

## O PRAGMATISMO EPISTEMOLÓGICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

**Suze Scalcon**

Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFSM. Doutorado em Educação pela Unicamp e Pós-Doutorado em Educação pela UFSC. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: suzezs@terra.com.br

### Resumo

O presente artigo aborda a influência do pragmatismo epistemológico presente nas políticas educacionais para a Educação Básica gestadas e implantadas nos anos de 1990 no Brasil e, em particular, nas políticas de formação docente. Pontua, de modo principal, a formação de professores como uma questão fundamentalmente ligada ao campo do conhecimento e caracteriza a orientação epistemológica pragmática no âmbito das propostas políticas de formação em nível mundial, representada pela epistemologia da prática profissional. Aborda a questão da formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, em contraposição aos fundamentos pragmáticos, céticos e relativistas do conhecimento, próprios das políticas sociais neoliberais.

**Palavras-chave:** Pragmatismo epistemológico. Influência pragmática. Profissionalização de professores.

## THE EPISTEMOLOGICAL PRAGMATISM AND THE PROFESSORS FORMATION

### Abstract

This article approaches the influence of the epistemological pragmatism presents in educational politics to Basic Education managed and implemented in 90's in Brazil, and in particular, in the docent formation politics. It main point is the docent formation as a question based to the knowledge field and it features the pragmatic epistemological orientation in the context of the politic proposes in the world, represented by epistemology of professional practice. The article approaches also the professor formation in the praxis epistemology perspective against the pragmatic, sceptic and relativist fundamentals of the self-knowledge of the neoliberal social politics.

**Keywords:** Epistemological pragmatism. Pragmatic influence. Professors professionalization.

## INTRODUÇÃO

Situamos esta discussão sobre o pragmatismo e a formação do professor no contexto das políticas educacionais<sup>1</sup> instituídas e em instituição no Brasil a partir dos anos de 1990, circunscritas ao âmbito do mais recente processo de reestruturação produtiva do capital e de seus ideários e valores; um processo que evoca, mais do que nunca, um tipo de formação social estruturada na relação trabalho-capital e que desenha diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na configuração do todo social, ou seja, no modo de produção, uma vez que “todos, indistintamente, são parte deste sistema [...]” (GARCIA, 2005, p. 10).

Encontramo-nos numa sociedade em que o mercado é o eixo das relações sociais (SANFELICE, 2001), marcadas pela centralidade do trabalho<sup>1</sup>, posto que o trabalho é seu elemento estruturante (ANTUNES, 2004). Consideramos que, sob a égide do capitalismo, o trabalho sempre terá valor essencial, embora haja autores (OFFE, 1989; GORZ, 1982; HABERMAS, 1972; KURZ, 1992) que difundem a idéia de que o trabalho teria deixado de ser a categoria sociológica central e, assim, caminharia para o seu esgotamento ou, mesmo, que estaríamos numa era do fim do trabalho e da classe trabalhadora.

Como elemento principal das relações sociais, o trabalho – e não só o trabalho, mas também a subjetividade do trabalhador – subsume-se à lógica do capital (MARX, 1989), uma vez que “nas relações trabalho/capital, além e apesar de o *trabalho* ‘subordinar-se’ ao capital, *ele é um elemento vivo*, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista” (ANTUNES, 2004, p. 344) [grifo nosso].

Neste circuito, as políticas de formação de professores ganham expressivo destaque à medida que se constituem em sustentáculos de uma intensa reforma<sup>1</sup> operada em diversos setores da sociedade. Moraes (2004) entende que as políticas educacionais em pauta, as que delegam à educação a tradicional tarefa salvacionista, encontram inteligibilidade no plano das contradições da lógica do mercado e chamam a atenção para este fato, considerando que ele é “o pano de fundo de qualquer análise de propostas políticas, de pressupostos epistemológicos, da estrutura das produções intelectuais, bem como de sua receptividade em nossa época” (2004, p. 1).

Segundo esta autora:

(...) é no campo das antinomias dessa lógica – 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, 2004, p. 1).

