, o sujeito se constitui o próprio *telos* da *praxis* educativa. (TASSIGNY, 2005)

---

<sup>66</sup> “Com esta palavra (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das idéias a partir da “práxis material”, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais existentes’, e não por meio da “crítica intelectual’.” (ABBAGNANO, 2003, p. 786)

Os textos do eixo 10 também se caracterizam pela preocupação em considerar o trabalho e a formação docente em relação ao contexto sócio-histórico em que se inserem. Em seu conjunto esses textos indicam a necessidade de uma análise do papel que a educação, em especial a escola, tem empreendido na sociedade capitalista contemporânea, a partir de “uma concepção filosófica e política de suas funções e do papel que lhe cabe neste contexto”. (VIANA, 2004, p.03)

Em específico, os textos que compõem o eixo 10 tomam a categoria trabalho, em sentido marxiano, como central para a compreensão do trabalho e da formação docente:

A discussão sobre a educação como práxis humana remete-nos, com frequência, a uma concepção sociológica básica: à noção de trabalho em direção à construção do reino da liberdade. Compreendemos a prática docente como trabalho humano e por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórica e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos. (FOERSTE G. ; FOERSTE E. , 2000, p.01)

A ontologia proposta pelo autor (Lukács), inspirada fundamentalmente em Marx, permite uma compreensão mais acurada do complexo educacional e sua articulação com a realidade social. A aproximação teórica à perspectiva ontológico-crítica proposta por Lukács significou, também, compreender a complexa relação dos fenômenos sociais, as mediações entre o fenômeno que aparece, o imediato, e aquilo que está além do campo fenomênico mediante os processos de objetivações e de apropriação da realidade.(TORRIGLIA, 2005, p.05).

O presente trabalho situa, em primeiro plano, a dimensão ontológica da educação, examinando a origem de sua relação com o trabalho. (...) pôde-se analisar o complexo social da educação, bem como inferir sobre as suas origens e a sua especificidade enquanto categoria social, em sua relação com o trabalho, bem como situá-la no conjunto da *práxis* humana, destacando sua ineliminável dimensão ética na luta pela efetivação da liberdade humana. (TASSIGNY,2005, p.01)

### **3.2.11 Eixo 11: Habitus Profissional**

Os textos do eixo 11 (6 textos), por sua vez, trazem o conceito de *habitus* profissional. Essa definição, conforme utilizada pelos autores, tem sua origem na obra de Bourdieu. Setton (2002, p.62) relata que o conceito de *habitus*, em Bordieu, tem sua origem em pesquisas realizadas pelo autor na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (BOURDIEU, 1963, 1972), surgindo da necessidade

empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. *Habitus* é compreendido como:

... um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...) (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Bourdieu enfatiza as experiências de vida dos indivíduos como matriz de suas percepções sobre o mundo, ou seja, produto de suas trajetórias anteriores. Para o autor: “*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (1983, p. 106).

Nessa compreensão, a transformação da prática passaria necessariamente pela transformação do *habitus* (BOURDIEU), o que implica que as análises sobre a prática possibilitem a compreensão e a interpretação dos acontecimentos do cotidiano. (ARCO-VERDE; BAIBICH, 1999). *Habitus* é entendido pelos autores como:

... o *habitus* é “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (apud Perrenoud, 1997:39). A relação entre o *habitus* e a reflexão é uma dinâmica que se estabelece no fazer do professor; são pólos distintos e interligados, que ganham uma significação específica dada pelo professor. (ABRANCHES, 2000, p.06)

...o conceito de *habitus* oferece subsídios e correlações indispensáveis, a meu ver, para tratar da acomodação ou não de inovações, se a prática pedagógica das alfabetizadoras for pensada tomando por referência suas percepções, pressupostos e predisposições. Segundo Bourdieu (1974), o *habitus* é composto de experiências adquiridas e desenvolvidas desde o nascimento fazendo com que uma pessoa aja ou reaja de determinada maneira dentro de sua realidade; entretanto, pode ser modificado por novas experiências, que, por sua vez, talvez dêem origem a novos *habitus*. (ALBUQUERQUE, 2007)

### 3.2.12 Eixo 12: Multiculturalismo

O eixo 12, Multiculturalismo congrega 5 textos que têm em comum a preocupação com a reflexão e sensibilização dos futuros professores frente à diversidade cultural. Ressaltamos que, embora no conjunto de textos analisados este seja um número muito pequeno – apenas cinco textos – essa temática tem se

revelado bastante presente na atualidade nas discussões na área educacional especialmente no campo dos estudos sobre o currículo escolar<sup>67</sup>. Por este motivo acreditamos que este tópico merece a devida atenção e que possivelmente nos GTs 12 “Currículo” e 03 “Movimentos sociais e Educação” esta questão esteja mais veementemente posta, o que exigiria, por sua vez, a análise dos textos destes grupos de trabalho da ANPEd.

Os textos que compõem o eixo 12 justificam a importância da temática do multiculturalismo com base na consideração das desigualdades sociais e culturais da sociedade atual e ressaltam a necessidade da escola e seus professores assumirem uma posição frente a conservação ou transformação desse quadro. Abaixo transcrevemos algumas das citações a esse respeito:

Na atualidade torna-se impossível ignorar a responsabilidade da escola e dos educadores perante a manutenção ou contestação desse quadro: a existência de práticas seletivas, excludentes e discriminatórias, que têm sistematicamente silenciado, expulsado e exilado identidades pertencentes aos alunos oriundos de universos culturais e sociais distantes do discurso hegemônico proferido pela sociedade e incansavelmente repetido e reforçado pela escola.(XAVIER, 2001, p.01)

...a sociedade está em crise, fragmentada... E com ela, o sujeito.” Nesse contexto de “incertezas e desafios” o multiculturalismo busca respostas plurais para incorporar à diversidade cultural uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais. (COUTO, 2003, p.01)

O quadro que se delineia em boa parte das escolas públicas brasileiras nos dias atuais reflete a dinâmica de um mundo pós-moderno e multicultural que se modifica constantemente em um ritmo alucinante, desconstruindo princípios e concepções preestabelecidas social e culturalmente. Cada vez mais crianças e adolescentes de diferentes culturas chegam à escola em busca de algo mais do que a simples transmissão de conhecimentos socialmente aceitos. Eles querem algo que os estimule tanto quanto o mundo que os cerca. Precisam de informações, imagens, sons e ações que os desafiem e os façam protagonistas na vida real e virtual, e em um mundo que se propõe, simultaneamente e contraditoriamente, a ser competitivo e cooperativo.(XAVIER, 2007, p.01)

---

<sup>67</sup> No campo do currículo, a centralidade da cultura em termos epistemológicos, ou a natureza da resposta que ele tem dado ao caráter multicultural da realidade social, tem sido denominado multiculturalismo (CANEN, OLIVEIRA & FRANCO, 2000; MOREIRA, 2001) e de multiculturalismo crítico ou revolucionário (MCLAREN, 2000a, 2000b). Nesse campo, produções contemporâneas têm não só dado centralidade à cultura ao analisar os discursos e as práticas educativas, como também propõem alternativas aos currículos existentes (MACLAREN, 2000a, 2000b; MOREIRA, 2000). Elas chamam a atenção para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas. (OLIVEIRA;MIRANDA, 2004, p. 67)

Dentre os textos analisados Xavier (2001;2002 e 2007) explicita o que chama de perspectiva do “Multiculturalismo Crítico”, que segundo o autor baseia-se na análise crítica das relações entre cultura e poder:

...um enfoque centrado no Multiculturalismo Crítico (Canen, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001; Canen & Moreira, 1999; McLaren, 1997), que procura compreender a relação entre cultura e poder, questionando a construção discursiva das diferenças e das identidades, na busca por representação de grupos culturalmente excluídos na sociedade e no contexto escolar. Neste sentido, a formação de professores que escolha pautar seus caminhos dentro dessa linha, deve estar aberta às diversas maneiras como se constituem as diferentes visões de mundo, procurando construir uma identidade docente capaz de conscientizar-se da pluralidade cultural da realidade em que vive, por meio de questionamento a uma ética “universal”, etnocêntrica e “imutável” e da realização de práticas pedagógicas pautadas na realidade cultural de seus alunos. (XAVIER, 2002, p.02)

Com base na compreensão acima, os autores desse eixo apontam a necessidade de que os processos formativos – para a formação dos professores e dos alunos – se preocupem em colaborar com a construção e constituição das identidades e das diferenças no contexto escolar:

...o multiculturalismo tem encontrado um campo muito fértil para suas discussões na área de formação dos profissionais da educação, seja no que se refere às questões relativas à formação de suas identidades, ao tratamento dado à diversidade cultural tão presente em nossas escolas ou às diferenças institucionais e pedagógicas que norteiam as práticas neste contexto. (XAVIER, 2007)

...a crise pela qual passa a educação brasileira, possui uma profunda correlação (porém, não a única), com a formação de professores e suas competências. Tem se tornado cada vez mais importante repensar uma formação docente que busque, em seus pressupostos e atividades, uma reflexão e uma sensibilização dos futuros professores ante à diversidade e à construção/constituição das identidades e das diferenças no contexto escolar. (XAVIER, 2001, p.01)

...os/as professores/as com os quais dialogamos, tentam redimensionar seus saberes visando uma educação multicultural. E à medida do possível forjam, criam, reinventam novas possibilidades de relações com os seus alunos, com os saberes epistêmicos, consigo mesmo, com o mundo. Modos de relações em consonância com um mundo plural, diversificado e repleto de pluralidade. (COUTO, 2003, p.04-05)

Entretanto, como é possível perceber pela análise dos textos, a visão de conhecimento apresentada na abordagem multiculturalista migra para o campo do relativismo epistemológico, pois, ao mesmo tempo em que se assume a não

neutralidade do conhecimento, nega-se sua objetividade: “ ... o conhecimento não é neutro e objetivo, mas uma construção social – depende da cultura, do contexto, de costumes e está relacionado ao poder”. (ALMEIDA; MOREIRA, 2005, p.02)

Enfim, a abordagem do multiculturalismo expressa uma proposta educativa bastante sedutora, dar “voz e vez” aos professores, aproximar a academia do “chão da escola”:

Retirar da “torre de marfim” a academia, aproximando-a dos que vivenciam o “chão da escola” é aproximar teoria e prática, ideal e real, é realizar a práxis tão almejada. É derrubar preconceitos, ampliando e compartilhando espaços para o pensamento, dando voz e vez aos profissionais da educação, valorizando suas identidades. É buscar soluções em conjunto com os que vivenciam os problemas da educação. (XAVIER, 2007, p.16)

No entanto, nos textos analisados, o multiculturalismo apresenta limites na elaboração de uma crítica radical à organização social capitalista, posto que fortalece uma visão fragmentada da sociedade ao enaltecer o reconhecimento dos diversos grupos sociais por raça, sexo, etnia... , ao mesmo tempo em que transforma o conceito de classe em apenas mais um, entre outros tantos. O multiculturalismo retira e camufla o que é o centro da crítica à desigualdade social: a análise do ser social enraizada na sociabilidade capitalista.

### **3.2.13 Eixo 13: Educação à distância**

Os cinco (5) textos do eixo 13, em geral, enfatizam a Educação a distância como uma forma de trabalho colaborativo de construção do conhecimento. Apontam que a base do processo de formação deveria ser a pesquisa e a resolução de problemas sobre a prática. Apresentam a Educação à distância como uma maneira eficaz para tornar mais democrático o acesso à educação superior no Brasil devido à dificuldade de acesso às universidades em várias regiões do país:

...a Educação a Distância (EAD) está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação da política pública brasileira é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. (OLIVEIRA, 2003)

Continuando com Oliveira (2003), a pertinência da EAD na formação de professores apoiar-se-ia em duas razões principais:

Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende o direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão. (OLIVEIRA, 2003, p.09)

Os textos deste eixo destacam que no desenvolvimento dos programas de educação à distância devem ser utilizados diversos “multimeios” como material impresso, rádio, televisão, fax, telefone e e-mail, servindo de apoio para estudo e formação e durante o processo que deve ser marcado pela interatividade:

... se vivemos pois um tempo de transição paradigmática quando à oposição capitalismo/socialismo foi sendo substituída pelo ícone sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente sociedade da informação (Santos, 2000), não podemos desperdiçar nenhuma experiência que contribua para uma sociedade onde todos tenham acesso a todas as tecnologias, incluindo os praticantes da escola e seus saberes instituídos. (ALMEIDA, 2005)

Ressaltamos que, embora o tema da educação à distância tenha sido tão pouco abordado pelas pesquisas apresentadas nos GTs 08 e 09 no período em foco (1998-2007), esta é uma temática em destaque na atualidade. Dados do Censo da Educação Superior de 2006 (INEP/MEC, 2007) indicam o grande crescimento do número de cursos de educação superior a distância ofertados no país. De 2003 a 2006, o número de cursos de EAD passou de 52 para 349, o que significa aumento de 571%. Em nossa compreensão esse é um fator que precisa ser considerado pelas pesquisas na área educacional: Quais os reais motivos do crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância? Encerra-se neste domínio a lógica da redução de custos e economia de tempo? A qualidade dos cursos ofertados é comparável à formação presencial? Os cursos a distância tem maior crescimento no setor público ou privado? Essas são questões que foram apenas tangencialmente tocadas pelos textos analisados. No conjunto, os textos analisados nesse eixo trazem estudos de casos específicos sobre cursos realizados na modalidade da educação à distância e enaltecem suas contribuições para a formação dos docentes.

### 3.2.14 Eixo 14: Novas Tecnologias

Os 5 textos que compõem o eixo 14, tem em comum a preocupação com as modificações no trabalho docente decorrentes da inserção de novas tecnologias educacionais na última década, em especial, o computador e a utilização da internet como ferramenta educativa. Abordam questões referentes às dificuldades dos professores em ter acesso e aprender a utilizar essas novas tecnologias:

*...se vivemos pois um tempo de transição paradigmática quando à oposição capitalismo/socialismo foi sendo substituída pelo ícone sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente sociedade da informação (Santos, 2000), não podemos desperdiçar nenhuma experiência que contribua para uma sociedade onde todos tenham acesso a todas as tecnologias, incluindo os praticantes da escola e seus saberes instituídos. (ALMEIDA, 2005)*

*... a instituição escolar vem assistindo ao movimento de inserção de tecnologias em seu ambiente sem, de fato, compreender as implicações destas tecnologias no trabalho de seus profissionais e na própria formação de seus alunos. (NASCIMENTO, 2001, p.03)*

*Dentre as características apresentadas como mais adequadas ao professor que incorpora novas tecnologias no seu trabalho, destaca-se a flexibilidade para modificar continuamente sua prática. A crítica que fazemos a essa característica é a possibilidade real de um processo de intensificação do trabalho do professor, apesar de termos clareza quanto à volatilidade característica do trabalho na sociedade capitalista (ARRUDA,2005, p.06-07)*

Nascimento (2001, p.02) chama a atenção para o fato de que esse ramo, das novas tecnologias, é também fonte de financiamentos na área das políticas educacionais. O autor destaca iniciativas como a do Ministério da Educação (MEC), que apresentou à sociedade o PROINFO (Programa de Informática na Escola)<sup>68</sup> onde prevê investimentos de somas consideráveis (100 milhões só no 1º ano – 1997) em equipamentos de informática para utilização nas salas de aula. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs /1998) que prevêem o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>68</sup> “O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O ProInfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais”. (<http://portal.mec.gov.br/seed>)



### **3.2.15 Eixo 15: Produções acadêmicas**

O eixo 15 é composto por 5 textos que desenvolvem análises sobre a produção acadêmica na área da educação a partir da década de 1990. Procuram melhor compreender como tem se delineado a produção científica no campo específico do trabalho e da formação docente, buscando explicitar tendências e apresentar reflexões sobre o referencial teórico das pesquisas e sua orientação metodológica. De acordo com alguns destes textos:

O campo de pesquisa que tem sido mais freqüente é a escola de educação básica, de onde também prevalece a origem dos autores. Essa pode ser uma explicação, a ser verificada em etapas posteriores, pelo cotidiano escolar. É de seu mundo que os pesquisadores falam. (PRATA LINHARES et alli, 2006)

... é possível constatar que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente. (FONTANA; TUMOLO, 2006)

Ressaltamos que, dos cinco (5) textos que compõem esse eixo sobre a produção acadêmica na área educacional, dois (2) são de nossa autoria (SOARES, 2006; 2007), apresentados no GT 09 Trabalho Educação. Esses textos, vinculados ao estudo desenvolvido para a elaboração dessa tese, abordam concepções e tendências postas na contemporaneidade a respeito da formação e do trabalho docente.

### **3.2.16 Eixo 16: Proletarização docente**

Os textos que compõem o eixo 16, Proletarização docente (4 textos), apontam um processo de degradação e precarização do estatuto sócio-econômico da profissão docente na atualidade sob o modo de produção capitalista. De maneira geral, os principais fatores que induziriam a categoria do magistério à proletarização seriam: a crescente desqualificação e fragmentação do trabalho docente, a

“popularização” da profissão, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola.

