

## **TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO**

SOARES<sup>1</sup>, Kátia Cristina Dambiski – UFSC – katiadsoares@uol.com.br

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: CNPq

### **Introdução**

O tema deste artigo vincula-se a uma pesquisa que discute o *trabalho docente*, as atuais concepções, teorias e tendências explicativas a ele referentes 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 formação de professores preocupa a área educacional de longa data e 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)

Destacamos a complexa relação entre as orientações e políticas praticadas na área da formação/qualificação dos professores e a formação/qualificação dos trabalhadores na sociedade capitalista de modo geral. Essa relação nos interessa 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. 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

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFPR); Doutoranda em Educação (UFSC). Trabalho realizado sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Célia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC).

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

Dividimos a exposição em três partes: 1º) Apresentamos o problema que denota a investigação; 2º) A partir da categoria trabalho em Marx abordamos a questão da natureza do trabalho docente como uma forma de trabalho não-material; 3º) Discutimos papel do conhecimento na constituição/efetivação do trabalho docente.

Em primeiro lugar, afirmamos um de nossos pressupostos: o de que a concepção de trabalho docente é determinante na compreensão das propostas de formação de professores. Nessas circunstâncias, 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/qualificação dos docentes e suas implicações no contexto das relações capitalistas nos dias atuais.

Advogamos existir uma diferença qualitativa entre 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, como por exemplo, a de professor reflexivo, prático-reflexivo, pesquisador ou profissional.... Indagamos como essas representações ou crenças têm norteado as propostas de formação/profissionalização docente trazendo, por sua vez, conseqüências importantes para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Neste quadro, a questão do conhecimento é basilar não apenas na discussão do trabalho e da formação docentes, mas na prática cotidiana da sala de aula. Este é o mote do presente artigo.

Concordamos com Marx (1978) que o trabalho docente é uma forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Desta 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: a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população. (Saviani, 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>2</sup> que, calcadas na reflexão pautada no cotidiano escolar, não habilitam o professor a alcançar tal conhecimento. (Nóvoa, 1997; Perrenoud, 1999; Schön, 1997; Tardif e Raymond, 2000).

A partir destas considerações iniciais, chegamos à segunda parte da exposição, onde procuramos abordar o conceito de trabalho no bojo das relações sociais capitalistas tais como se constituem e se expressam na contemporaneidade. Para tanto, tomamos como principais referências teóricas Marx, Lukács, Saviani e Duayer. Acreditamos que estes autores 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.

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

A categoria trabalho se faz presente no conjunto da produção de Marx, desde suas obras da juventude até às da maturidade, e acompanhar os complexos meandros dessa explicitação conceitual extrapola os limites deste texto.

Em *O Capital*, Marx explicita as bases de uma formação social específica e historicamente determinada, a sociedade capitalista. O autor busca compreender a realidade social/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. Marx fundamenta sua análise na ontologia do ser social não como mero recurso, mas como essência do método dialético por ele perseguido.

É tarefa inócua tentar localizar no texto de Marx o conceito de trabalho de forma pontual; trata-se 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

---

<sup>2</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 e Rodrigues (2006).

não-produtivo, manual e intelectual... cada uma destas categorias expressa uma complexidade e necessita de rigor e cuidado no seu estudo para uma adequada compreensão. Não se pretende aqui aprofundar o estudo de cada uma delas, senão apontar alguns aspectos relevantes para tratar a questão do trabalho docente.

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, 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, enfim, conhecimento acerca da 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, em seu avanço no domínio da natureza e sua estreita correlação ao aumento da produtividade do trabalho (MORAES, 2007) será continuamente necessário para o aprimoramento e desenvolvimento das forças produtivas.

Interessa-nos particularmente o conceito marxiano de *trabalho não-material*, pois entendemos ser esta a categoria central para a discussão do trabalho docente. Com base em Marx, compreendemos que a produção material da vida humana diz respeito à possibilidade humana de, pelo trabalho, transformar a materialidade, ou seja, de agir sobre a matéria transformando-a com a finalidade de atender alguma necessidade própria à 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, o *trabalho 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, o trabalho não-material não está desligado de alguma 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 Saviani (2003, p.106):

... 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 autor chama a atenção para o fato de que a ação desenvolvida pela educação tem visibilidade, é uma ação específica que só se exerce com base em um suporte material que se realiza num contexto de materialidade. Como fez Saviani (2003), também buscamos a apreensão da categoria trabalho não-material na obra do próprio Marx.

É no texto do Capítulo VI inédito de *O Capital* que Marx destaca a questão do *trabalho 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, 1978, 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 trabalho *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 adentrar 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/sociais 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 partir dessas considerações, evidencia-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre o que é o conhecimento, em sentido ontológico, quais as formas/funções que assume na sociedade capitalista e qual seu papel na constituição/efetivação do trabalho docente. Aqui chegamos à terceira parte da

explosão. Assinalamos 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.