Autores<sup>1</sup> vêm discutindo o caráter pragmático da formação de professores proposto pelas políticas educacionais atuais, elaboradas com base em acordos estabelecidos entre o Brasil e organismos internacionais regionais, mundiais e hemisféricos. Entendem-nas como partícipes de um conjunto de reformas sociais mais amplas que operacionalizam reformas educacionais, que procuram imprimir um caráter salvacionista à educação, tanto no que se refere ao combate de problemas sociais como de problemas econômicos.

No caso da CEPAL/UNESCO (1992), no documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, é pontuada a iniciativa que procura, como primeiro intento, “esbozar lineamientos para la acción en el ámbito de las políticas e instituciones que pueden favorecer las *vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo*, tomando en cuenta las condiciones existentes en el decenio de 1990” (1992, p. 2) [grifo nosso].

Em 2004, estes mesmos organismos, ao tecerem um panorama da situação educativa em relação à gestão e ao financiamento para a América Latina e Caribe, afirmam:

La CEPAL y la UNESCO han venido sosteniendo desde hace más de una década que la educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, fortalecer democracias mediante la promoción del ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía, avanzar a mayor ritmo en la sociedad de la formación y el conocimiento, y enriquecer el diálogo entre sujetos de distintas culturas y visiones de mundo (2004, p. 1).

Esta é uma perspectiva que reforça a proposta de formação de professores orientada pela lógica do mercado. Esta, travestida em defesa de uma melhor qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade, conduz à desqualificação, à desumanização e à degradação, porque submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993a).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA

Ao pensarmos a formação de professores, levamos em conta que toda a estrutura cognoscitiva do homem se encontra fundada numa dada compreensão da realidade e que todo o saber é elaborado e apropriado articuladamente com uma visão de mundo: compreensão que se atrela a uma forma determinada e determinante de pensar a natureza, os homens, a sociedade e suas relações. Todo trabalho educativo assume alguma postura diante das situações de ensino e, invariavelmente, se ancora numa ou noutra forma de pensar os objetos, os fatos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade.

Não diferente do tratamento que envolve esta questão, e particularmente a de caráter profissionalizante<sup>1</sup>, encontramos diversas formas de pensar a relação entre formação e epistemologia; por conseqüência, diferentes formas de ver a ciência, condicionada por diferentes fins a serem atingidos pela atividade pedagógica do professor na esfera das relações sociais.

Com acentuada preocupação com as transformações sofridas pelo capitalismo em nível mundial nas últimas décadas, e que provoca reflexões sobre o papel da educação nos meios escolares e acadêmicos, em face das orientações das políticas educacionais em curso, observamos a formação de uma conjuntura que conforma a produção do conhecimento (MORAES, 2004) quando, na produção acadêmica, é introduzido um sistema de pensamento pautado no que se denominou de crise das ciências em função da divulgação de uma nova racionalidade científica.

A denominação *crise das ciências ou crise dos paradigmas da razão* é atribuída pelo pensamento pós-moderno<sup>1</sup> a um momento de negação da existência da objetividade científica e de afirmação de uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público, passando-se a falar, entre outros, em multiculturalismo, respeito às diferenças, e não mais em classes sociais.

O pós-modernismo traz a marca de uma suposta realidade estruturalmente nova, de uma nova sociedade (SAVIANI, 1991b), cuja ideologia:

(...) tende a situar este período como correspondendo ao que a própria estrutura de classe se alterou. Assim não haveria mais a oposição fundamental do capitalismo entre a classe burguesa ou a classe dos capitalistas, de um lado, e o proletariado de outro porque, segundo esta ideologia neoliberal, o capitalismo ter-se-ia socializado (1991b, p. 19).

Para Duayer & Moraes (1998), este seria um momento de crise nas ciências sociais e na filosofia no qual aparecem propostas teóricas e metodológicas que “expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado em fatos” (p. 63).

Duarte (2000, p. 73), ao pensar as relações entre sociedade e conhecimento no contexto do pensamento neoliberal, assevera: “O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica.”