É possível perceber que nestes textos o termo “proletarização” é utilizado como sinônimo de “precarização” ou “pauperização” do professorado nos dias atuais. Os autores também indicam a perda da autonomia profissional dos docentes em face de um processo de desvalorização e burocratização do trabalho escolar:

A ampliação desordenada da rede escolar e a política do Estado que se desobrigou da formação dos professores e a entregou à iniciativa privada sem exercer a necessária vigilância com relação à idoneidade das instituições e o necessário acompanhamento com relação à qualidade dos cursos, contribuíram para a existência de uma massa de professores sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Em estreita relação com esses fatos, acentuou-se o processo de degradação do estatuto sócio-econômico da profissão docente e de proletarização do magistério. No bojo desse processo, os docentes vão, progressivamente, perdendo a sua autonomia, sendo levados a se apoiarem cada vez mais nos especialistas. Consagra-se dessa forma a separação entre os que “concebem” e os que “executam” as ações de ensino e aos professores fica delegada a tarefa de executar as diretrizes decididas por agentes externos ao processo didático, em consequência do que os professores acabam por depreciar a própria experiência e capacidade adquirida ao longo dos anos. (TEIXEIRA et alli, 2002, p.02)

...a profissão do professor foi afetada pelo processo de proletarização. Nos países americanos e anglo-saxões o trabalho dos professores sofreu, e ainda sofre, um processo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle. Contudo, o panorama se mostra diferente em países que sofreram a ditadura e estiveram sobre ferrenho controle ideológico, como a Espanha. Nesses casos, o processo de racionalização do ensino está mais associado à requalificação do educador do que a sua desqualificação. Na Espanha, o professor do ensino fundamental passa por sucessivas transformações, que elevam sua categoria, culminando em estudos universitários. (...)A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia, processo de desumanização do trabalho. (SANTOS, 2003, p.10-12)

O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarização, aspecto que tentamos desconstruir. (MIRANDA, 2005, p.15)

Em geral os textos indicam que o processo de proletarização docente está relacionado à perda de prestígio social da profissão no decorrer das últimas décadas, o que, por sua vez, teria colaborado para o magistério ser cada vez mais

uma profissão ocupada por pessoas advindas das classes populares, menos favorecidas econômica e culturalmente:

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada. (MIRANDA, 2005, p.07-08)

### **3.2.17 Eixo 17: Professor Intelectual Transformador**

O eixo 17 é composto por 3 textos que em comum discutem os professores como “intelectuais transformadores”. Apontam para a necessidade da formação de professores capazes “de desenvolver práticas pedagógicas que não somente aumentam as possibilidades de consciência crítica, mas também de ação transformadora” (GIROUX, 1999, p.96). Esses textos voltam-se para a questão da relação teoria/prática, mas não aprofundam qual o entendimento de “ação transformadora”, privilegiando alterações nas ações individuais, subjetivas:

...o professor não deve somente contemplar “seu fazer”, mas de colocar-se como aquele que se refaz na sua ação de fazer. (...) Há que se privilegiar a reflexão sobre os problemas escolares, sem ditar normas, cartilhas ou modelos. (BERNARDES et alli, 2002)

...necessidade urgente da ampliação de espaços dentro da formação de professores, que permitam o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas contínuas não-discriminatórias, problematizadoras de metodologias, discursos, conteúdos, atitudes e valores, que busquem minimizar a desigualdade e a injustiça social. (XAVIER, 2001, p.06)

Cabe ressaltar que Henry Giroux, autor em que se fundamentam os textos na linha do professor como intelectual transformador, é visto pelos mesmos, como crítico e progressista:

Em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, o autor defende o trabalho do docente como tarefa intelectual. Os professores teriam como função uma prática intelectual crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária, em que devem não só ter uma

compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas também desenvolver com seus alunos a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. (SANTOS, 2004, p.08)

Não entramos aqui no mérito da discussão a respeito dos fundamentos da obra de Giroux, o que mereceria tratamento mais aprofundado, apenas ressaltamos que suas idéias são utilizadas nos textos na área de formação docente muito próximas à defesa do professor-reflexivo. Autores deste eixo, por exemplo, utilizam ao mesmo tempo Giroux e Schön.

### **3.2.18 Eixo 18: Professor interdisciplinar**

O eixo 18 agrupa 3 textos que abordam a questão da interdisciplinaridade. Em comum os autores indicam a preocupação com que o docente seja capaz de trabalhar de um modo integrado com outras disciplinas além daquela em que é especialista. Para tanto cada professor deveria planejar e realizar atividades compartilhadas com seus colegas e buscar a integração entre conteúdos afins:

....a prática docente deve refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares. Para isso, os professores precisam ter clareza sobre o próprio caráter parcial e relativo das suas disciplinas. A constatação dos limites disciplinares pode suscitar a abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento. Em complemento, os professores devem ser capazes de vislumbrar e explorar relações de interdependência, e conexões recíprocas entre as disciplinas... os professores interdisciplinares precisam desenvolver a capacidade para elaborar projetos interdisciplinares focalizados em questões, temas ou problemas sociais, que sejam capazes de articular as contribuições de diversas disciplinas. (GARCIA, 2002, p.04)

### **3.3. Trabalho e Formação Docentes: o enaltecimento da epistemologia da prática**

A organização dos textos analisados em eixos temáticos nos permitiu identificar nos conceitos evidenciados pelos autores a ênfase na prática como elemento central na formação e no desenvolvimento do trabalho docente. Agora retomaremos a totalidade dos textos (183) para buscar verificar que aspectos são centrais no enaltecimento da epistemologia da prática. Para tanto, centramos nossa análise em três aspectos enfocados nessa tese e que transversalmente perpassam os eixos identificados: a) compreensão de trabalho docente; b) compreensão de

formação docente; c) as referências utilizadas pelos autores dos textos analisados. Buscaremos verificar em que medida a compreensão do que é o trabalho docente define a compreensão que se tem acerca de como deve ser a formação de professores.

Lembramos aqui nosso principal pressuposto: a questão ontológica precede a epistemológica. Não basta dizer como o professor deve ser formado ou como deve realizar o seu trabalho é preciso ir além e discutir o que é o trabalho docente. O potencial da crítica ontológica consiste em buscar ler na epistemologia do outro a posição ontológica que ele assume. Qualquer forma de conhecer o mundo (epistemologia) supõe uma ontologia, a idéia de como o mundo é. Portanto, a compreensão dos autores dos textos analisados sobre o que é o trabalho docente remete à sua compreensão de como o mundo deve ser para que este trabalho seja possível. E, nesse sentido, remete também a uma determinada concepção de como deve ser a formação dos docentes.

### 3.3.1 Compreensão de trabalho docente nos textos analisados

Neste tópico apresentamos os dados que perpassam os eixos identificados a respeito da compreensão dos autores dos textos analisados sobre o trabalho docente. No gráfico abaixo são destacados os aspectos evidenciados pelos autores quando se referem ao que constitui o trabalho do professor:



Conforme podemos observar pelo gráfico acima, a maioria dos textos analisados (97 textos) se baseia na idéia de que “os professores são capazes de refletir sobre a sua ação e construir conhecimentos sobre a sua prática”. (SCHÖN, 1997) Neste grupo encontram-se todos aqueles que defendem a idéia de professor reflexivo, de professor prático-reflexivo, de professor profissional, de professor-pesquisador, entre outras adjetivações. Também é possível perceber que essa é a compreensão a respeito do trabalho docente que perpassa a maior parte dos 18 eixos levantados anteriormente (com exceção dos eixos 7,10 e 15). A seguir destacamos algumas citações dos autores que nos parecem representativas do que, a nosso ver, é a manifestação na área da pesquisa em educação de uma epistemologia da prática:

...a concepção do professor como profissional que desenvolve a reflexão como atitude, face a situações problemáticas ligadas a uma postura crítica e uma atitude de criatividade, de indagação, é uma estratégia que fundamenta a epistemologia da prática do professor. (RAMALHO et alli , 2000, p.04)

Temos hoje das teorias sobre “o professor reflexivo e pesquisador” os fundamentos à luz dos quais propomos, analisamos, interpretamos e refletimos sobre as ações desenvolvidas no apoio pedagógico. Pensamos hoje que o professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas. (ABREU et alli , 2001, p.03)

A construção de uma prática reflexiva requer do professor a investigação contínua de seu fazer pedagógico, pela atenção não só ao observável, ao falado e ao escrito, mas também ao não-realizado, ao não-falado e ao não-escrito, que podem indicar limites no processo de aprendizagem dos alunos, na comunicação em sala de aula, nas situações de ensino e de avaliação e na relação pedagógica, cuja competência pode e deve ser construída já na formação docente. Essa prática reflexiva pressupõe a curiosidade constante do professor para com os alunos, um pensamento ágil e apurado e a sistemática de reflexão permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de ação-reflexão-ação. (LUIS; SANTIAGO, 2001, p.03-04)

Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem a cultura docente, e é através deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação. (MENDES, 2002, p.01-02)

As citações acima exemplificam a compreensão dos autores acerca da ênfase na compreensão do professor como um profissional capaz de refletir sobre a sua prática e a partir dela produzir conhecimentos. Consideramos que tais citações são suficientes para ilustrar como a epistemologia da prática se faz presente na pesquisa na área educacional. Transcrever outras, dentre as inúmeras desse tipo, com certeza cansaria o leitor devido a enorme tautologia.

Do conjunto de textos analisados, 31 ressaltam a importância de que, para se compreender o trabalho docente, é preciso levar em consideração o contexto sócio-econômico-político em que os professores atuam. No entanto, ressaltamos que o fato de fazer referência ao contexto de atuação do professor não significa que os textos apresentem uma crítica elaborada a respeito da sociedade capitalista. Na maioria das vezes indicam a necessidade de transformação social, mas não explicam o porquê, nem para quê:

...professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, participando (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar. (ARCO-VERDE, Y.; BAIBICH, T. , 1999)

...o professor é percebido sobretudo como profissional que reflete, questiona, problematiza, interroga permanentemente a sua prática político-pedagógica cotidiana, que não se limita, bem entendido, às relações pedagógicas que ele mantém na escola ou em outros espaços sociais em que atue como professor, visto que tais relações também ocorrem para além do espaço escolar. A abrangência da atitude permanentemente reflexiva e investigativa adotada pelo professor em relação à sua prática político-pedagógica compreende também o questionamento do contexto complexo em que se insere essa prática e a interrogação constante dos saberes que a fundamentam. (SILVA , 1999)

...seria necessário desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (...) os professores não estão a margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, se encontram precisamente no meio das contradições presentes na sociedade, não podendo, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática. (GHEDIN , 2001, p.03)

Dentre os textos analisados 10 deles ressaltam a necessidade de, ao se discutir a compreensão de trabalho docente, levar-se em consideração as condições

de trabalho dos professores, plano de carreira, salários, estrutura física dos estabelecimentos do ensino, incentivos para o aperfeiçoamento constante:

...a importância de que as condições profissionais experimentadas pelos professores sejam favoráveis ao engendramento de práticas inovadoras em certos aspectos e pautadas por conteúdos éticos. Tais condições incluem: uma imagem mais positiva de si e de seu papel profissional, maior autonomia em suas ações, ambientes e recursos materiais adequados, valorização profissional, possibilidade de uma maior continuidade de suas práticas, entre outros fatores. (SARTI;BUENO, 2001)

Frente os dissabores atuais da profissão docente (baixos salários, desvalorização, condições precárias de trabalho...) haveria a contradição, como característica própria das relações sociais da sociedade do capital: “O caldo destas relações é favorável à imobilização, no entanto, em estando postas outras possibilidades os professores podem assumir o desafio e o desejo de transformar esta realidade, assumindo a luta de não se entregar e resistir a essas forças.” (MIRANDA, 2005, p.02)

A condições de trabalho do professor, a falta de reconhecimento e valorização social é patente em seus depoimentos. Inerente à identidade docente, a crise se manifesta no cotidiano desses professores através da baixa auto-estima e do pouco reconhecimento de si pelos outros. Desse modo, os resultados demonstram que não é o papel assumido socialmente, o ser professor que incomoda. É, sobretudo, o desprestígio social e progressiva degradação da profissão e da sua identidade social que os deixa desmotivados. (AGUIAR, 2006)

Indicamos que o fato de esses textos reconhecerem a importância das condições de trabalho para a compreensão do que é o trabalho docente não significa, necessariamente, que tenham a preocupação em relacionar a precariedade destas condições com a própria lógica da sociedade capitalista, desigual, injusta e excludente.

Também foi possível identificar que, do conjunto dos textos analisados, 10 textos, apresentam uma visão que pode ser considerada crítica, tanto em relação à ótica das competências na formação dos docentes, quanto à ênfase em formar o professor reflexivo situando a reflexão no âmbito da prática imediata. Estes textos apresentam preocupação em relação à desqualificação da necessidade do conhecimento teórico-científico na formação dos docentes:

As reformas educacionais e de formação destacam a centralidade dos docentes. Esta centralidade está onipresente nos documentos, mas não se articula com a dimensão formativa necessária para qualificar o docente como um profissional da educação. A formação está orientada pelas competências, gerando uma desvalorização de aspectos centrais que compõem o processo formativo. A produção de conhecimento, desenvolvida nas instituições formadoras de docentes, requer discussões sobre os



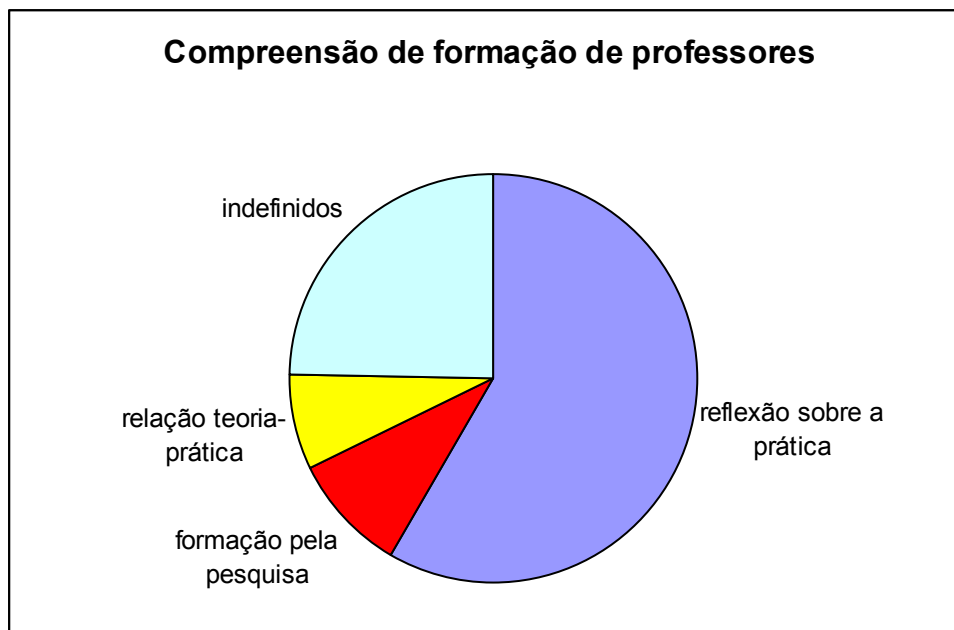
aportes pedagógicos -didáticos que constituem o centro da formação junto com aqueles que referem as problemáticas das disciplinas, áreas ou campos de conhecimento. Esta contribuição pedagógica perde seu *ethos* epistêmico quando é colocada e apresentada como apêndice da pesquisa, e quando se pretende subsumir os conhecimentos em competências, e apresentar a complexidade da prática docente em instâncias aceleradas de formação. (...) A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino e aprendizagem e da formação. A atividade do conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (TORRIGLIA, 2005, p.11)

A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo. (GHEDIN, 2001, p.01)

Neste ponto confirmamos a hipótese inicial de nossa tese, uma determinada compreensão de trabalho docente finca suas raízes na atualidade no meio educacional: uma compreensão pragmática, praticista, calcada de modo simplista na prática imediata. Esta compreensão reduz a possibilidade de conhecimento do professor ao nível do empírico e este conhecimento passa a ter como única finalidade o atendimento às demandas do dia-a-dia, respostas aos problemas manifestos no “chão da escola”. Trata-se, portanto, da valorização de um conhecimento de corte instrumentalista, manipulador do tópico, da imediaticidade. E, nesse sentido, a crítica à racionalidade técnica instrumental, ponto de origem das teorias do professor reflexivo, baseadas numa epistemologia da prática, revela-se uma pseudo-crítica, que na realidade dirige-se, não à racionalidade técnica, mas à racionalidade científica. Joga-se a criança fora, junto com a água do banho.