### **A questão do conhecimento como elemento central na compreensão do trabalho docente**

A partir da categoria trabalho, tal como elaborada por Marx, voltamo-nos para a questão do conhecimento e seu papel fundamental na constituição do trabalho docente. Recorremos, a Lukács, no capítulo sobre *O Trabalho* na obra *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: a consciência, a sociabilidade, a linguagem, o conhecimento, o reflexo, a escolha, a liberdade... Essa compreensão é essencial para o propósito deste estudo, pois apenas a apreensão do ser social em seu sentido ontológico, de sua constituição a partir do trabalho, pode nos capacitar a mais bem compreender o trabalho docente no presente contexto sócio-histórico.

Lukács 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, 1984 a, p.01)

Pois bem, para uma aproximação correta da realidade também não poderíamos tomar a categoria conhecimento de forma isolada, ignorando a sua complexidade e participação no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata, o ser social. O ser social tem sua gênese desenvolvida a partir de uma base 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/manutenção de qualquer tipo de formação social, tem de ser capaz de retirar da natureza os meios de produção. Nesse sentido originário, o trabalho é a relação fundante, o intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza, pois sem ele não há qualquer forma de reprodução social. 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.

A contribuição de Lukács está em desvelar a complexidade do ser social e seu fundamento ontológico no “por 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>3</sup>). O ser humano atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nesse processo ele é capaz de fazer escolhas. Neste sentido o por, o agir intencional, é sempre social e, por isso mesmo, 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 elaborado a partir de necessidades e possibilidades sobre as quais o indivíduo age. 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, mas ao fato de que a escolha entre alternativas e, da própria capacidade de sua visualização, relaciona-se à complexa questão do conhecimento.

Segundo Lukács (1984 a), o *por 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 seres humanos sobre outros com o objetivo de, em última instância, mediar a produção dos valores de uso (posições teleológicas secundárias). Em ambos os casos, de acordo com o autor, o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento:

---

<sup>3</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.

...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. Por, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de por, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o por tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. (LUKÁCS, 1984 a, p.05)

Para Lukács (1984 a), há uma causalidade suposta no por teleológico e o conhecimento das causalidades tem interferência direta sobre a possibilidade do por, do agir. Neste sentido, o conhecimento pode ampliar o campo de possibilidades de ação humana. Ao afirmar que apenas uma causalidade baseada no plano material, o plano 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, 1984 a, p.08 )

Ressaltamos que 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). Não há propriamente ação humana sem práxis. Por isso, há a necessidade do conhecimento adequado dos meios, das causalidades naturais, para que seja possível uma causalidade posta. 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:

Toda praxis orienta-se imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis conseqüências, etc.. Por isso a praxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho, (...) é a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica dos homens. (LUKÁCS, 1984 b, p.08)

No caso do trabalho docente, a atividade do professor em sala de aula, sua prática didática, almeja a aprendizagem dos alunos e este é o *por 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, calcada na defesa de uma epistemologia da prática, 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 que há uma ontologia implícita que se expõe tanto na concepção de uma prática imediatista (a ontologia empirista) quanto na práxis (a ontologia do ser social), colabora para que consigamos uma aproximação mais adequada do real:

...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. (DUAYER, 2006, p.05)

Portanto, abordar a questão do trabalho docente na atualidade exige relacioná-lo à questão do conhecimento científico (suas formas de produção, apropriação e socialização) e, é nesta direção que enfocamos na pesquisa em curso a literatura especializada produzida nos últimos anos (a partir de 1998) pelas pesquisas científicas na área educacional, em especial, trabalhos apresentados na ANPED nos GTs Formação de professores e Trabalho e Educação. 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 educacional/acadêmico a respeito do que é o trabalho docente e de como deve ser a sua formação. Defendemos a idéia de que a epistemologia da prática, que tem sustentado na atualidade a maioria das pesquisas na área educacional, especialmente as

que tratam do trabalho e da formação docentes, tem em sua base uma ontologia empirista e, neste caso, o conhecimento “científico” acaba por limitar a compreensão do que é o trabalho docente ao âmbito da prática imediata:

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 praxis 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. (LUKÁCS, 1984 b, p.02)

Lukács (1984 b) nos auxilia na compreensão de que todo trabalho é concretamente orientado, “orienta-se para uma conexão concreta, limitada, objetiva”. A realização de qualquer tipo de trabalho sempre implica alguma forma de conhecimento como um pressuposto imprescindível para sua concretização. Em muitos casos, um trabalho pode ser inteiramente realizado, mesmo quando se vale apenas de observações ou relações imediatas:

... o que pode ter como conseqüência - em um nível mais elevado de generalização - o fato de se revelar incompleto, ou até mesmo falso, não correspondente à realidade, sem por isso impedir a efetiva consecução da finalidade concretamente posta ou, pelo menos, sem perturbá-la dentro de certos limites. A história nos mostra uma infinidade de exemplos de como, num contexto restrito, muitos resultados corretos e importantes foram obtidos na prática imediata com falsas teorias. Para citar apenas de passagem o nexos entre o trabalho primitivo e as "teorias" mágicas, ainda que seus efeitos se fizeram sentir profundamente na praxis medieval, recorde-se apenas o sistema ptolomaico que, mesmo após ter se mostrado cientificamente falso, funcionou por longo tempo de maneira quase impecável para finalidades práticas (navegação, calendário, etc.). (LUKÁCS, 1984 b, p. 08)