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo. Compreensão que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

O pragmatismo e sua versão *neo*<sup>1</sup>, como concepção epistemológica que designa uma nova fase do pragmatismo, cujo pressuposto central se assenta na impossibilidade de que o homem chegue a algum conhecimento objetivo, alia à sua concepção tradicional a filosofia pós-analítica da linguagem<sup>1</sup>. Rorty (1994) realiza “uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de idéias ‘claras e distintas’” (MORAES, 2003a, p. 171).

A orientação neopragmática constitui elemento fundamental da concepção denominada antirrealista, realismo empírico ou antirrealismo (DUAYER, 2003), caracterizando-se por um ceticismo e um relativismo que pressupõem neutralidade perante questões pertinentes à compreensão científica do mundo.

Apoiando-se numa epistemologia empirista que nega a ontologia<sup>1</sup> (HOSTINS, 2006) como expressão dos sentidos e significados que produzem e estruturam a totalidade histórica, põe em questão que os fatos científicos possam corresponder ao real.

Opõe-se ao antirrealismo, ao realismo crítico que, sustentando-se no materialismo histórico, toma a ontologia como âncora do processo de conhecimento e das relações indivíduo-conhecimento-sociedade. Desse ponto de vista, “o conhecimento não é uma construção. Ao contrário, é explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva,

como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração” (HOSTINS, 2006, p. 18). A questão do conhecimento objetivo, quando centrado no neopragmatismo como um paradigma revisado, segundo o qual o conhecimento é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata, evoca:

(...) uma época, cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem e não querem mais expressar a realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata (DUAYER & MORAES, 1998, p. 65-66).

Nessa direção, a proposta de formação profissionalizante, centrada na prática conforme prevê o Decreto nº. 3.276/1999 (BRASIL, 1999), é reveladora da congruência com o aporte epistemológico que a orienta. Tardif, um dos defensores da retórica dos saberes, ao ponderar sobre a formação profissionalizada, destaca conhecimentos, competências, habilidades e saberes que os professores devem ter para o exercício da profissão e postula que:

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2002 b, p. 113).

Tomando como aspecto importante a posição ocupada pelos “atores da escola”, realça a subjetividade do professor como elemento que deve ser levado em conta quando da realização de pesquisas, uma vez que tal subjetividade revela um saber-fazer cuja natureza se situa na própria atividade prática. As competências, as habilidades e o saber-fazer seriam representativos e, ao mesmo tempo, guias para uma espécie de autoformação e uma conseqüente profissionalização. É sob esse prisma que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, surgindo o que Tardif (2002a) denomina de “epistemologia da prática profissional” (p. 225). Segundo ele, “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes *realmente* utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (p. 225) [grifos do autor].

Este autor, na mesma obra, deixa clara a ocorrência de um deslocamento do foco das análises até então realizadas em relação à posição da teoria e da prática na formação de professores. Considera que são concepções tradicionais aquelas que apontam o saber como fundado no polo da teoria, o que implicaria uma atividade profissional pela qual os professores se tornam “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária [...]” (p. 119). Ao defender seu conceito de “epistemologia da prática profissional”, afirma que, metodologicamente, deve ocorrer:

(...) um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham [...] (TARDIF, 2000, p. 12).

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática, em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico, esta perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva<sup>1</sup>, pela qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão de si e de suas práticas de forma que elas sejam um lugar original, tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão (PERRENOUD, 2002).

Assim, a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos.

Como consequência, nesta perspectiva, a formação de professores é marcada pela inorganicidade, uma vez que, “no afã de sobrevalorizar 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” (MORAES, 2004, p. 10).

Poderíamos entender que o aporte teórico-epistemológico desse ideário político-pedagógico pressupõe que a escola, a nada condicionada, tenha autonomia e autoridade intelectual para elaborar preceitos como orientações que a elevem ao estatuto de instituição produtora de conhecimentos, em detrimento do conhecimento produzido acadêmica e cientificamente.

Por outro lado, se consideramos que estamos refletindo sobre uma concepção epistemológica, para a qual a prática ganha absoluta prerrogativa (MORAES, 2004), podemos dizer que não se trata da intencionalidade de produção de conhecimentos, mas de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências úteis para o enfrentamento dos problemas da realidade. Estes, por independem do caráter estruturado do mundo, não necessitam de nenhum local específico para sua apreensão, uma vez que o ensino não-formal e a “educação ao longo da vida” constituem elementos de uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI.