### **3.3.2 Compreensão de formação de professores nos textos analisados**

Neste item apresentamos os dados que se referem à compreensão de formação de professores presente na totalidade dos textos analisados. O gráfico abaixo indica quais foram os aspectos mais abordados pelos textos que trataram sobre a formação docente nas suas diversas modalidades (inicial, continuada e em serviço):



Se, como vimos anteriormente, a compreensão de trabalho docente apresentada pelos textos analisados baseia-se na epistemologia da prática, na idéia de que a ação docente competente é aquela capaz de responder às demandas da imediaticidade, não admira que a concepção de formação de professores predominante seja a de que o professor se forma, aprende e produz conhecimentos por meio da “reflexão sobre a prática”. Dos 183 textos analisados, 107 apresentaram a preocupação com a reflexão sobre a prática, como foi possível perceber pelo conteúdo dos eixos anteriormente apresentados, especialmente no que se refere aos processos de formação continuada dos docentes. Também destacamos que como estratégias privilegiadas para realizar essa formação que tem por base a reflexão sobre a prática, seguindo o esquema “reflexão-ação-reflexão”(CRUZ, 1999), estão as trocas de experiência entre os docentes, os casos de ensino, as resoluções de problemas, as narrativas e histórias de vida de professores. São muitas as citações que poderiam ilustrar essa compreensão, no entanto, o conteúdo das mesmas é bem similar em sua essência empirista. Destacamos apenas algumas delas:

... a formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional. (GRILLO, M. et alli, 1998)

A centralidade da prática reflexiva no processo de formação docente nos remete para a idéia de formação de tipo clínico. Uma formação clínica privilegia a análise da prática, de maneira que os professores possam avaliar suas experiências, refletir sobre suas práticas. (ARAUJO; PAIVA, 1999, p.11)

A formação continuada exigiria, num primeiro momento a capacidade de refletir a partir dos problemas da escola, “porém distante da rotina da mesma, provocando um vivenciar diferente, uma relação horizontal entre diferentes profissionais, cada qual assumindo o seu papel, expondo sua visão de mundo deixando as múltiplas identidades aflorarem.” (GARCIA, 1992). Num segundo momento, expandir este espaço/tempo em direção a escola, concebendo-a como unidade de trabalho e formação profissional, expandindo a formação do profissional para a da escola. (RIVAS et alli, 1999, p.02)

...as narrativas orais e escritas e o diário de aula analisados no grupo de estudo, possibilitam resgatar a história pessoal e profissional das professoras. (...) Neste processo reflexivo, encontramos em suas histórias de vida, categorias para analisar as concepções de ensino e de aprendizagens que as professoras têm em seus discursos e em suas práticas.” (ZASSO; PALHA, 1999)

...tal formação deve ser considerada numa perspectiva de construção/reconstrução contínua, envolvendo múltiplas etapas, níveis e dimensões constitutivas da profissionalidade docente, juntamente com a questão organizacional, sendo assim um processo que se encontraria sempre inacabado. Privilegia a autoformação, ou seja, a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando suas experiências, suas interpretações e significados, visando à autonomia do professor. (MONTEIRO, 2005)

No conjunto dos textos analisados, 17 deles indicam que o processo de formação do professor deveria se dar pela pesquisa<sup>69</sup>. A pesquisa é considerada uma estratégia fundamental para o processo de reflexão-ação e produção de conhecimento na atividade docente. O entendimento de pesquisa aparece limitado às pesquisas sobre a prática cotidiana:

... a pesquisa que acontece na escola, cotidianamente, é a pesquisa em seu sentido social mais amplo, como investigação, com a peculiaridade de ocorrer em um espaço que trabalha com o conhecimento estruturado e através dele. (ROCHA, 2004)

...a pesquisa é percebida como um princípio formativo nuclear e como um componente curricular essencial da formação do professor em nível universitário, visto que tal formação, dada a sua natureza, tem como eixo

<sup>69</sup> Para fins de esclarecimento, lembramos que, num primeiro momento organizamos os textos por eixos e que um dos eixos (Eixo 5) refere-se ao professor-pesquisador. Naquele eixo estão todos os textos que tomam a categoria professor-pesquisador (29 textos), no entanto, não significa que apontem, especificamente, a pesquisa como estratégia de formação, pois, nem todos tratam sobre formação docente. Agora nos referimos especificamente aos textos que apontam a pesquisa como estratégia para a formação.

central o envolvimento do formando, desde logo, em atividades de pesquisa da sua prática político-pedagógica cotidiana, de modo a permitir que ele desenvolva atitudes de pesquisador (curiosidade, reflexividade, espírito crítico, criatividade). É justamente o conjunto dessas atitudes que favorecerá o estabelecimento da relação crítica e reflexiva que o professor manterá com o saber e com a sua prática político-pedagógica. (SILVA, 1999)

...o professor deve começar a aprender com o próprio agir e a se desenvolver como profissional docente, pois o professor que se constitui pesquisador de sua prática é o que aprende, de maneira contínua e continuada, a atuar segundo as necessidades educacionais hoje identificadas. (ABREU et alli , 2001)

Dentre os textos analisados 14 chamam a atenção para o fato de a formação de professores considerar a relação teoria-prática. Ou seja, os autores destes textos preocupam-se em não sobrevalorizar um aspecto em detrimento do outro, assim, não consideram que a prática deva ser tomada como objeto e limite da formação, mas que os conhecimentos dos fundamentos teóricos são tão ou quão importantes para melhor compreensão e intervenção na mesma:

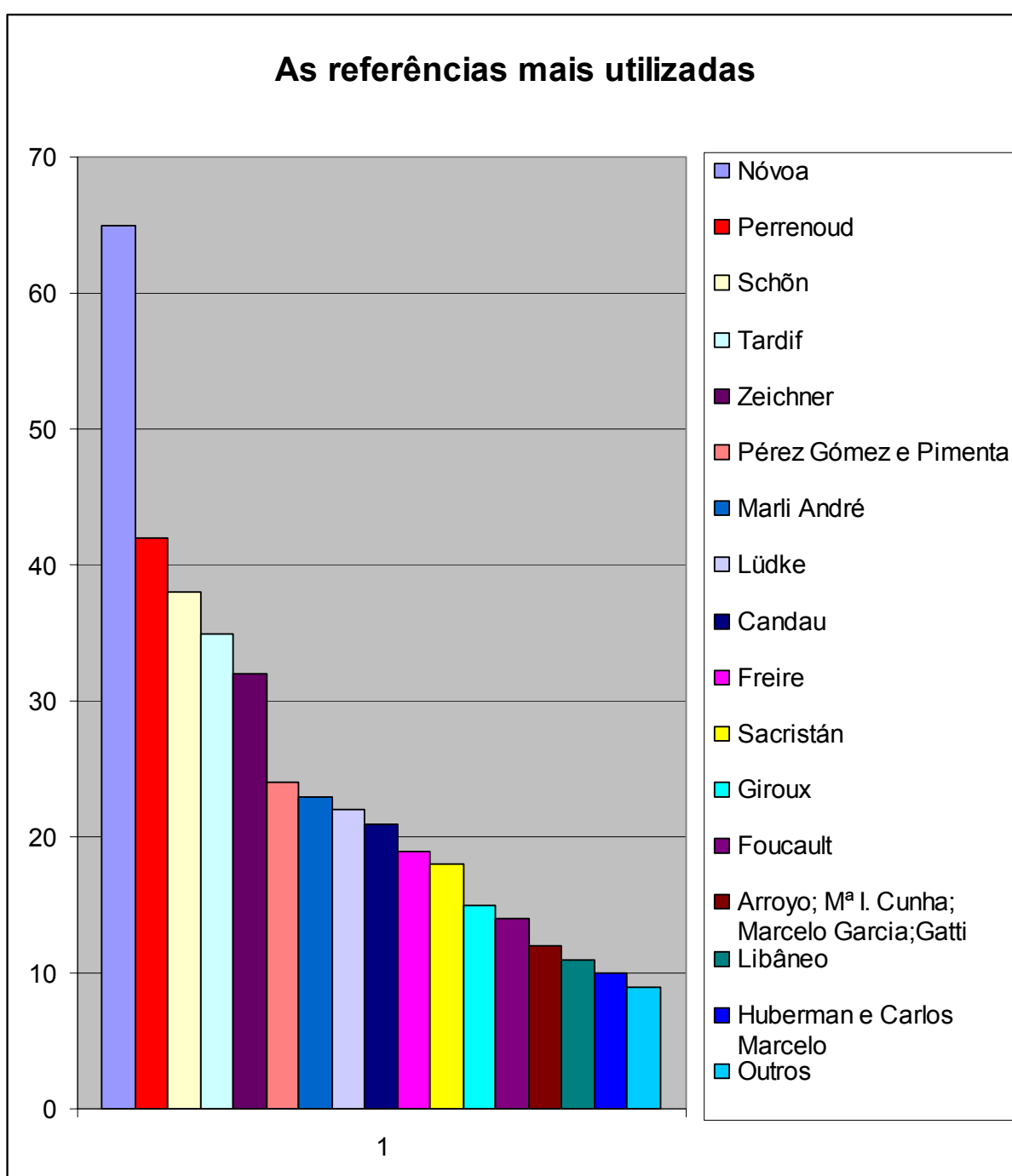
...no diz respeito a formação de professores há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2001)

Uma proposição alternativa ao projeto neoliberal para a formação docente deve, na atual conjuntura, buscar um tipo de formação onde as competências necessárias caminhem na direção do ideal de formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista, com crescente aumento do desemprego e precarização do trabalho. Tais intelectuais devem ser formados para preocuparem-se não apenas em incutir nos alunos – em sua maioria filhos de trabalhadores – saberes fragmentados e desarticulados da vida cotidiana de cada um, mas em construir um conhecimento que possibilite a compreensão da sociedade atual e suas contradições, que seja capaz de perceber as necessidades e possibilidades de mudanças para a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária. De acordo com esta perspectiva, os cursos de formação de professores devem se voltar para a formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital. (MACEDO, 2002, p.13)

... é necessária a construção de uma *concepção dialética*, em que a teoria e prática sejam considerados como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. (SANTOS, 2003, p.03)

### 3.3.3 As referências utilizadas pelos autores dos textos analisados

Para fins de análise dos textos selecionados consideramos que um dado relevante seriam as referências sobre as quais os autores fundamentaram seus trabalhos. No gráfico a seguir apresentamos o levantamento destas referências elencando os autores mais citados no corpo dos textos:



O levantamento das principais referências utilizadas nos auxiliaram a identificar a compreensão assumida pelos autores sobre o trabalho docente, a base epistemológica e ontológica em que firmam as pesquisas. Não foram contabilizadas todas as referências utilizadas por cada um dos autores, mas apenas as principais que fundamentaram a argumentação dos trabalhos analisados. Também consideramos que um mesmo trabalho pode ter utilizado mais do que uma referência principal, combinando autores. Na tabela anexada ao final do texto (Cf. anexo III), é possível verificar quantas vezes cada autor foi citado como referência principal dos textos.

Consideraremos, para fins de discussão, os cinco autores mais citados por entender que são, indiscutivelmente, as principais referências utilizadas no período de que tratamos (1998-2007): Antônio Nóvoa (citado 65 vezes); Philippe Perrenoud (citado 42 vezes); Donald Schön (citado 38 vezes); Maurice Tardif (citado 35 vezes); Kenneth Zeichner (citado 32 vezes).

Inicialmente chamou nossa atenção o fato de que os cinco autores mais utilizados como referências nos trabalhos analisados não são brasileiros: Nóvoa (português); Perrenoud (suíço); Schön (norte-americano); Tardif (canadense); Zeichner (norte-americano). Há, portanto, nos fundamentos teóricos dos textos analisados, a presença de autores contemporâneos, reconhecidos pela pedagogia em âmbito internacional, norte-americana e europeia, com destaque para o fato de que um autor português (Nóvoa) é bastante recorrente na produção acadêmica local. Esses autores são vistos, de modo geral, na comunidade acadêmica como “críticos” e até “de esquerda”, de “oposição”. Cada um deles mereceria o devido tratamento se desejássemos aprofundar o estudo de suas obras. Não é o caso, pois foge aos objetivos da tese. Apenas indagamos, sem a pretensão de esgotar a discussão: Em que sentido se põe a criticidade destes autores? Em que medida se relaciona o conteúdo de suas obras? Qual são suas bases teórico-metodológicas, epistemológica e ontológica?

Em nossa compreensão, o que aproxima as obras dos cinco autores mais utilizados como fundamento dos textos analisados é sua inserção no terreno das “epistemologias da prática”. Procuraremos, de forma breve, apontar essas semelhanças.

Antonio Nóvoa (1997; 1999; 2000) é o alicerce de vários estudos sobre o trabalho e a formação docentes, especialmente, no que se refere a ênfase na

reflexividade, na identidade e no desenvolvimento profissional, na valorização das histórias e narrativas de vida dos professores. De acordo com este autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p.25)

Para Nóvoa (1997) a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, o “desenvolvimento profissional”, que está relacionado com a construção da “identidade docente”, elementos esses tão valorados nos textos da ANPEd que foram analisados. Nóvoa (2000) valoriza as histórias de vida dos professores como forma de produção de um pensamento propriamente pedagógico sobre a profissão docente. Para o autor, a possibilidade de falar sobre os seus saberes e o reconhecimento desses saberes pelos colegas de trabalho, daria ao professor a consciência de possuir um saber, e conferiria a esse conhecimento prático, existência social.

Perrenoud, por sua vez, o segundo autor mais referenciado, resgata em Bourdieu o conceito de *habitus* – também bastante utilizado nos textos analisados – com a finalidade de explicar as ações dos professores que não são resultado de um processo de reflexão, mas resultante de um acúmulo de saberes. É esse conjunto de esquemas que permitiria ao professor “engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos”. (PERRENOUD, 1997, p. 39) Nesse sentido, ser um profissional competente está relacionado à idéia de ser capaz de mobilizar saberes para reagir de forma eficaz aos imprevistos do cotidiano de trabalho. Foi Perrenoud o autor que mais divulgou em nosso país a idéia de que a escola deve desenvolver competências. Em suas palavras:

...a formação por competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*) baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

A obra de Donald Schön é, sem dúvida, a base das discussões sobre o professor reflexivo no Brasil.<sup>70</sup> É interessante levar em conta que em seus primeiros escritos Schön não se preocupou com a formação de professores, mas com a formação do profissional reflexivo (1998). Sua abordagem a respeito do conhecimento profissional teria decorrido de seu trabalho como consultor industrial, diretor técnico, urbanista, analista político e professor em uma escola profissionalizante. Devido a essas experiências ele teria se voltado para a questão da “relação entre os tipos de conhecimento respeitados academicamente e os tipos de competência valorizados na prática profissional”. (SCHÖN, 1998, p.09) No entanto, embora Schön tenha tratado inicialmente de profissões de modo geral, utilizando como exemplos o trabalho do médico, do engenheiro, do administrador, sua obra sobre o “profissional reflexivo” encontrou fértil terreno para ser apropriada e desenvolvida na área educacional gerando o “professor reflexivo”.

Schön (1998, p.45) empreende a crítica à racionalidade técnica – assumida em vários dos textos por nós analisados – que seria responsável pelo estabelecimento de uma relação assimétrica, hierarquizada e burocrática entre acadêmicos e profissionais. Nessa lógica ele critica o fato de o conhecimento científico ser mais valorizado socialmente, desenvolvido nas universidades e por especialistas, para ser apenas aplicado na prática pelos profissionais. A partir daí o autor, secundarizando a importância do conhecimento científico, passa a valorar os conhecimentos produzidos pelos profissionais no exercício cotidiano de seu trabalho, a reflexão na ação e sobre a ação. Na esteira dessa crítica que supervaloriza o conhecimento tácito, advindo da experiência, o autor contribui, na área educacional para a desvalorização do conhecimento escolar, devido, logicamente, à sua relação com o conhecimento de tipo científico. Nesses moldes a formação docente deve basear-se na prática: “o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana.” (MORAES, 2007, p.05).

Maurice Tardif, outro autor bastante referenciado nos textos que analisamos, fundamenta sua obra no enaltecimento da prática cotidiana secundarizando o conhecimento científico, acadêmico. Em suas palavras:

---

<sup>70</sup> Já comentamos anteriormente, no capítulo II deste texto, a respeito da obra deste autor, retomamos agora algumas idéias centrais do autor que apareceu como um dos mais citados pelas pesquisas por nós analisadas.



...o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou alunos dos cursos de formação de professores. O estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano. (TARDIF, 2002, p.260)

Nesta linha de raciocínio é que a obra de Tardif enaltece a “epistemologia da prática profissional” baseada no “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p.255)

Este autor influencia os estudos na área educacional no Brasil especialmente por sua valorização da idéia de “saberes”, que em um sentido amplo englobaria: “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Tardif (2002, p.255-256)

Kenneth Zeichner também faz parte dos mais referenciados nos textos por nós analisados, e é um autor considerado crítico na medida em que se volta para a crítica de reformas educacionais. O autor preocupa-se com o que ele chama de “melhorar a qualidade do *practicum* no âmbito da formação de professores.” (1997, p.118) O *practicum* envolveria a consideração, na formação docente, de três níveis de mudança relacionadas com a experiência: organizacional, curricular e estrutural. Para que alterações nesses níveis ocorram seria preciso considerar a aprendizagem do professor e os obstáculos a mesma, entre os quais: “a discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que executa de forma eficiente as instruções governamentais e as políticas educativas”. (ZEICHNER, 1997, p.120)

Zeichner considera os escritos de Schön a respeito do professor reflexivo indicando que embora possam existir diferenças substanciais entre abordagens específicas no seio do paradigma da prática reflexiva, esta perspectiva em geral sobre a formação profissional, está em nítida oposição ao paradigma dominante da racionalidade técnica, em que “as opiniões e teorias dos professores estão claramente subordinadas às dos investigadores acadêmicos”. (ZEICHNER, 1997,

p.126) E, buscando uma abordagem crítica em relação à idéia de prática reflexiva, Zeichner (1997, p.127) diz que:

É preciso reconhecer também as limitações de algumas versões de *practicums* orientados para uma prática reflexiva, nomeadamente quando fomentam uma atitude narcísica, em que as condições sociais e institucionais que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignoradas. Esta prática constitui um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma, em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas.