Considerando o que diz Lukács, também não negamos a possibilidade do trabalho docente se realizar com base numa epistemologia prática, muito menos desconsideramos o fato de que a mesma pode ser eficaz no cotidiano escolar. Entretanto, alertamos para o perigo de que esta prática utilitarista, calcada no enaltecimento da experiência imediata e na desvalorização do conhecimento teórico na formação dos docentes, em nada contribui para o fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica de sociedade, visto que sequer ultrapassa a camada epidérmica dos problemas postos no âmbito escolar. A inteligibilidade do trabalho docente exige que se vá além do chão e dos muros escolares.

Concordamos com Bhaskar (1977) quando nos alerta que ao se constituir uma ontologia fundamentada na categoria da experiência acaba-se por achatar a realidade ao domínio do empírico<sup>4</sup> e, neste caso:

...o mundo se restringe ao que os seres humanos podem experimentar. Não considera-se que as experiências são apenas uma parte do mundo e, quando estabelecidas no contexto da atividade social da ciência, uma parte “epistemologicamente crítica”. Mas, mesmo assim, tal fato não justifica o uso de experiências para definir o mundo. (BHASKAR, 1977, p.26)

### **Conclusões**

Buscamos indicar que, como pano de fundo deste cenário paradoxal, em que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, supervalorizado e aligeirado, enaltecido e esvaziado de conteúdo em sua formação, o que está em jogo, de forma bem mais profunda é a compreensão sobre 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.

Concluimos este texto reafirmando 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 da ontologia empírica implícita na epistemologia da prática, reduz-se a possibilidade de conhecimento do sujeito sobre o mundo aos limites da experiência sensível, da cotidianidade, da prática 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:

---

<sup>4</sup> Bhaskar (1977) sustenta que a distinção entre os domínios do real, do efetivo e do empírico. 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.

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 subjugava 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, a ontologia do ser social, uma ontologia calcada na análise crítica do existente. Não basta apenas a contraposição à determinada teoria que se mostra hegemônica em tal ou qual área do conhecimento, como ocorre na educação. Por exemplo, com 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”, 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)

Neste texto buscamos assentar o terreno para uma discussão mais fértil a respeito do trabalho docente, as preocupações que tem demarcado sua formação e prática, as políticas e as tendências nesta área do campo educacional. Não nos parece que esta discussão possa surtir efeitos numa perspectiva contra-hegemônica se não considerar devidamente os meandros atualmente postos com relação ao conhecimento científico, ao qual, de alguma forma, a escola e o trabalho docente estão irremediavelmente relacionados. Corroboramos com a compreensão de Saviani (2003), 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.

## REFERÊNCIAS:

ARCE, Alessandra. (2001) **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. (1977) **A Realist Theory of Science**. London. Versão preliminar: Rodrigo Leitão (Economia / UFF). Versão Final: Rodrigo Moerbeck (Economia/ UFF). Revisão / Supervisão: Mário Duayer (UFF).

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).

DUARTE, N. (2003) **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Ago 2003, vol.24, no.83, p.601-625

\_\_\_\_\_. (2001) **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, S.P.: Autores Associados.

DUAYER, M. (2006) Anti-realismo e absolutas crenças relativas, **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 8.

DUAYER, M., MEDEIROS, J. L. G., PAINCEIRA, J. P. (2001). A Miséria do Instrumentalismo na Tradição Neoclássica, **Estudos Econômicos**, vol. 31, nº 4, pp. 723-783.

FACCI, M. G. D. (2003) **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.

KUENZER, A. Z. (1999) As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183.

KUENZER, A.; RODRIGUES, M. (2006) 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.

LUKÁCS, G. (1984a) O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: Il Lavoro. In: **Per una ontologia dell' Essere Sociale**.

LUKÁCS, G. (1984b) Ontologia do ser social: neopositivismo. **Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins**. Darmstadt: Lucherrhand. Trad. de Mário Duayer. Versão preliminar.

MARX, Karl. (1978) **O Capital**: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas.

\_\_\_\_\_. (1988). **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural.

MORAES, M. C. M. (2004 a) 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, p.139-157.

MORAES, M. C. M. (org.) (2003) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**, Rio de Janeiro: DP&A.

NÓVOA, A. (1997) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote

SAVIANI, D. (2003) **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2003) **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (1996). 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.

SHIROMA, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. ED. DP&A,

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. (2004) A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545.

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

PERRENOUD, P. (1999) Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétence. **Education Permanente** n° 140.

PIMENTA, Selma Garrido. 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.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, dez., vol.21, no.73, p.209-244.

TORRIGLIA, Patrícia L. (2004) A Formação docente no contexto histórico-político das Reformas Educacionais no Brasil e Na Argentina. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação)-