Além disso, as políticas de profissionalização apoiadas numa concepção de conhecimento neopragmática, ao exaltarem a qualidade como ponto nevrálgico do ensino, da formação de professores e do trabalhador, deflagram a necessidade de qualificação, propondo a profissionalização do professor, que, uma vez habilitado para o desenvolvimento de competências em seus alunos, qualificaria o futuro trabalhador. Entretanto, na opinião de Shiroma (2003), a formação profissional do professor nesses moldes:

*(...) não significa que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, apto e cooptado. [...] A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia esta política (p. 76-77) [grifos nossos].*

Desse ponto de vista, o professor caracteriza-se como aquele que, na condição de fornecedor de serviços, executa programas pré-fabricados, devendo tornar-se um formador que toma como meta pedagógica as necessidades e os problemas encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento de competências em vista de uma aprendizagem entendida como transformação da pessoa, operada por uma postura de formador-treinador e dirigida para a autoformação do aluno (PERRENOUD, 2002).

Isto significaria que “aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa

seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la” (DUARTE, 2003a, p. 8).

Neste particular, Moraes (2003a) considera que estamos vivendo um momento em que, diante da prevalência da empiria e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, ocorre um recuo da teoria. Parafraseando Burgos, a autora afirma:

A celebração do ‘fim da teoria’ – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conhecimento corrente de ‘prática reflexiva’ – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (MORAES, 2003a, p. 153).

Em tal caso, o pragmatismo, ao alimentar mais a promessa da utopia de que a teoria enquanto reveladora da verdade, tendo esgotado suas possibilidades explicativas da realidade – segundo os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais – determina uma conseqüente desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, a teoria perderia o primado como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem.

No entanto, contraditoriamente, é no campo da teorização que explicações e artifícios de manutenção do capital e de justificativas para as mazelas sociais são engendradas e são elaboradas propostas que buscam sustentar um perfil de formação profissional que funda um novo tipo de fazer educativo: um fazer na e para a vida meramente cotidiana.

Por fim, pela manutenção de uma ordem que procura perpetuar a sociedade de mercado é que o modelo de formação, inspirado numa concepção pragmática de conhecimento, visa a homogeneizar a prática pedagógica no sentido de instituir no ensino a lógica da racionalização, própria do campo da administração de empresas. E, de outro lado, visa a orientar percursos individuais de formação – de professores e de alunos – que se tornam úteis para a inserção no mercado de trabalho. No caso da escola, ela passa a adequar-se, a regular-se por uma lógica que se distancia da atividade educativa escolar como prática social ligada à atividade teórico-prática do professor, afastada de seus fins educativos formais e formativos.

Em uma perspectiva oposta à da formação de professores, tomada enquanto questão epistemológica situada no âmbito das relações sociais, é possível que a pensemos do ponto de

vista da práxis, entendida como categoria filosófica e historicizadora central e de interpretação do mundo, que possibilita que as relações existentes entre as coisas e os fenômenos não sejam cindidas, mas concatenadas a partir da unidade dinâmica que lhe concede formato próprio, isto é, objetividade concreta (VÁZQUEZ, 1986).

## A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS

Concebendo o trabalho educativo como ato intencional de produção direta sobre cada indivíduo singular da humanidade, produzida pelo conjunto dos homens, e levando-se em conta a tarefa da escola - de transmissão-assimilação do conhecimento (SAVIANI, 1991a) - e as mediações operadas pelo professor entre o sujeito (do conhecimento) e os objetos de estudo (conhecimentos elaborados), é que destacamos o conceito de práxis como categoria central de toda análise histórico-social, preocupada com a “omnilateralidade” da formação humana.

O trabalho pedagógico, para que efetivamente desenvolva mediações de caráter histórico, cultural e social capazes de produzirem uma apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, no trabalho, necessita apoiar-se numa epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor, potencializando sua compreensão e sua atuação numa perspectiva de unidade teórico-prática.