Embora ensaie a crítica à perspectiva do professor reflexivo e destaque em seus textos a preocupação com o contexto social e político em que se inserem os professores, Zeichner (2005, p.72) também frisa a reflexão sobre a prática como elemento central no trabalho docente e indica a pesquisa-ação como estratégia privilegiada para a formação dos professores, enxergando na mesma o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorar suas relações com a comunidade e promover uma educação de alta qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Por isso, defende a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas em vez de os políticos, os profissionais de gestão escolar e educacional e os administradores externos fazerem isso. O autor atribui um significado bastante amplo à pesquisa-ação entendida como uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas:

...não podemos confiar apenas no conhecimento gerado na universidade para a formação profissional e melhoria institucional. Há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática. Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em "consumidores" mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. (ZEICHNER;PEREIRA, 2005, p.66)

A partir deste breve apanhado sobre as obras dos autores mais referenciados nos textos que constituem o foco deste estudo buscamos mostrar que em comum, os cinco autores (Nóvoa, Perrenoud, Schön, Tardif e Zeichner) têm a

epistemologia da prática como base de suas abordagens a respeito do trabalho e da formação docentes. Buscaremos na continuidade deste texto explorar o que entendemos ser o ponto central de nossa tese: a epistemologia da prática fundamenta-se numa ontologia empírica, e isso traz graves conseqüências para a pesquisa na área da educação e as práticas de formação docente desenvolvidas no Brasil.

### **3.4 Da denúncia à crítica, ou para além dos limites do realismo empírico...**

A leitura dos textos e sua análise crítica possibilitou a seguinte constatação: o conhecimento e a ciência estão sob ameaça no campo da educação, em especial, onde deveria ser mais firme sua capacidade explanatória, no âmbito da formação e do trabalho docentes. O ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico, que ronda as ciências humanas de modo geral, estabelece-se de modo peculiar na área educacional, o que, a nosso ver, pode ser claramente visualizado nos textos enfocados nesse estudo.

Nossa análise permitiu constatar que a maioria dos textos apresentados na ANPEd, nos GTs 08 e 09 , entre 1998 e 2007, que tiveram como foco o trabalho docente, tem suas bases teórico-metodológicas fundadas na epistemologia da prática. Ou seja, o conjunto dos textos analisados baseia-se numa visão de conhecimento científico calcado no enaltecimento da prática imediata, cotidiana, presa aos limites do empírico.

A epistemologia da prática já foi apontada e criticada por outros autores no campo educacional (Duarte, Kuenzer, Facci, Moraes), e, nesse ponto, talvez não tenhamos trazido novidade alguma com este estudo. No entanto, queremos apontar que a crítica à essa questão deve ir além dos domínios da epistemologia e buscar as explicações para o que vem ocorrendo na pesquisa na área educacional, nas políticas e nas práticas pedagógicas no país, num patamar mais profundo, na crítica ontológica. Aí veremos que a epistemologia da prática tem em sua base uma ontologia empírica. O conhecimento científico baseado na prática imediata fundamenta-se num realismo empírico (BHASKAR, 1997, 1979, 1986 e 1993), em outras palavras, numa determinada idéia de como o mundo é, de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nessa perspectiva ontológica empírica, o conhecimento reduz-se a um conhecimento

pragmático, utilitarista, instrumental. O conhecimento passa a ser valorizado única e exclusivamente por sua capacidade de adequação, por suas possibilidades em atender às demandas identificadas dia-a-dia, por seu poder de manipulação do real. Nas palavras de Moraes (2007, f. 02) há em curso na área educacional um movimento específico:

... que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico (MORAES, 2001, 2003). Por ser assim, sublinha Duayer (2006, p.124), o realismo empírico ‘aparenta neutralidade ontológica, e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a “contingência das questões existenciais’ e reforça dogmaticamente o ‘status quo conceitual, epistêmico e social’.

Os relatos e narrativas, histórias e trajetórias de vida dos professores são elementos privilegiados nos textos analisados, tanto como linha metodológica assumida pelas pesquisas, como no teor do conteúdo das mesmas, propondo-os como estratégia a ser utilizada na formação dos docentes. Texto e realidade aparecem como domínios cindidos, “as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos.” (MORAES, 2007, f. 04)

Relatos e narrativas expressariam o desenvolvimento profissional do professor e seriam parte da “construção” de sua identidade profissional. Assim, da mesma forma que cada relato é um relato, cada trajetória profissional também é única, singular... e, na singularidade, se perde a noção de particular e de universal. Na ânsia de garantir que as subjetividades sejam respeitadas, cai-se no abismo do relativismo epistemológico, em que cada qual faz o seu caminho, do seu jeito para “crescer” profissionalmente. Nesse contexto, o conhecimento científico no campo educacional perde o compromisso em empenhar-se na busca da aproximação cada vez mais adequada do real, na busca da verdade. Todos os pontos de vista são igualmente válidos e, para tanto, nada mais conveniente do que incentivar, por exemplo, que os professores aprendam por meio das trocas de experiência. Cada qual conta o que fez e o que faz, entretanto, certamente não se exploram os fundamentos teórico-metodológicos, epistemológicos e ontológicos, que embasam a

ação educativa. Do relativismo epistemológico migra-se para o relativismo ontológico. Da negação da verdade enquanto dogma, pois se considera – e até aí tudo bem – que nossos conhecimentos são sempre relativos a um tempo e espaço determinados, se deduz que não é possível uma aproximação sempre, gradativamente, mais adequada da realidade, que não há possibilidade de conhecimento objetivo sobre o mundo. Conseqüentemente, também não há possibilidade de um conhecimento objetivo sobre o ato de ensinar.

Como pudemos observar pela análise dos textos, assistimos no campo educacional a crescente desvalorização do conhecimento científico – o que não significa desvalorização de todo tipo de conhecimento científico, já que a epistemologia da prática também tem estatuto de ciência –, e isto se dá, contraditoriamente, no contexto de valorização da sociedade do Conhecimento e da Informação. Mas o conhecimento de que se trata é, como denuncia Moraes (2004a, p. 146): “um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos saberes que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando esta última absoluta prerrogativa.”

O enaltecimento da prática em detrimento da teoria parece ter sido a resposta dos críticos do paradigma da racionalidade técnica no campo da educação. Com a intenção de valorizar a subjetividade do trabalho docente, se incluiu na produção do conhecimento na área, com estatuto de legitimidade, o senso comum, as opiniões, o folclore, os depoimentos, os desabafos... Rompe-se com a idéia de “conhecimento” e parte-se para a defesa dos “saberes”, sempre múltiplos e variados. Aliás, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintivamente pela maioria dos autores.

Formata-se um novo modelo de professor, um professor-profissional, competente para responder aos problemas do cotidiano, situações complexas, incertas e imprevistas. Este professor-profissional, valorizado em sua subjetividade, deve também se preocupar com os aspectos subjetivos da aprendizagem dos alunos. Retoma-se aqui as concepções construtivistas de aprendizagem, os métodos ativos, o respeito ao ritmo individual do aluno para aprender, o lema do “aprender a aprender”, as bases da psicologia cognitivista...

A idéia do profissional-professor traz marcas de um conservadorismo renovado, aparentemente trata-se de um professor moderno, adequado aos tempos

de vertiginosas mudanças, à era da tecnologia e da informática, da educação à distância e das teleconferências. Um profissional flexível e apto a adequar-se às mudanças impostas pelo meio em que exerce seu ofício. Ao mesmo tempo, firma-se um profissional que assume a neutralidade política como princípio de sua atuação. Forja-se um professor desintelectualizado e despolitizado (SHIROMA, 2003, p.74), pois, o ceticismo epistemológico vigente colabora para encerrar a prática docente nela mesma, impossibilitando a visualização de qualquer forma alternativa de intervenção no mundo para além dos limites da sala de aula e da escola. A despolitização do professor se dá em nome de um novo “modelo técnico” pautado por uma nova racionalidade:

Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao limite intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, o reduz à imediaticidade das diversidades individuais ou, no máximo, de grupos. No afã de sobrevalorar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhe em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Fragiliza-os frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula. (MORAES, 2007, f. 06)

Não se trata de desvalorizar o potencial formativo da experiência cotidiana dos professores, nem desconsiderar que o conhecimento tácito dela advindo é elemento importante, senão fundamental, para o desenvolvimento eficaz do trabalho docente. Alertamos, entretanto, para o fato de que este conhecimento preso aos limites do empírico, não possibilita uma compreensão mais elaborada acerca da realidade sempre complexa e contraditória. No chão da escola desenvolvem-se inúmeras compreensões acerca da prática educativa, compreensões baseadas na experiência de vida dos profissionais envolvidos nas relações ali estabelecidas. Essas compreensões, muitas vezes coladas ao domínio do empírico, não deixam de ser viáveis e capazes de responder aos problemas da imediaticidade. Todavia, a epistemologia da prática não basta se colocarmos como horizonte a transformação social, a crítica à lógica de mercado, a crítica à realidade conforme organizada sob a lógica capitalista. Aí veremos que os problemas da escola (a reprovação, a evasão, a não-aprendizagem, as precárias condições de trabalho... ) têm suas raízes para além dos muros escolares, e que, para ser possível intervir na própria escola é

preciso compreendê-la para além da empiria, no complexo contexto histórico-social, político, econômico, cultural, ao qual ela está irremediavelmente articulada.

Como nos lembra Bhaskar (1993, p.02), é preciso levar em conta que todas as filosofias, discursos cognitivos e atividades práticas pressupõem um tipo ou outro de realismo – no sentido de alguma ontologia ou explicação geral de mundo. O realismo crítico, científico e transcendental exposto por este autor, concebe o mundo como “estruturado, diferenciado e em mudança”. Opõe-se, tanto ou quanto, ao empirismo, ao pragmatismo e ao idealismo. Os realistas críticos não negam a realidade de eventos e discursos; ao contrário, eles insistem sobre eles. Mas, asseguram que só seremos capazes de entender e, portanto, transformar o mundo social se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram aqueles eventos ou discursos. Tais estruturas são irredutíveis tanto aos padrões de eventos quanto aos discursos. Essas estruturas não aparecem espontaneamente nos padrões de eventos observáveis; elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais.

Portanto, se o mundo não pode, de forma alguma, ser reduzido aos limites do realismo empírico, o trabalho docente também não pode ser compreendido tendo como base apenas a experiência imediata, os discursos e as narrativas dos professores acerca de suas histórias ou trajetórias de vida. Para sermos capazes de intervenções adequadas sobre o mundo e sobre nossa ação cotidiana, precisamos identificar e compreender as estruturas em funcionamento, estruturas responsáveis por originar os eventos, as experiências e os discursos. Isso só é possível com o desenvolvimento de um trabalho teórico e prático das ciências sociais. Mas, a análise realizada dos textos apresentados na última década na ANPEd, nos GTs 08 e 09, que tomaram por tema o trabalho docente, demonstrou que no campo da pesquisa na área educacional este esforço teórico-prático tem sido desvalorizado. E, desvaloriza-se assim, em última instância também a possibilidade de que a pesquisa na área da educação possa exercer seu papel emancipatório colaborando para iluminar a compreensão das práticas docentes desenvolvidas nas escolas brasileiras e ampliar a possibilidade de intervenção dos sujeitos, no caso professores, não só sobre a escola, mas no mundo..

Há que se considerar a existência de um movimento próprio da academia, suas valorações, seus modismos, os autores em voga em cada período e aqueles que são silenciados. No entanto, também não podemos deixar de levar em conta a

relação entre o que é produzido pela academia e seus reflexos sobre as escolas. Não consideramos que este seja um movimento de mão única, que o que se produz no âmbito da pesquisa acadêmica seja fiel e prontamente absorvido pelas escolas, mas também, não podemos desconsiderar que, em certa medida, estes estudos ao referirem-se à prática cotidiana, tem lá sua gênese e para ela retornam. As políticas educacionais, as propostas pedagógicas das escolas, os cursos voltados para a formação dos docentes não estão, nem podem estar, alheios às produções na área acadêmica.



## **PALAVRAS FINAIS**

A pesquisa que ora apresentamos teve como horizonte não apenas apontar a crítica às concepções hegemônicas a respeito do que seja o trabalho docente e de como deve ser a sua formação, mas, para além disso, buscou compreender por que tais crenças mesmo consideradas por nós equivocadas ou lacunares – professor-reflexivo, professor-pesquisador, prático-reflexivo, profissional.. – ganham terreno na atualidade no campo educacional e orientam as práticas desenvolvidas nesta área no país.

Neste trabalho indicamos que o processo de enfraquecimento, aligeiramento e esvaziamento da formação teórica/científica do professor, que cresce no Brasil a partir da década de 1990 e se consolida neste início de século, é marcado pelo ceticismo e relativismo presente, de modo geral, na ciência contemporânea. Ressaltamos que, tal ceticismo e relativismo estabelecidos no campo do conhecimento científico contribuem para que dele se desdobre o relativismo ontológico, ou seja, a incapacidade julgamental, a crença na impossibilidade de escolhermos entre teorias opostas e por vezes, conflitantes. Desse modo nos vemos, inclusive no campo do trabalho docente, incapazes de escolher entre diferentes posturas teóricas que embasam e justificam nossa atuação profissional. Tudo passa a ser considerado válido, desde que, seja útil na prática, desde que resolvam-se os problemas da imediaticidade cotidiana. Esta última, ganha prerrogativa absoluta reduzindo a possibilidade de conhecimento sobre o mundo ao âmbito da experiência imediata. Deste modo, segundo Bhaskar (1977, p.25) três domínios da realidade – o empírico, o efetivo e o real - são fundidos em um só ao se constituir uma ontologia fundamentada na categoria da experiência: “isso impede que se indague acerca das condições sob as quais a experiência é de fato significativa na ciência, impedindo também, que sejam descritos os modos em que esses três níveis entram em sincronia.”

Concordamos com Bhaskar “o mundo é complexo, diferenciado e estruturado”, não pode, de forma alguma, ser reduzido ao domínio do empírico. No caso do trabalho e da formação dos professores essa redução traz conseqüências dramáticas – reduz-se a sua possibilidade de conhecimento ao âmbito do cotidiano, das experiências de vida, ao chão da escola. Reduz-se sua práxis à prática imediata,

utilitarista, reiterativa. Forja-se uma nova racionalidade técnica para o campo educacional, um docente desintelectualizado e despolitizado.

Neste trabalho investigamos como os textos das pesquisas na área educacional, na última década, expressam ou se posicionam frente a essas questões e pudemos demonstrar que a maioria das pesquisas apresentadas na ANPEd, no período entre 1998 e 2007, nos GTs 08 e 09, que abordou o trabalho docente, limitou seus estudos às dimensões internas à escola, sem explorar as relações com o macrocontexto que possibilitariam efetivamente a sua compreensão.

Com vistas a apontar as considerações pertinentes à temática abordada, retomamos neste ponto as questões centrais discutidas no trabalho.

Com o objetivo de acompanhar e verificar, num período determinado (1998-2007), em textos da literatura especializada na área da pesquisa em Educação, como tem sido entendido o trabalho docente, as concepções e tendências nesse campo, iniciamos a tese apresentando o quadro onto-metodológico em que a pesquisa se fundamentou. Também, já de início, reconhecemos que as relações sociais capitalistas e suas determinações práticas e políticas abarcam, de forma irremediável, o objeto de nosso estudo e constituiriam o pano de fundo capaz de nos permitir sua compreensão.

Assumimos, como categoria central de nossa tese, o “trabalho” considerando sua prioridade ontológica na constituição do ser social:

Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de tudo porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto. (LUKÁCS, 1968, f.04)

A partir da categoria trabalho procuramos entender o papel do “conhecimento”, sua importância e participação no interior do nível de ser a que nos referimos, o ser social, dado que, “o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios.” (LUKÁCS, 1968, p.06)

A questão ontológica precede a epistemológica, esse foi o pressuposto que nos orientou na compreensão de que a concepção de trabalho docente é

determinante sobre questões, por exemplo, de como deve ser a sua formação e profissionalização. Indicamos que na atualidade, uma compreensão pragmática, praticista do trabalho docente firmou-se na área da pesquisa em educação colaborando para a constituição de um docente desintelectualizado e despolitizado. Tal compreensão pragmática, praticista de trabalho docente, baseada numa epistemologia da prática, aparece nas propostas de formação docente calcadas em estudos e pesquisas sobre a prática cotidiana que secundarizam a importância do professor adquirir uma sólida fundamentação teórica a respeito do seu trabalho. Em nosso entendimento a valorização de uma teoria centrada na prática imediata, numa epistemologia da prática, tem conseqüências fortemente negativas para o desenvolvimento do trabalho docente. Não se trata apenas de mera escolha entre teorias alternativas, como se isso não tivesse conseqüências. Particularmente, na área educacional, a epistemologia da prática, com base numa ontologia empírica, colabora para perenizar o presente e gerenciar o existente por meio da manipulação do tópico, do imediato. E, ao mesmo tempo, contribui para sufocar uma teoria emancipatória que proceda a análise crítica do real baseada em um conhecimento científico histórico e crítico. Desta forma, no primeiro capítulo desta tese, firmamos a compreensão de que é preciso reassegurar que o papel do professor é ensinar, não se omitir em sua responsabilidade frente à transmissão do conhecimento e da verdade, instrumentos de luta no fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica de sociedade.

No capítulo subsequente, procuramos apresentar, com base em pesquisas recentes da área, algumas tendências que parecem estar postas no campo do trabalho docente: um empobrecimento da noção de conhecimento; a valorização da epistemologia da prática e a ênfase nas competências na formação dos professores. E, a partir da identificação dessas tendências elaboramos três hipóteses que orientaram nossa análise dos textos que foram o foco desta pesquisa: 1) os três eixos se articulam intimamente: se nos deparamos com o empobrecimento da noção de conhecimento, com a valorização da epistemologia da prática, e o enaltecimento das competências, nos parece que a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito. 2) a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira. 3) a idéia de

profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista”.

No terceiro capítulo apresentamos a análise, propriamente dita, dos textos da ANPEd, o que nos propiciou verificar, à luz do quadro teórico elaborado anteriormente, qual o estado do conhecimento no campo da pesquisa educacional a respeito do trabalho docente. Em primeiro lugar, foi possível observar que, de fato, nos textos analisados a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou melhor, ao âmbito do saber tácito.

Em segundo lugar a análise dos textos permitiu reafirmar que essa proposta de formação de professores, calcada de forma simplista na prática imediata, ao mesmo tempo em que desvaloriza o domínio pelo docente dos fundamentos teórico-metodológicos do seu trabalho colabora, numa dimensão mais ampla, para o enfraquecimento uma proposta contra-hegemônica de sociedade. Como isso ocorre? Em nossa compreensão essa fragilidade teórica na formação docente tem conseqüências ainda mais fortes quando nos referimos aos professores que fazem a formação (ou seria a conformação?) da maioria da população, as classes trabalhadoras. Em outros termos, por mais que a escola pública possa ser questionada como modelo reprodutor da lógica capitalista, ainda assim ela é, nos dias atuais, uma possibilidade ímpar de acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico, por mais contraditório que isso seja. Para utilizar a terminologia lukacsiana a educação é um “complexo” contraditório imerso numa complexidade também contraditória e repleta de mediações que é a sociabilidade capitalista. Quanto mais frágil é a formação e a atuação desse docente, mais precária também a formação daqueles que dele dependem para ter acesso, nem que seja aos rudimentos, do conhecimento científico.

Em terceiro, a análise realizada permitiu constatar que realmente essa compreensão pragmática e praticista de trabalho docente se desenvolve de forma específica no campo da formação continuada de professores. A maioria dos textos analisados enfocou a temática da formação continuada enaltecendo essa modalidade formativa, bem como indicando que deva basear-se em estratégias que valorizem a prática cotidiana da escola, a troca de experiências, a resolução de problemas, as narrativas e histórias de vida dos professores. Ressaltamos que esse

enaltecimento da formação continuada acontece ao mesmo tempo em que políticas de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo incidem sobre os cursos de formação inicial de docentes. De nossa parte, também afirmamos a importância da formação continuada devido a própria especificidade do trabalho docente como uma forma de produção não-material, ou seja, relacionada à questão do conhecimento produzido histórica e coletivamente pelos seres humanos na medida em que produzem as condições materiais da sua existência. Neste sentido, o professor necessita estar em constante processo de atualização em relação aos conhecimentos produzidos socialmente. (SOARES, 2003) No entanto, não podemos deixar de assinalar que a visão de formação continuada defendida na atualidade, na linha de *long life learning*, não parece se pôr no sentido de atualização e elevação cultural, mas de adaptação às demandas contingenciais das enaltecidas Sociedades do Conhecimento e da Informação. Nestas circunstâncias a formação continuada dos docentes passa a ser responsabilidade individual de cada professor que responde por suas condições de empregabilidade, adaptabilidade e flexibilidade diante das variações do mercado de trabalho.

Como alerta Moraes (2004, p.149) a utopia, praticista e pragmática, considera suficiente o "saber fazer" e associa o esforço teórico à perda de tempo ou à especulação metafísica, quando não, um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua própria estrutura discursiva. Nivelase o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, ao gerenciamento do existente, à manipulação do tópico e do imediato. Desta forma, a pesquisa educacional perde sua capacidade de apreender as relações funcionais dos fenômenos empíricos.

Ao finalizar este texto retomamos algo que nos é central: discutimos a importância do conhecimento no trabalho e na formação docentes para que e para quem? Em nossa compreensão a fragilidade, o aligeiramento e o esvaziamento de conteúdo teórico/acadêmico na formação de professores que, como pudemos verificar pela análise efetuada, manifesta-se de forma explícita na pesquisa na área educacional por meio da valorização da epistemologia da prática, têm consequências mais perversas quando se trata da educação da maioria da população, as camadas trabalhadoras.

Não é de hoje que intelectuais, pesquisadores, políticos, economistas e empresários destacam o nexos educação-crescimento econômico, seja do ponto de

vista individual, vinculando-o às supostas possibilidades de ascensão social, seja do ponto de vista do desenvolvimento econômico da sociedade. Também, com frequência, a tão denunciada falta de qualidade da educação é relacionada às mazelas sociais: pobreza, miserabilidade, desemprego, criminalidade, violência, para citar apenas algumas. Entretanto, conforme indicamos no desenvolvimento desse trabalho, a demanda por educação e formação é posta pelas próprias necessidades da sociedade capitalista que, na atualidade, assume as nuances de Sociedade da Informação e do Conhecimento. Os avanços no campo da ciência e da tecnologia exigem trabalhadores competentes e flexíveis, capazes de adaptarem-se às constantes mudanças no mundo do trabalho. Todavia, mesmo com a ênfase atribuída atualmente no papel da educação, o Brasil apresenta um quadro extremamente desigual no que diz respeito aos índices de escolaridade. Estes são representados, não raro, na forma de uma pirâmide que expressa um afunilamento que vai das séries iniciais da Educação Básica à conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação. Neste contexto, a enorme base da pirâmide tem um nível que não chega a sete anos efetivos de escolarização (mesmo que na atualidade os nove anos do Ensino Fundamental sejam de oferta obrigatória pelo Estado). A escolaridade é em nossa sociedade, de certa forma, um dos filtros pelos quais se permite o acesso aos empregos e, mesmo para ocupações que prescindem em sua imediata realização (por exemplo, o serviço da coleta de lixo), os concursos, na prática, a exigem. Não discutimos aqui as razões pelas quais a escolaridade é exigida na atualidade, apenas apontamos o fato de que isso é cada vez mais generalizado e não pode ser desconsiderado.

Se em termos de acesso à educação já se avançou em nosso país<sup>71</sup>, ainda falta muito no que diz respeito à garantia da permanência na escola e qualidade do ensino. Dados recentes do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) indicam que do total de alunos que ingressam no Ensino Fundamental apenas 84% concluem a 4ª série e 57% terminam este nível de Ensino. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que,

---

<sup>71</sup> Nos referimos aqui à obrigatoriedade de ingresso no Ensino Fundamental. Todavia se fossemos considerar aqui o nível da Educação Infantil o quadro seria com certeza outro. Grosso modo, é possível afirmar que grande parte das crianças nesta faixa etária (0-5 anos) não tem atendimento escolar. No Brasil, historicamente, este nível de ensino tem sido palco das iniciativas privadas. É inclusive bastante recente em algumas regiões do Brasil o fato de que o atendimento destes alunos se dê por profissionais com formação adequada. (ver ARCE, 2001)

entre indivíduos da mesma coorte<sup>72</sup>, apenas 28% saem com diploma. (IPEA, 2006, p. 129)

Os dados do IPEA (2006, p.129) também apontam que no primeiro ano do Ensino Fundamental, cerca de 2/3 da turma vêm dos segmentos mais pobres da população. Já no ensino superior, menos de 5% têm essa origem. O processo de afunilamento continuaria para os níveis mais elevados, como mestrado e doutorado. De acordo com o mesmo estudo um aspecto particularmente grave desse afunilamento é que ele tende a perpetuar as diferenças de renda entre as etnias. Como a maioria dos negros é pobre, fica retida no fundamental uma proporção bem maior deles do que da população como um todo: “as pesquisas mostram que é mais por serem pobres do que por serem negros que estes vão ficando para trás na escola, ou seja, o fator mais discriminante é a renda, e não a cor”. (IPEA, 2006, p.130) Em resumo, se na atualidade, a exclusão na entrada da escola diminuiu, ela aumentou consideravelmente ao longo do período escolar.

Soma-se aos inúmeros problemas da educação brasileira, relevantes a questão do acesso e da permanência das camadas trabalhadoras na escola, a questão da baixa qualidade do ensino ofertado. É neste ponto que se situa nossa preocupação com o trabalho e a formação docentes, dado que a compreensão da dimensão política da educação exige a necessária consideração do quadro de precarização econômica e esvaziamento cultural da maioria da população. A esse respeito Kuenzer (1999, p.173) afirma que em relação à escola pública:

(...) a norma será trabalhar com trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos. As pesquisas e experiências que o Núcleo de Estudos Sobre Reestruturação Produtiva e Educação – NERE, da Ufpr, vêm reforçando estudos que já têm mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências sócio – culturais variadas e significativas, conduz a uma tal precarização cultural, que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir. Este dado, aliado ao cada vez menor investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor, exigindo maior rigor na sua formação: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Evidentemente, a ninguém ocorreria imaginar que a escola pública pudesse resolver esta questão, o que significaria

---

<sup>72</sup> Num contexto de fluxo de alunos, a coorte corresponde a um grupo que inicia o primeiro ano da educação escolar básica num determinado ano, independentemente da idade particular de cada um dos estudantes. A palavra coorte é um termo de origem militar utilizado para designar um grupo de aproximadamente 600 soldados romanos que marchavam juntos. Assim, a coorte constitui um grupo de indivíduos que, dado um determinado ponto de referência, *marcham* juntos no tempo. (IPEA / 2006)

atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais.

Frente ao atual quadro de precarização das condições de vida da maioria da população e, conseqüentemente, de precarização da educação a ela destinada, verifica-se, especialmente no campo do trabalho e da formação docente (inicial e continuada), que as pesquisas desenvolvidas na área educacional a esse respeito contribuem para o fortalecimento de uma direção conservadora.

A análise por nós realizada corrobora o que dizem Kuenzer e Moraes (2005) e Moraes e Müller (2003) quando nos indicam que tal disposição avilta as pesquisas da área por propô-las: a) como simples levantamento de dados fenomênicos; b) por restringir seu horizonte ao controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro; c) por pensá-las como mera estratégia de intervenção; d) ou ainda, em suas versões "pós" ou "neo", por reduzi-las a "narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar" (MORAES E MÜLLER, 2003, p. 330).

Cabe ressaltar ainda que não negamos a importância dos dados empíricos nas pesquisas, dado que, "é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo" (MORAES E MÜLLER, 2003). Todavia, a empiria por si só é insuficiente para a correta apreensão do real, inclusive em sua dimensão cotidiana tão rica em mediações e contraditórias determinações. Esta compreensão, presente em Marx (1988), valoriza a necessidade do método e do conhecimento científico para o desvelamento daquilo que só a observação do aparente não é capaz de revelar. Afinal, para o autor, toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente:

Isto significa compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro. (KUENZER;MORAES, 2005)



Conforme foi possível observar por meio da análise realizada são várias as categorias que orientam a concepção de trabalho e formação docente na atualidade, entre as quais: formação continuada, formação inicial, formação em serviço, educação à distância, professor reflexivo, professor pesquisador, competências, multiculturalismo, trajetórias de vida, narrativas, desenvolvimento profissional, identidade profissional, *habitus*, ética, proletarização docente. A variedade e quantidade das categorias elencadas nos textos analisados nos permitem afirmar que existe uma grande preocupação com o trabalho docente na atualidade e que a questão da formação dos professores é, de fato, prioridade nas pesquisas realizadas. Entretanto, também pudemos constatar que o acento das pesquisas na prática imediata, cotidiana, retira de cena a preocupação com a teoria, de teor científico e acadêmico forjando um docente pragmático, apto a responder as demandas do dia-a-dia, mas pouco preocupado em ir além dos muros da escola, inclusive para compreender que essa mesma escola e seu trabalho são permeados por conflitos e contradições intrínsecos a sociedade capitalista.

Mais do que a desvalorização da teoria no trabalho e na formação docente, o que se verifica hoje é o empobrecimento da noção de conhecimento que norteia a sua práxis, pois, como procuramos demonstrar, este é um movimento que se dá no âmbito da ciência em geral e em particular nas ciências sociais com contornos específicos no campo da educação.

Este trabalho não encerra a discussão sobre o tema, apenas deseja trazer uma contribuição à área no sentido de alertar que a discussão sobre o trabalho docente e sua formação não pode limitar-se ao domínio da epistemologia, campo no qual tem vingado na atualidade o relativismo e o ceticismo, mas ir além e discuti-lo do ponto de vista ontológico. É preciso desvelar que por de trás de uma epistemologia da prática esconde-se uma ontologia empírica, que lhe dá base e sustentação: uma compreensão de mundo presa aos pormenores da imediaticidade. Não obstante a forte adesão de pesquisadores da área educacional a este paradigma, devemos ainda acreditar que a realidade lhes colocará novas indagações, problemas, questionamentos...e é aí que se origina a necessidade permanente da crítica ontológica. Frente a essa compreensão deixamos algumas questões que podem, talvez, balizar novos estudos:

- a) Quais os aspectos que têm marcado neste início de século prioritariamente o conteúdo dos currículos dos cursos de formação inicial de professores?
- b) A formação de professores na modalidade à distância é viável, desejável e necessária do ponto de vista da realidade educacional brasileira, ou representa uma forma ainda mais grave de aligeiramento e esvaziamento de conteúdo na formação dos docentes?
- c) Por que a questão da relação teoria – prática é um problema histórico na área educacional? Que implicações práticas esta questão traz na atualidade para a definição dos programas dos cursos de formação de docentes, dos currículos, das políticas e das práticas escolares?

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola.. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia C. Dambiski. **Avaliação da contribuição do “Programa de Educação a Distância” à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: o olhar de professores participantes. Curitiba, 2000. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ANDRE, M. E. D. A. . Abordagem Qualitativa, Etnografia e os Estudos do Cotidiano Escolar. In: Cleonara Schwartz, Janete M. Carvalho, Regina H.L. Simões, Vania C. Araújo. (Org.). **Desafios da Educação Básica**: A pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007, v. , p. 97-106.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: \_\_\_\_\_(Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 55-67.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre o cotidiano da prática docente. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 29-48, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. S.P.: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.1999

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educ. Soc., abr. 2001, vol.22, no.74, p.251-283.

BHASKAR, R. **A Realist Theory of Science**. London, Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia / UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF), 1977.

\_\_\_\_\_. Scientific Realism and the Aporia of Contemporary Philosophy . In: **Scientific Realism and Human Emancipation**. London., 1986. p. 1-102. Tradução Celso Tumolo.Revisão técnica M. C. M. Moraes (UFSC) e Mário Duayer (UFF/UFSC)

\_\_\_\_\_. Societies.In: Archeret et al (eds). **Critical Realism: Essential Readings**. Routledge, London. Tradução preliminar Herman Mathow/ Thais Maia. Revisão Bruno Moretti/Lilian Paes. Supervisão/Revisão Técnica Profº Mario Duayer/UFF, 1998.

\_\_\_\_\_. Realismo crítico, relações sociais e defesa do socialismo, In: **Reclaiming Reality: a critical introduction to contemporary philosophy**, London; New York: verso, p.1-10,1993. Tradução de Astrid B. Ávila; revisão de Mário Duayer e Maria Célia Marcondes de Moraes, 2006.

BORGES, C. e TARDIF, M. Saberes Docentes e sua Formação (Introdução). Revista **Educação e Sociedade nº 74**. Campinas, SP : CEDES, 2001.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

CAMPOS, R. F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (25: 2002 : Minas Gerais).

CAMPOS, R. F. ; SHIROMA, E. O. . O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, 2002.

CARNOY, M. Razões para investir em Educação Básica. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CORIAT, B. **Pensar pelo Averso: o modelo Japonês de trabalho e de organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CORREIA, J. A. **A educação em Portugal no limiar do século XXI**: perspectivas de desenvolvimento futuro. Educação, Sociedade & Culturas, n. 2, 1995. p.7-30.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma .cultura educacional mundial comum. ou localizando uma .agenda globalmente estruturada para a educação.? Educação, Sociedade & Culturas, n.16, 2001. p. 133-169.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. *Educ. Soc.*, Ago 2003, vol.24, no.83, 2003. p.601-625.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? trabalho apresentado no VIII Congresso de Economia Política, Florianópolis, Jun, 2003.

\_\_\_\_\_. Anti-realismo e absolutas crenças relativas, **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 8, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução a *O Capital*. Aula. Niterói: UFF/Departamento de Economia., 2005.

\_\_\_\_\_. Marx, verdade e discurso. **Perspectiva**, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v.19, n.1, jan./jun. 2001.

DUAYER. M., MEDEIROS, J. L. G., PAINCEIRA, J. P. A Miséria do Instrumentalismo na Tradição Neoclássica, **Estudos Econômicos**, vol. 31, nº 4, 2001. pp. 723-783.

EAGLETON, T. **Depois da teoria**: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EDELSTEIN, G. Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis: CED/UFSC, ano 20,n.2,jul./dez, 2000.

ENQUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991. p3-21.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana: Araraquara. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, 2003.

FAUSTINO, Rosângela C. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador- 30 anos. **Revista E. Currículum**, São Paulo- Puc/SP, 2006.

FINE, Ben. Trabalho produtivo e improdutivo. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. p. 211-239.

FONSECA, Marília. e OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria e Silva, Ilze Luciana Fiorelli (org). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: editora UEL, 2001, p.41-68

FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e Capitalismo: um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Abril, 2005.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. *Educ. Soc.*, dez., vol.24, no.85, 2003. p.1095-1124.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, Autores Associados, 1998

GOODE, W. J. **Community within a community: The Profession**, American Sociological Review, abril, 1957. p. 194-200.

GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIRALDELLI Jr. P. Banco de Provas. In: **Coleção memória da pedagogia**, n 6: educação no séc. XXI: perspectivas e tendências. São Paulo: Duetto editora, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, et alli (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na Pós-graduação em Educação: ancoradouros ontológicos e epistemológicos**. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

JAMESON, F. **The Ideologies of Theory: Essays, 1971-1986**. v. II. London: Routledge, 1988.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, 1999. p. 163-183.

\_\_\_\_\_. **Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.3 -11, maio/ago, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processo de "exclusão includente" e "inclusão excludente" como uma nova forma de dualidade estrutural**. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. nº 1, 2005, p. 32-38.

KUENZER, A.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENDIPE. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

LARSON, M.S. **The rise of professionalism: A sociological analysis**, Berkeley, University of California Press, 1977.

LAWSON, T. **Economics and reality**. (cap.2). London: Routledge. Tradução Mário Duayer. Departamento de Economia, UFF. (versão preliminar sem revisão), 1997.

LEITE, E. *O Resgate da Qualificação*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1994.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. Ed. Boitempo, 2002.  
\_\_\_\_\_. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial**. S. P.:Ed. Xamã, 2005.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001a.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001b.

LUKÁCS, G. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: Il Lavoro. In: **Per una ontologia dell' Essere Sociale**, 1984 a.

\_\_\_\_\_. Ontologia do ser social: neopositivismo. **Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins**. Darmstadt: Lucherrhand. Trad. de Mário Duayer. Versão preliminar, 1984 b.

\_\_\_\_\_. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. (tradução Carlos Nelson Coutinho), 1968. (mimeo)

MACEDO, C. Pesquisa sobre a Formação de Professores: os conhecimentos sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação** nº 9, 1998.

MANCE, Euclides André. **Trabalho, Ciência e tempo livre em Karl Marx.- dos Grundrisse ao Capital**. Curitiba, 1997. (mimeo)

MARX, Karl. **O Capital: Livro I, Capítulo VI** (inédito). São Paulo: Editora Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política, vol.I, Tomo1**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 a.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política, vol.I, Tomo2**; São Paulo: Nova Cultural, 1988 b.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política.** (*Grundrisse*). Trad. Pedro Scaron. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução à crítica da filosofia do Direito de Hegel, 1843.** (disponível em <http://www.culturabrasil.org/criticadafilosofiadodireito.htm> ).

\_\_\_\_\_. Concepção apologética sobre a produtividade de todas as profissões. In: **Theories of surplus value**, London, Lawrence&Withart, 1969, pp.387-8. Tradução Mário Duayer/ Dep. de Economia, UFF.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Trad. Luis Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MÜLLER, R.;MORAES, M. C.M. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. In: **Perspectiva.** Florianópolis, NUP/CED/ Editora da UFSC, vol. 21, n. 02, jul./dez, 2003.

MORAES, M. C. M.; FROTA, P. R. Calculando com Galileu, os desafios da ciência nova, **Linguagens, Educação e Sociedade**, vol. 06, n. 06, jan/jun., 2001.

MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.) **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 a. p.139-157.

\_\_\_\_\_. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004 b. p. 337-357, maio/ago.

\_\_\_\_\_. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva.** Florianópolis, NUP/CED/ Editora da UFSC, vol. 14, n. 25, jan./jun, 1996.

\_\_\_\_\_. Trabalho, proletarização, profissionalização: alguns esclarecimentos. Florianópolis: PPGE/UFSC. Texto não publicado, 2005.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, vol.14, n. 1, 2001.



\_\_\_\_\_. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. (Texto base para o mini-curso do Gt 17, 30ª. Reunião Anual da ANPEd). Caxambu, 2007. (mimeo)

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente. In: MORAES, M. C. M. (org.) (2003) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. ; SOARES, K. C. D. **Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes**. In: Revista Educação. n.2(56) Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MORETTO, Nivaldo. **Trabalho, reprodução social e produção capitalista**. 2007 (mimeo)

NORRIS, C. **Reclaiming Truth. Contribution to a Critique of Cultural Relativism**. Durham: Duke University Press, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, M. **Trabalho docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero**. Faculdade de Educação da USP.(Tese de Doutorado) São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educ. Soc.*, set./dez., vol.25, no.89, 2004. p.1127-1144.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de e MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã**. *Rev. Bras. Educ.*, jan./abr. 2004, no.25, p.67-81.

ORTIGARA, V. Ausência sentida nos estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ORTIGARA, V. ; AVILA, A. B. .Realismo crítico e produção do conhecimento em Educação: contribuições de Roy Bhaskar. In: 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação , 2005, Caxambu-MG. 28ª ANPED - 40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil, 2005. v. 1. p. 01-16.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétence. **Education Permanente** n° 140, 1999.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas. In **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA; GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: ed. Cortez, 2002. p.17-52.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Educ. Pesqui.*, Set./Dez. 2005, vol.31, no.3, p.521-539.

PIORE, M. e SABEL, C.F. **La segunda ruptura industrial**. Madrid: Ed. Alianza, 1984.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 37-50.

SÁNCHEZ VAZQUEZ, A . **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

SARTRE, Jean Paul. **Questão de método**. Trad. Bento Prado Jr, São Paulo: Difel, 1966.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. A Filosofia da formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, S. P.: Autores Associados, 2002 a.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia. Campinas, S. P.: Autores Associados, 2002 b.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J. et alii (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis : Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHEIBE, L. **O papel do estado avaliador na formação de professores na perspectiva da ANFOPE**. In: *Anais da Reunião ANPED*, Regional Sul, 2004.

SCHÖN, D. **La Formation de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Ed. Paidós, 1992.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **El profesional reflexivo**: Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ed Paidós, 1998.

SERRÃO, M. I. B. **Ensinar a Aprender: A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004, 3ª edição.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, 2004. p.525-545.

SOARES, Kátia C. Dambiski. **A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996)**: entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOETE, L. A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado. In: RODRIGUES, M. J. **Para uma Europa da inovação e do conhecimento: emprego, reformas econômicas e coesão social**. Oeiras: Celta, 2000.

STARR, P. **The social transformation of American medicine**, Nueva York, Basic Books, 1982.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, dez., vol.21, no.73, 2000. p.209-244.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, ANPEd, nº 13, p.5-24, jan.-abr.2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONET, Ivo. **Lukács e as esquerdas brasileiras**. In: PINASSI, A. (org.). Leandro Konder: a revanche da dialética. São Paulo: Editora Boitempo, Ed. UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Educar para a cidadania ou para a liberdade. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez., 2005.

TORRIGLIA, Patrícia L. A Formação docente no contexto histórico-político das Reformas Educacionais no Brasil e Na Argentina. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (28: 2005: Minas Gerais).

TROJAN, R. M. Pedagogia das competências e Diretrizes Curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, 2005.

TUMOLO, P. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abril 2003.

VALERIM, T. A. S. M.; SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Docentes e gestores para o século XXI. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC, 13., Florianópolis. Anais... Florianópolis:UFSC, 2003.

WILENSKY, H.L. **The professionalization of everyone?**, American Journal of Sociology, septiembre, 1964, p.137-157.

ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesquisa.**, maio/ago. 2005, vol.35, no.125, p.63-80.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ZIZEK, S. **Repeating Lenin**. Zagreb: Arkzin. (Capítulo citado: "Lenin's Choice", disponível em [www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ot/zizek1.htm](http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ot/zizek1.htm) ), 2002.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I – TEXTOS SELECIONADOS PARA A AMOSTRA EMPÍRICA**

#### **ANPEd 2007 Gt 08**

LEITE, M.C.L. (2007) A escola como micro-universidade: a experiência dos professores generalistas integrais na educação secundária básica em Cuba. Gt08

XAVIER, G.P. (2007) A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. Gt 08

FONTANA, M.I. (2007) A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. Gt 08

GAMA, M.E. ; TERRAZZAN, E. (2007) A Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. Gt 08

SANTOS, F.M.;MAZZILLI, S. (2007) A formação de educadores sem terra: um estudo de caso. Gt 08

RHEINHEIMER, A. (2007) Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. Gt 08

CORREIA, C. C.;BONIFÁCIO, R. S.; NUNES, L. C. (2007) O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. Gt 08

BUENO, B.O.; SOUZA, D.; BELLO, I. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. Gt 08

PEREIRA, A.S. (2007) Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. Gt 08

CRUZ, G.B.; BOING, L.A. (2007) Pesquisa do professor em julgamento. Gt 08

ANDRADE, R.R. (2007) Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. Gt08

DELBONI, T.M.Z. (2007) A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. Gt08

ARAÚJO, E.S. (2007) O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. Gt08

ALBUQUERQUE, E. (2007) Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de Porto Velho sobre as influências do PROFA.Gt08

AZAMBUJA, G. (2007) Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. Gt 08

AUTH, M. (2007) Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada. Gt 08

GALINDO, C.J.; INFORSATO, E. (2007) Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental.Gt08

GRIGOLI, J. (2007) A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da Rede Municipal de Campo Grande.Gt08

JACOBUCCI, D.F.;JACOBUCCI, G.; MEGID NETO, J. (2007) A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil.Gt08

### **ANPEd 2006 Gt 08**

AGUIAR, M. . C. C. de. (2006) Implicações da formação continuada inicial para a construção da identidade profissional. Gt.08

ALMEIDA, Benedita de. (2006) Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional.GT 08.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de.(2006). Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. Gt. 08.

CONTI, Celso. (2006) Visões sociais acerca do magistério. Gt.08.

SUDAN, Daniela Cassia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de (2006). Professor pesquisador: o caso da professora Flora. Gt.08.

GALINDO, Camila Jose. (2006) Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.Gt.08.

GENTIL, Heloisa Salles. (2006) Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o “nós, professores”. Gt.08.

HARDT, Lúcia Schneider. (2006) Formação de professores: as travessias do cuidado de si. Gt.08.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. (2006) A política estadual de formação de professores no Paraná: a extinção do curso Médio Normal. Gt. 08.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (2006) Processos de formação de professoras iniciantes. Gt.08.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (2006) Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores? Gt 08.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. (2006). A impostura do mestreda antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar. Gt 08.

ARAÚJO, Mairce; PEREZ, Carmen Lucia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard. (2006). Patrimônio, memória e formação de professores: outros dialogos na formação docente. Gt.08.

AZAMBUJA, Guacira de. (2006) A formação continuada e a continuidade da formação. Gt 08.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (2006). Formação de professores em serviço e a distância.: o caso Veredas. Gt.08.

CARVALHO, Luzia Alves. (2006). Utilização de software na construção do discurso social coletivo em pesquisa “qualiquantitativa” sobre formação de professoras. Gt.08.

LODI, Ivana Guimarães; CASTANHO, Maria Eugênia. (2006). Um olhar sobre formadores de formadores: concepções e práticas. Gt.08.

MARIANO, André Luiz Sena. (2006) A construção do início da docência: reflexões a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Gt.08.

PRATA-LINHARES, M. M.; MELO, J. A. P.; LACERDA, R. B. M. (2006) Rede de pesquisadores: a produção acadêmica sobre professores na região Centro-oeste. Gt.08.

MORETO, Charles.. (2006) Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no curso de Pedagogia/EAD. Gt 08.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; FONSECA, Denise Grosso da. (2006) A (in) disciplina escolar : Impactos sobre a formação de professores. Gt 08.

ROCHA, Gisele Antunes. (2006). Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. Gt.08.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. (2006) Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério. Gt.08.

SILVA, Léa S.P. (2006). A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria. Gt.08.

### **ANPEd 2005 Gt 08**

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. (2005). A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. Gt08

ALMEIDA, Rosilene Souza. (2005) As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto “Salta para o futuro”. Gt08

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Candido. (2005). Educação intercultural e formação de professores/as uma experiência em assentamento rural. GT08.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (2005). A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. Gt08.

CASTRO, Magali de.(2005). Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presenteda professora primária. Gt 08.

CORSI, Adriana Maria. (2005) Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. Gt08.

COSTA, Gilvan Luiz Machado.(2005). A mudança na cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. Gt 08.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (2005). Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores? Gt. 08.

FERREIRA, Diana Lemes. (2005). Políticas de formação docente em belém do pará: dilemas e desafios do projeto Escola Cabana. Gt 08.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (2005) Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física.. Gt 08.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (2005) Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos.Gt.08.

NEIRA, Marcos Garcia. (2005). Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da educação física: constatações a partir de um programa de formação contínua.

LADE, Marcela Lazzarini de. (2005). A formação continuada para a diversidade: um estudo da Rede Municipal de Juiz de Fora. Gt 08.

MACHADO, Vera de Mattos. (2005). Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.Gt 08.

MIRANDA, Maria Salete de. (2005). Docência e devir: com a palavra a professora. Gt 08.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. (2005) Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação. Gt 08.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. (2005) . Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. Gt 08.



OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de; et alli. (2005). Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores. Gt. 08.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. (2005). Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização. Gt 08.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; KNOBLAUCH, Adriane. (2005). Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. Gt. 08.

AZAMBUJA, Guacira de.(2005) Sobre os fatores colaborativos da formação docente. Gt 08.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de.(2005). Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores. Gt 08.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. (2005). O cotidiano escolar e a formação do professor: perplexidades e alternativas frente ao fenômeno da (in)disciplina. Gt 08.

ISHIHARA, Cristiane Akemi. (2005). Formação contínua: o encaixe entre projetos. Gt. 08.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. (2005). Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões. Gt. 08.

ENS, Romilda Teodora. (2005). Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos. Gt.08.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. (2005). Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docente.Gt 08.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÊGO, Rogéria Gaudencio do. (2005). Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. Gt.08.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (2005). Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. Gt.08.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. (2005). Vínculos de aprendizagem na formação de professores: um estudo crítico sobre o pec-formação universitária. Gt. 08.

SILVA, Andréia Ferreira da. (2005). A formação de professores para a educação básica no brasil: projetos em disputa (1987-2001). GT. 08.

SOARES, Sandra Regina. (2005). A cidadania no contexto da formação de professores. GT.08.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. (2005). a formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. Gt.08.

TERRAZAN, Eduardo Adolfo; SANTOS, Maria Eliza Gama; LISOVSKI, Lisandra Almeida. (2005). Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. Gt.08.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. (2005). Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. Gt. 08.

VENTORIM, Silvana. (2005). A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000. Gt 08.

### **ANPEd 2004 Gt 08**

ARAGÃO, Rosália M. R. de. (2004). Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. Gt 08.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria.(2004). relatos de experiências docentes na formação continuada de professores.Gt 08.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. (2004) Novos espaços formativos de professores e prática docente. Gt.08.

BERNADO, Elisângela da Silva. (2004) Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). Gt.08.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (2004). Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola. Gt. 08.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid Bragagnolo; LUNA, Lúri Novaes. (2004) educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de Educadores de 1ª à 4ª série. Gt.08.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria. (2004). Relatos de experiências docentes na formação continuada de professores. Gt.08.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escouto. (2004) Os lugares e os sentidos da formação docente. Gt. 08.

GRIGOLI, Josefa A.G; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. (2004) Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. Gt.08.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. (2004). Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do ensino fundamental do alto Vale do Itajaí. Gt.08.

JORDÃO, Rosana dos Santos. (2004). A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. Gt 08.

MELO, Geovana Ferreira; DOMINGUES, Maria Hermínia M. S.(2004). Formar professores: para que? para quem? Gt. 08.

CUPOLILO, Amparo Villa. (2004). A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. Gt 08.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. (2004) Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras? Gt. 08.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. (2004). A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional.GT.08.

VIANA, Verônica Rodrigues. (2004). A práxis dos professores e as relações de etnia na escola. Gt.08.

### **ANPEd 2003 Gt 08**

CALIXTO, Aldecí Cacique. (2003). Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet. Gt.08.

CARDOSO, Terezinha Maria. (2003). Os significados da docência e a cultura da escola. Gt.08

BORGES, Cecília (2003). Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares Gt 08

COSTA, José Fernandes et alli. (2003). Problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. Gt 08.

COUTO, Regina Célia do. (2003). Formação de professores/as, multiculturalismo e ensino de história: desafios e possibilidades. Gt 08.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de et alli. (2003). A sala de aula como experiência de si. Gt. 08.

FERREIRA, Eveline Andrade.(2003). Programa de formação de professores magister-uece: construindo uma cultura de avaliação. Gt 08.

FRANZONI, Marisa. (2003). Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor? GT 08.

GUEDES, Adrienne Ogêda; CHAVES, Iduina Braun Mont'Alverne. (2003). Cultura e ideário pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/ Niterói.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. (2003). Formação de professores a distância na transição de paradigmas. Gt. 08.

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. (2003). Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica. Gt.08.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. (2003). O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. Gt.08.

SANTOS, Helena Maria dos. (2003). O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. Gt. 08.

### **ANPEd 2002 Gt 08**

AMBROSETTI, Neusa. (2002) Os saberes envolvidos na prática competente. Gt 08.

BERNARDES, Sueli, et alli. (2002). O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula. Gt. 08.

DIAS, Fátima Rezende; CICILLINI, Graça Aparecida (2002). Pela narrativa dialógica... os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. Gt. 08.

GARCIA, Joe. (2002). Repensando a formação do professor interdisciplinar. Gt 08.

HERNANDES, Maria Lúcia. (2002) A professora em constituição nas relações de trabalho: uma aproximação do conceito de autonomia. Gt.08.

MACEDO, Jussara Marques. (2002). Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. Gt 08.

MELO, Marcia Maria. (2002). A influência da dispersão da pedagogia no currículo dos cursos de licenciaturas e a construção do saber docente. Gt.08.

MENDES, Sonia Regina. (2002). A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. Gt. 08.

NUNES, João Batista Carvalho. (2002). Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. Gt. 08.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues, et alli. (2002). Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. Gt. 08.

XAVIER, Giseli. (2002). O contexto e os pressupostos para formação de professores em um instituto superior de educação: potenciais multiculturais? Gt 08.

### **ANPEd 2001 Gt 08**

ABRÃO, José Carlos. (2001). Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes. Gt.08.

ABREU, Sueli Terezinha et alli. (2001). Grupo de apoio pedagógico e pesquisa: educadores em travessia. Gt. 08.

CHAVES, Silvia Nogueira; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. (2001). Problematizar, questionar ou contestar? A necessidade do diálogo na formação docente. GT 08.

GHEDIN, Evandro Luiz. (2001). Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Gt.08.

GUARNIERI, Maria Regina et alli (2001). Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. Gt.08.

HARDT, Lúcia s. (2001). A docência e a vontade de verdade. GT 08.

LUIS, Suzana B. ; SANTIAGO, Maria Eliete. (2001). Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. Gt.08.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda; MIZUKAMI, Maria da Graça. (2001). Um estudo sobre processos de desenvolvimento profissional. Gt.08.

MORAES, Silvia Pereira. (2001). Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores. Gt 08.

NONO, Maevi; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (2001). Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. Gt.08.

ARAUJO, Maria Inês Oliveira; MELO, Rosimeri Santos. Desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial do professor: uma introdução da educação ambiental no estágio curricular.Gt.08.

RIBEIRO, Betania de Oliveira et alli (2001). Estágio Supervisionado: da intenção à ação. Gt. 08.

SARTI, Flávia Ribeiro; BUENO, Belmira Oliveira. (2001). Ensaio sobre a dimensão ética do ofício de formar novos professores. Gt.08.

SCHIMIDT, Saraí Patrícia. (2001). Lições sobre a docência na mídia: entre professores inteligentes e professoras dedicadas e afetivas.Gt. 08.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. (2001). O discurso dos professores sobre a formação continuada. Gt.08.

VAZ, Arnaldo et alli (2001). Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. Gt.08.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. (2001). A formação de professores para uma sociedade multicultural. Gt.08.

**ANPEd 2000 Gt 08**

ABRANCHES (2000). A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação - o caso da informática na educação. Gt.08.

AZAMBUJA, Guacira de; OLIVEIRA, Valeska. (2000). Processos de formação de um professor. Gt 08.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. (2000). A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência.Gt.08.

FREITAS, Denise; et alli (2000). Conhecimento e saber em experiências de formação de professores.Gt.08.

MENDES, Tania. (2000). Construção de possibilidades em sala de aula: configurando os elos (ou nós?) da relação planejamento-prática. Gt.08.

MORAES, Sumaya M. (2000). A arte na formação contínua de professores do ensino fundamental: em busca de uma praxe transformadora. Gt.08.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. (2000). Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. Gt.08.

RAMALHO, Betania Leite, et alli (2000). Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. GT 08.

KINOSHITA, Luiza Sumiko, et alli (2000). Constituindo espaços de formação no intercruzamento de múltiplos saberes. Gt 08.

**ANPEd 1999 Gt 08**

ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros; PAIVA, Edil Vasconcellos de. (1999). Propostas para a formação continuada de professores nos programas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998. Gt.08

ARCO-VERDE, Yvelize; BAIBICH, Tania Maria. (1999). Gestão Participativa e docência para a transformação uma experiência em São Tomé e Príncipe – África. Gt 08.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. (1999). O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor? Gt 08.

CRUZ, Fátima Maria Leite. (1999) Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza. Gt 08.

DURAN, Marília Claret Geraes; NASCIMENTO, Dalva Rachel Coelho do. (1999). Formação do educador – uma discussão dos saberes que integram o processo. Gt.08.

FREITAS, Denise de; VILLANI, Alberto. (1999). Análise e interpretação de uma experiência de formação inicial de professores. Gt 08.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. (1999). *A escola e a outra: estudo das leituras da escola produzidas por estudantes num curso de formação de professores*. Gt.08.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. (1999). Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação. Gt.08.

ONOFRE, Márcia Regina. (1999). Três olhares convergindo sobre um processo de formação continuada: docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação. Gt.08.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz(1999). As licenciaturas e as lutas concorrenciais no campo universitário. Gt.08.

RIBAS, Mariná Holzmann; LUPORINI, Teresa Jussara ; MARTINS, Rosilda Baron. (1999). Olhares de professores: a formação contínua no paraná (1995-1998). Gt08.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha, et alli (1999). Gestão e currículo no programa de educação continuada. Gt08.

SILVA, Waldeck Carneiro. (1999). A criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores? Gt 08.

ZASSO, Silvana Maria Bellé; PALHA, Maria Regina. (1999). Concepções de ensino–aprendizagem no discurso e na didática da sala de aula de professores (as) de séries iniciais da escola pública. Gt.08.

### **ANPEd 1998 Gt 08**

BIRGIN, Alejandra (1998). Nuevas regulaciones del trabajo docente. Gt 08.

DICKEL, Adriana. (1998). Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador - contribuições para o debate. Gt 08.

GRILLO, Marlene, et alli. (1998). Transposição didática: uma prática reflexiva. Gt.08.

SOBREIRA, Henrique Garcia. (1998). Imagens de família e prática docente: anotações preliminares. Gt 08.

SORDI, Mara Regina Lemes de; CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. (1998). A formação do professor em situação de trabalho e o papel da universidade : competência aliada à produção. Gt.08.

**ANPEd 2007 Gt 09**

SOARES, K.C.D. (2007) Trabalho docente e conhecimento. Gt09

TRÓPIA, P. (2007) A inserção de classe dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média. Gt09

**ANPEd 2006 Gt 09**

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. (2006). Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA – Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Gt.09.

BOMFIM, Inês. (2006). Professor Parceiro: modalidade contemporânea de expropriação do trabalhador docente. Gt.09.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. (2006). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Gt.09.

SOARES, K.C.D. (2006) Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Gt09

**ANPEd 2005 Gt 09**

AUGUSTO, M.H. (2005) As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. Gt 09

FIOD, Edna Garcia Maciel. (2005). A precarização do trabalho docente. Gt.09.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. (2005). A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. Gt.09.

FORMAGGIO, Filomena Maria. (2005). Profissionalização docente e leitura. Gt.05.

MIRANDA, Kênia. (2005). O trabalho docente na acumulação flexível. Gt.09.

ARRUDA, Eucídio. (2005). O professor frente às novas tecnologias: mudanças e permanências no trabalho docente. Gt.09.

TASSIGNY, Mônica Mota. (2005). Trabalho e educação: dimensão ética e perspectiva ontológica. GT.09.

TROJAN, Rose Meri. (2005). Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação. Gt.05.

**ANPEd 2004 Gt 09**

SANTOS, Neide Elisa Portes; FIDALGO, Fernando. (2004). A centralidade da certificação de competências no Brasil. Gt.09.



SILVA, Maria Emília Pereira da. (2004). A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. Gt.09.

**ANPEd 2003 Gt 09**

MENDES, José Ernandi. (2003). Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente. Gt.09.

**ANPEd 2001 Gt 09**

NASCIMENTO, Eucídio Arruda. (2001). Novas Tecnologias Educacionais na Sala de Aula: Implicações no Trabalho Docente. Gt.09.

**ANPEd 2000 Gt 09**

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu. (2000). Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. Gt.09.

**ANEXO II – PRINCIPAIS CONCEITOS EVIDENCIADOS NOS TEXTOS APRESENTADOS NA ANPED NOS GTS 08 E 09, SOBRE TRABALHO DOCENTE, ENTRE 1998-2007.**

eixo	textos	CATEGORIAS	PRINCIPAL LINHA DE DISCUSSÃO	TEXTOS/AUTORES/Gt
1	71	Formação continuada	<p>-apontam a reduzida efetividade dos cursos de atualização e aperfeiçoamento ofertados pelas escolas, secretarias e universidades, sobre a prática cotidiana.</p> <p>- a importância do professor como centro do processo de formação continuada e a escola como locus da formação.</p> <p>-a valorização do contato dos professores com seus colegas, a troca de experiências e a resolução de problemas são as estratégias privilegiadas na formação.</p>	<p>SORDI, M.; CAMARGO, A.(1998) Gt 08</p> <p>ARAUJO, F.;PAIVA, E.(1999) Gt 08</p> <p>CARVALHO; SIMÕES (1999) Gt 08</p> <p>MORAES, A. (1999) Gt 08</p> <p>ONOFRE, M. (1999) Gt 08</p> <p>RIBAS et alli (1999) Gt 08</p> <p>ZASSO; PALHA (1999) Gt 08</p> <p>CUNHA; KRASILCHIK (2000) Gt 08</p> <p>MORAES, S. (2000) Gt 08</p> <p>RAMALHO et alli (2000) Gt 08</p> <p>KINOSHITA et alli (2000) Gt 08</p> <p>GUARNIERI et alli (2001) Gt 08</p> <p>LUIS;SANTIAGO (2001) Gt 08</p> <p>VAZ et alli (2001) Gt 08</p> <p>BERNARDES et alli (2002) Gt 08</p> <p>DIAS; CICILLINI (2002) Gt 08</p> <p>GARCIA (2002) Gt 08</p> <p>MENDES (2002) Gt 08</p> <p>TEIXEIRA et alli (2002) Gt 08</p> <p>CALIXTO (2003) Gt 08</p> <p>CAMARGO et alli (2003) Gt 08</p> <p>SANTOS, S. (2003) Gt 08</p> <p>AZEVEDO (2004) Gt 08</p> <p>BERNARDO (2004) Gt 08</p> <p>BERTOLO (2004) Gt 08</p> <p>AZEVEDO (2004) Gt 08</p> <p>ROCHA (2004) Gt 08</p> <p>SANTOS (2004) Gt 08</p> <p>ALMEIDA (2005) Gt 08</p> <p>ARAUJO; MOURA (2005) Gt 08</p> <p>CORSI (2005) Gt 08</p> <p>FARIAS (2005) Gt 08</p> <p>FERREIRA (2005) Gt 08</p> <p>FERREIRA; REALI (2005) Gt 08</p> <p>NEIRA (2005) Gt08</p> <p>LADE (2005) Gt 08</p> <p>MACHADO (2005) Gt 08</p> <p>NUNES (2005) Gt 08</p> <p>PENNA; KNOBLAUCH (2005) Gt 08</p> <p>AZAMBUJA (2005) Gt 08</p> <p>FORSTER (2005) Gt 08</p> <p>ISHIHARA (2005) Gt 08</p> <p>AMBROSETTI; RIBEIRA (2005) Gt 08</p> <p>RESENDE;FORTES (2005) Gt 08</p> <p>SANTOS (2005) Gt 08</p> <p>SARMENTO (2005) Gt 08</p> <p>TEIXEIRA (2005) Gt 08</p>

				<p>TERRAZAN et alli (2005) Gt 08  AGUIAR (2006) Gt 08  ALMEIDA (2006) Gt 08  INFORSATO; GALINDO (2006) Gt 08  XAVIER (2007) Gt 08  CORREIA et alli (2007) Gt08  PEREIRA (2007) Gt08  DELBONI (2007) Gt 08  ARAUJO (2007) Gt08  ALBUQUERQUE (2007) Gt08  GALINDO;INFORSATO (2007) Gt 08  GAMA;TERRAZAN (2007) Gt08  RIBAS; LUPORINI; MARTINS (1999) Gt 08  ARCO-VERDE, Y.; BAIBICH, T. (1999) Gt 08  CHAVES; ARAGÃO (2001) Gt 08  SILVA (2001) Gt 08  SANTOS (2007) Gt8  RHEINHEIMER (2007) Gt08  JACOBUCCI et alli (2007) Gt08  FERREIRA (2003) Gt 08  AZAMBUJA (2006) Gt 08  BRANCO;OLIVEIRA (2006) Gt 08  BUENO et alli (2007) Gt 08  AZAMBUJA (2007) Gt08</p>
2	55	Desenvolvimento profissional, trajetórias de vida e narrativas	-valorização da produção oral e escrita dos alunos/professores dos cursos de formação sobre suas trajetórias, histórias de vida pessoal e profissional;	<p>GRILLO, M. et alli (1998) GT 08  DURAN; NASCIMENTO (1999) Gt 08  MORAES, A. (1999) Gt 08  ZASSO; PALHA (1999) Gt 08  AZAMBUJA; OLIVEIRA (2000) Gt 08  MORAIS; JESUS (2000) GT 08  ABRÃO (2001) Gt 08  ARRUDA; MIZUKAMI (2001) Gt 08  RIBEIRO et alli (2001) Gt 08  QUEIROZ; HERNANDES (2002) Gt 08  NUNES (2002) Gt 08  OLIVEIRA (2003) Gt 08  PÉREZ (2003) Gt 08  ARAGÃO (2004) Gt 08  AZEVEDO (2004) Gt 08  BARREIRO (2004) Gt 08  AZEVEDO (2004) Gt 08  HOELLER (2004) Gt 08  CASTRO (2005) Gt 08  CORSI (2005) Gt 08  FERREIRA; REALI (2005) Gt 08  MIRANDA (2005) Gt 08  MONTEIRO (2005) Gt 08  SARMENTO (2005) Gt 08  CONTI (2006) Gt 08  GENTIL (2006) Gt 08  SUDAN et alli (2006) Gt 08</p>

				<p>NONO;MIZUKAMI (2006) Gt 08  OLIVEIRA (2006) Gt 08  ARAUJO et alli (2006) Gt 08  AZAMBUJA (2006) Gt 08  LODI;CASTANHO (2006) Gt 08  ROCHA (2006) Gt 08  FORMAGGIO (2004) Gt 09  BUENO et alli (2007) Gt 08  ARAUJO (2007) Gt08  AZAMBUJA (2007) Gt08  DICKEL, A.(1998) / Gt 08  ARAUJO, F.;PAIVA, E.(1999) Gt 08  GUARNIERI et alli (2001) Gt 08  NONO; MIZUKAMI (2001) Gt 08  GARCIA (2002) Gt 08  TEIXEIRA et alli (2002) Gt 08  BERTOLO (2004) Gt 08  ARAUJO; MOURA (2005) Gt 08  FARIAS (2005) Gt 08  NUNES (2005) Gt 08  RESENDE;FORTES (2005) Gt 08  RODRIGUES;RÊGO (2005) Gt 08  SANTOS (2005) Gt 08  ALMEIDA (2006) Gt 08  MONTEIRO;NUNES (2006) Gt 08  SARTI;BUENO (2006) Gt 08  FERREIRA (2006) Gt 09  ARAUJO, F.;PAIVA, E.(1999) Gt 08</p>
3	45	Professor reflexivo	<p>-Crítica ao paradigma da racionalidade técnica;  - Valorização do conhecimento tácito ou o conhecimento da prática., advindo do cotidiano escolar.</p>	<p>GRILLO, M. et alli (1998) GT 08  SORDI, M.; CAMARGO, A.(1998) / Gt 08  ARAUJO, F.;PAIVA, E.(1999) Gt 08  CARVALHO; SIMÕES (1999) Gt 08  CRUZ, F. (1999) Gt 08  DURAN; NASCIMENTO (1999) Gt 08  FREITAS; VILLANI (1999) Gt 08  RIVAS et alli (1999) Gt 08  WALDECK(1999) Gt 08  ZASSO; PALHA (1999) Gt 08  ABRANCHES (2000) Gt 08  FREITAS et alli (2000) gt 08  MORAES, S. (2000) Gt 08  ABRÃO (2001) Gt 08  ABREU et alli (2001) Gt 08  LUIS;SANTIAGO (2001) Gt 08  MORAES (2001) Gt 08  ARAÚJO; MELO (2001) Gt 08  XAVIER (2001) Gt 08  AMBROSETTI (2002) GT 08  MENDES (2002) Gt 08  TEIXEIRA et alli (2002) Gt 08  XAVIER (2002) Gt 08  BORGES (2003) Gt 08</p>

				<p>FERREIRA (2003) Gt 08  FRANZONI (2003) Gt 08  OLIVEIRA (2003) Gt 08  SANTOS, S. (2003) Gt 08  BARREIRO (2004) Gt 08  JORDÃO (2004) Gt 08  CUPOLILO (2004) Gt 08  SANTOS (2004) Gt 08  ALMEIDA; BIAJONE (2005) Gt 08  FARIAS (2005) Gt 08  LADE (2005) Gt 08  OLIVEIRA et alli (2005) Gt 08  ENS (2005) Gt 08  SUDAN et alli (2006) Gt 08  MARIANO (2006) Gt 08  SARTI;BUENO (2006) Gt 08  SILVA (2006) Gt 08  FOERSTE,G.;FOERSTE,E.(2000)  Gt 09  VILLANI et alli (2000)  FONTANA (2007) Gt08  GRIGOLI (2007) Gt 08</p>
4	38	Formação inicial	<p>- crítica ao modelo da “racionalidade técnica”  - valorização da idéia de que não basta o conhecimento das teorias no campo da ciência e da educação pois o professor precisa também cultivar atitudes de reflexão e de auto-crítica sobre sua prática.</p>	<p>DURAN;NASCIMENTO(1999)Gt 8  FREITAS; VILLANI (1999) Gt 08  GERALDI, C. (1999) Gt 08  PEREIRA, J. (1999) Gt 08  SILVA (1999) Gt 08  FREITAS et alli (2000) gt 08  MENDES (2000) Gt 08  RAMALHO et alli (2000) Gt 08  HARDT (2001) Gt 08  LUIS;SANTIAGO (2001) Gt 08  ARRUDA;MIZUKAMI (2001) Gt 08  MORAES (2001) Gt 08  NONO; MIZUKAMI (2001) Gt 08  ARAÚJO; MELO (2001) Gt 08  RIBEIRO et alli (2001) Gt 08  SARTI; BUENO (2001) Gt 08  XAVIER (2001) Gt 08  MACEDO (2002) Gt 08  MELO (2002) Gt 08  BITTENCOURT et alli (2003) Gt 08  FRANZONI (2003) Gt 08  GUEDES; CHAVES (2003) Gt 08  SANTOS, H. (2003) Gt 08  BARREIRO (2004) Gt 08  FORSTER; SOUZA (2004) Gt 08  JORDÃO (2004) Gt 08  CUPOLILO (2004) Gt 08  FONTANA; GUEDES-PINTO (2005) Gt 08  PAPI (2005) Gt 08  SOARES (2005) Gt 08  CAMARGO (2006) Gt 08  GENTIL (2006) Gt 08  MONTEIRO;NUNES (2006) Gt 08</p>

				MORETO (2006) Gt 08 SARTI;BUENO (2006) Gt 08 FOERSTE,G.;FOERSTE,E.(2000) Gt 09 LEITE (2007) Gt08 FONTANA (2007) Gt08
5	29	Professor pesquisador	-Professores são profissionais capazes de refletir e de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho. - Formação baseada na pesquisa sobre a própria prática pedagógica, sobre o cotidiano escolar.	DICKEL, A.(1998) / Gt 08 ARAUJO, F.;PAIVA, E.(1999) Gt 08 SILVA (1999) Gt 08 RAMALHO et alli (2000) Gt 08 ABREU at alli (2001) Gt 08 MORAES (2001) Gt 08 XAVIER (2002) Gt 08 OLIVEIRA (2003) Gt 08 ARAGÃO (2004) Gt 08 JORDÃO (2004) Gt 08 SANTOS (2004) Gt 08 FARIAS (2005) Gt 08 OLIVEIRA et alli (2005) Gt 08 ENS (2005) Gt 08 VENTORIM (2005) Gt 08 SUDAN et alli (2006) Gt 08 HARDT (2006) Gt 08 FONTANA (2007) Gt08 CRUZ;BOING (2007) GT08 SORDI, M.; CAMARGO, A.(1998) / Gt 08 GUARNIERI et alli (2001) Gt 08 ROCHA (2004) Gt 08 COSTA (2005) Gt 08 FERREIRA; REALI (2005) Gt 08 AZEVEDO; ANDRADE (2005) Gt 08 TERRAZAN et alli (2005) Gt 08 VENTORIM (2005) Gt 08 ALMEIDA (2006) Gt 08 AUTH (2007) Gt 08
6	24	Identidade profissional	- as formas de ser/sentir/estar professor (Nóvoa, 1992) e os significados atribuídos à docência e ao trabalho na escola seriam parte dessa identidade profissional construída pelo professor. - a identidade profissional é reconhecida como resultado direto de variadas práticas culturais e discursivas, construída historicamente em relações interculturais.	GRILLO, M. et alli (1998) GT 08 ABRANCHES (2000) Gt 08 MORAIS; JESUS (2000) GT 08 GUARNIERI et alli (2001) Gt 08 ARRUDA; MIZUKAMI (2001) Gt 08 XAVIER (2001) Gt 08 DIAS; CICILLINI (2002) Gt 08 MELO (2002) Gt 08 CARDOSO (2003) Gt 08 BITTENCOURT et alli (2003) Gt 08 BRAGAGNOLO et alli (2004) Gt 08 AZEVEDO (2004) Gt 08 HOELLER (2004) Gt 08 CUPOLILO (2004) Gt 08 LADE (2005) Gt 08 PAPI (2005) Gt 08 RODRIGUES;RÊGO (2005) Gt

				08 AGUIAR (2006) Gt 08 CONTI (2006) Gt 08 GENTIL (2006) Gt 08 NONO;MIZUKAMI (2006) Gt 08 CARVALHO (2006) GT 08 FOERSTE,G.;FOERSTE,E.(2000) Gt 09 GRIGOLI (2007) Gt 08
7	20	Políticas educacionais	-abordam programas governamentais de formação docente nos âmbitos federal, estadual ou municipal sob o neoliberalismo. -abordam o trabalho docente sob as relações capitalistas de produção.	BERTOLO (2004) Gt 08 MELO; DOMINGUES (2004) Gt 08 FERREIRA (2005) Gt 08 SILVA (2005) Gt 08 TEIXEIRA (2005) Gt 08 TORRIGLIA (2005) Gt 08 CAMARGO (2006) Gt 08 MONTEIRO;NUNES (2006) Gt 08 MENDES (2003) Gt 09 SILVA (2004) Gt 09 AUGUSTO (2005) Gt09 FIOD (2005) Gt 09 MIRANDA (2005) Gt 09 TROJAN (2005) Gt 09 BOMFIM (2006) Gt09 FONTANA;TUMOLO (2006) GT 09 RHEINHEIMER (2007) Gt08 SOARES (2006) Gt 09 SOARES (2007) Gt09 TRÓPIA (2007) Gt09
8	16	Competências	-1º Grupo de autores: Compreendem que o conceito de competência corresponde a <i>“saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização do projeto”</i> (CANÁRIO, 1994, 26). 2º Grupo de autores: Realizam a crítica ao projeto neoliberal de competências;	-1ºGrupo de autores: RAMALHO et alli (2000) Gt 08 LUIS;SANTIAGO (2001) Gt 08 ARAÚJO; MELO (2001) Gt 08 AMBROSETTI (2002) GT 08 GARCIA (2002) Gt 08 TEIXEIRA et alli (2002) Gt 08 BRAGAGNOLO; LUNA (2004) Gt 08 GRIGOLI et alli (2004) ARAUJO; MOURA (2005) Gt 08 RESENDE;FORTES (2005) Gt 08 FORMAGGIO (2005) Gt 09 2º Grupo de autores: MACEDO (2002) Gt 08 MELO; DOMINGUES (2004) Gt 08 SANTOS;FIDALGO (2004) Gt09 FIRMINO;CUNHA (2005) Gt 09 TROJAN (2005) Gt 09
9	15	Representações sociais Imaginário docente	- tratam sobre as representações sociais sobre a docência, ou seja, como o professor vê o seu papel profissional, a relação	SOBREIRA, H (1998) / GT 08 CRUZ, F. (1999) Gt 08 GERALDI, C. (1999) Gt 08 AZAMBUJA; OLIVEIRA (2000) Gt 08 SCHMIDT (2001) GT 08

			com o aluno e o contexto escolar em que atua.	HOELLER (2004) Gt 08 FARIAS (2005) Gt 08 NEIRA (2005) Gt08 CONTI (2006) Gt 08 OLIVEIRA (2006) Gt 08 PEREIRA (2006) Gt 08 BIRGIN, A (1998) / Gt 08 SARTI; BUENO (2001) Gt 08 TASSIGNY (2005) Gt09 PINTO;FONSECA (2006) Gt 08
10	7	Práxis	- ressalta a necessidade de uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis: indissociabilidade teoria/prática. - ressaltam o papel do conhecimento científico para a formação e trabalho docente.	GHEDIN (2001) Gt 08 VIANA (2004) Gt 08 TORRIGLIA (2005) Gt 08 FOERSTE,G.;FOERSTE,E.(2000) Gt 09 TASSIGNY (2005) Gt09 SOARES (2006) Gt 09 SOARES (2007) Gt09
11	6	<i>Habitus</i> profissional	-A transformação da prática passa necessariamente pela transformação do <i>habitus</i> (Bordieu), o que implica análises da prática que possibilitem a compreensão e a interpretação dos acontecimentos do cotidiano. - <i>Habitus</i> é entendido como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas.	ARCO-VERDE, Y.; BAIBICH, T. (1999) Gt 08 PEREIRA, J. (1999) Gt 08 ABRANCHES (2000) Gt 08 SARTI; BUENO (2001) Gt 08 SARTI;BUENO (2006) Gt 08 ALBUQUERQUE (2007) Gt08
12	5	Multiculturalismo	- preocupação com a reflexão e sensibilização dos futuros professores frente à diversidade e à construção/constituição das identidades e das diferenças no contexto escolar.	XAVIER (2001) Gt 08 XAVIER (2002) Gt 08 COUTO (2003) Gt 08 ALMEIDA;MOREIRA (2005) Gt 08 XAVIER (2007) Gt 08
13	5	Educação à distância	- enfatizam a EAD com trabalho colaborativo de construção do conhecimento, base na pesquisa e resolução de problemas.	OLIVEIRA (2003) Gt 08 ALMEIDA (2005) Gt 08 BRANCO;OLIVEIRA (2006) Gt 08 MORETO (2006) Gt 08 SILVA (2006) Gt 08
14	5	Novas tecnologias	- as modificações no trabalho docente	NASCIMENTO (2001) Gt 09 ARRUDA (2005) Gt 09



			decorrentes da inserção de novas tecnologias educacionais.	ALMEIDA (2005) Gt08 BUENO et alli (2007) Gt 08 CORREIA et alli (2007) Gt08
15	4	Produção acadêmica sobre o professor	-Busca a compreensão das tendências, dos enfoques metodológicos, das referências e das concepções que permeiam as produções sobre o trabalho docente.	PRATA-LINHARES et alli (2006) Gt 08 ANDRADE (2007) Gt08 FONTANA;TUMOLO (2006) GT 09 SOARES (2006) Gt 09 SOARES (2007) Gt09
16	4	Proletarização docente	- processo de degradação e precarização do estatuto sócio-econômico da profissão docente e perda de autonomia profissional.	TEIXEIRA et alli (2002) Gt 08 SANTOS, S. (2003) Gt 08 MIRANDA (2005) Gt 09 FERREIRA (2006) Gt 09
17	3	Professor intelectual transformador	-professores capazes “de desenvolver práticas pedagógicas que não somente aumentam as possibilidades de consciência crítica, mas também de ação transformadora” (Giroux, 1999, p.96). -Não explicitam o entendimento de “ação transformadora” em relação à sociedade capitalista.	XAVIER (2001) Gt 08 BERNARDES et alli (2002) Gt 08 SANTOS (2004) Gt 08
18	3	Professor interdisciplinar	-o professor interdisciplinar é capaz de trabalhar de um modo integrado com outras disciplinas, seja através do planejamento e realização de atividades compartilhadas, ou da integração entre conteúdos afins.	GARCIA (2002) Gt 08 LOPES; ARAÚJO (2003) Gt 08 KINOSHITA et alli (2000) gt 08

**ANEXO III – REFERÊNCIAS MAIS UTILIZADAS NOS TEXTOS APRESENTADOS  
NA ANPED NOS GTs 08 E 09, SOBRE TRABALHO DOCENTE, ENTRE 1998-2007**

AUTOR	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	GT	TOTAL
	ANO	08 1998 1999	08 2000 2001	08 2002	08 2003	08 2004	08 2005	08 2006	09 1998 2006	08 2007	09 2007	
Nóvoa		9	13	4	6	6	15	7	2	3		65
Perrenoud		8	11	5	7	2	4	2	1	2		42
Schön		7	11	4	3	3	7	1	2			38
Tardif		2	3	4	4	4	5	6	1	6		35
Zeichner		8	6	3	1	1	8	2		3		32
Pérez Gómez		5	5	3	2	2	7					24
Pimenta		1	7	3	3	4	1	3		2		24
André, Marli		5		1		2	5	4		6		23
Lüdke, M		4	2	3	2	2	2	4	1	2		22
Candau		3	2	1		2	8			5		21
Freire, P.		2	3	2	4	1	3	1		3		19
Sacristán		2	4	2	1	2	5	1	1			18
Giroux		2	4	2		1	6					15
Foucault		2	2		2		2	5		1		14
Arroyo		3		1	1	2	1	2	2			12
Cunha, M. I.		3		2		1	3	2		1		12
Garcia,C.		2	2				3	4		1		12
Gatti		4	1	1		1	2		1	2		12
Libâneo		1	2	2	1	1	4					11
Huberman		1	1			1	5	2				10
Marcelo, C.			2	2	2		1	2		1		10
Gauthier			4	1	1	2	1					9
Kramer		2	2	2				1		2		9
Marx									7		2	9
Santos, B. S.			2		2		3	1		1		9
Saviani		1	2		1		1		4			9
Alarcão, Isabel		1	2		1	2	2					8

Brzezinsky	1	2	1		1	1	1	1			8
Contreras		2		1	1	3			1		8
Demo	4			1	1			1	1		8
Enguita	2					1		5			8
Freitas, H.		1	3			3			1		8
Benjamin	1	1	1	1	2		1				7
Frigotto	1		1		1			4			7
Goodson, I.	2	2			1	2					7
Kuenzer			2			2		2		1	7
Larrosa, J.		1	1	1	1	1	2				7
Marin, A.	2	1				2			2		7
Mizukami,	1	2				2	1		1		7
Rios, T.					2	4	1				7
Shulman	2	3			1		1				7
Bakhtin		1	2			1	1	1			6
Hargreaves	1					2		1	2		6
Harvey			1					5			6
Imbernon						4	1	1			6
Linhares,	1	1			1	2			1		6
Popkewitz	2	1	1	1			1				6
Adorno	3				1		1				5
Apple	2					1		2			5
Carr	1	1	1		1	1					5
Freitas, L.C.	1	2	2								5
Fusari	1	1	1		1	1					5
Gentile, P.		2	1			1		1			5
Gramsci	1		1		1	1			1		5
Moreira, A. F.		2	1			1			1		5
Silva, T. T.		2	1			2					5
Veiga, Ilma	1	1	1			2					5
Braverman								3		1	4
Canário, R.					2				2		4
Canen, A		1	1	1					1		4
Charlot, B.				1		2	1				4
Codo, W.			1	1		2					4





Bellerot, J.						1				1
Belloni								1		1
Berger, P.							1			1
Bhaskar, R.						1				1
Bianchetti, L.				1						1
Bicudo						1				1
Borges, C.						1				1
Brandão, C.								1		1
Brandão, H.							1			1
Bruner		1								1
Bueno, B	1						1			1
Caldeira,A. M.							1			1
Cardoso, M.						1				1
Carniatto					1					1
Carvalho, A. M.		1								1
Casanova	1									1
Cavaco		1								1
Certeau								1		1
Chakur	1									1
Chantraine			1							1
Ciavatta								1		1
Corazza							1			1
Côrrea, V.					1					1
Cortella, M.						1				1
Darsie, Marta	1									1
Day, C.						1				1
Dourado, L. F.						1				1
Durkheim	1									1
Eagleton								1		1
Esteban	1									1
Fávero				1						1
Ferraz		1								1
Ferry, G.			1							1
Fidalgo, F. A.								1		1
Fleury, R.						1				1

Fontoura						1					1
Freud							1				1
Gadotti	1										1
Garcia, R. L.		1									1
Gil Perez		1									1
Heller, A.			1								1
Hirata, H.								1			1
Holly							1				1
Invernizzi								1			1
Jimenez								1			1
Josso									1		1
Kensky	1										1
Kosik									1		1
Lacan							1				1
Lefevre							1				1
Leontiev									1		1
Lima E. F.							1				1
Mão Tse		1									1
Martins, J.		1									1
Martins, M. A.					1						1
Matos, Junot		1									1
Mattos, C.	1										1
Mendonça, A	1										1
Moscovici	1										1
Mrech		1									1
Nosella	1										1
Nunes, C. M.					1						1
Orlandi		1									1
Pacheco, J.		1									1
Patto, M. H.			1								1
Peixoto, A. M. C.						1					1
Pereira, E. M.					1						1
Pereira, Ruth	1										1
Poulantzas										1	1
Siniscalco, M.						1					1

<b>Soares, Magda</b>	<b>1</b>										<b>1</b>
<b>Stroili</b>	<b>1</b>										<b>1</b>
<b>Tertulian</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Thompson, E.</b>							<b>1</b>				<b>1</b>
<b>Veenman</b>							<b>1</b>				<b>1</b>
<b>Wood, E.</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Yus, R.</b>						<b>1</b>					<b>1</b>