Isto permite falarmos numa epistemologia da práxis em contraposição a uma epistemologia da prática profissional, segundo a qual o universo da prática social se restringe à prática profissional em seus aspectos puramente empíricos, técnicos e utilitários, à *mercê* das demandas do mercado e em detrimento das ilimitadas possibilidades de desenvolvimento que o existir humano potencialmente provoca (SCALCON, 2007).

Dessa forma, a importância da unidade teórico-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de uma consequente compreensão da estrutura objetiva da realidade ganha significado quando se reconhece o valor teórico da prática aliado ao valor prático da teoria. Na ótica da transformação das condições objetivas da existência, o conceito de práxis, como atividade social humana, prática social e categoria fundamental para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento e de formação de professores, possibilita-nos uma aproximação das relações existentes entre o trabalho educativo e os fins sociais dessa atividade, uma vez que tomamos a prática social como ação consciente, pressuposto e alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica (SCALCON, 2003).

Ademais, a categoria ontológica, que é a práxis, ao tomar a prática como critério da verdade, diferencia-se de uma epistemologia da prática, porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ela leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e também leva em consideração o movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo.

Na ótica da práxis, o processo de apropriação do conteúdo teórico da ciência, pelo qual deve passar o professor no curso de sua formação em nível superior, caracteriza-se pela potencialidade com a qual o domínio científico tem de fornecer instrumentos para que a atividade pedagógica, operada prospectivamente, se constitua em atividade consciente e em atitude teórico-prática unitária em relação à apreensão do conhecimento, pois o pensamento científico “reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade [...]”. (DUARTE, 2003a, p. 57).

É, pois, pela apreensão da práxis e de seus pressupostos, no âmbito da formação de professores e dos processos educativos escolares que a prática educativa ganha significado.

A formação de professores, do ponto de vista da transformação pela práxis, difere da epistemologia da prática, fundamentalmente, por ter a propriedade de não negar a dimensão teórica de seu próprio suporte.

O professor, formado sob as condições propostas pela epistemologia dessa prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir o caráter de espontaneidade da sua atividade, reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

Um processo de formação que se funda, se dirige e se restringe ao trato instrumental de saberes, voltados à sobrevivência na vida cotidiana, no universo do senso comum, mediante uma atitude autorreflexiva e individualizada, poderá, no limite, contribuir para que o professor se torne um administrador de estilos de vida úteis para a sobrevivência num mundo em que as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos determinam as diferentes condições de existência.

Desta forma, sem operar nenhuma mudança visceral, tal concepção acadêmica, pedagógica e política contribui para o agravamento dos problemas sociais gerados pelo modo capitalista de produção e pelas formas inferiores de desenvolvimento humano, sustentadas numa individualidade e num cotidiano alienados. Alienação compreendida como processo em

que “as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana. Que milhares de pessoas morram de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra, isso é alienação [...]” (DUARTE, 1993, p. 61).

Em contrapartida, formação profissional sustentada na epistemologia da práxis ganha prerrogativa para a qualificação dos professores por possibilitar a localização dos limites de uma ação pedagógica fundada em processos de formação desumanizadores, porque assentados na hegemonia dos valores da classe dominante. Uma vez que não haja compreensão do valor do trabalho educativo do professor como agente social portador de possibilidades mediatas de transformação da realidade, por meio da transformação das consciências, a prática educativa acaba descaracterizando-se (FACCI, 2004), desvalorizando, desse modo, seu trabalho.

A epistemologia da prática contribui sobremaneira para a implementação das políticas neoliberais; ajuda em grande medida a sustentar o modelo de acumulação flexível e reforça de modo fundamental uma formação professoral marcada pela negação da tarefa clássica da escola, ajudando-nos a compreender o significado da ressignificação da formação e atuação do professor.

Finalmente, as políticas de formação sustentadas por uma concepção que nega o conhecimento objetivo como representação possível do real, a verdade, a razão e os valores universais, desvalorizam o trabalho educativo, visto que o tipo de qualificação por elas oferecido se caracteriza pelo esvaziamento de conteúdos teóricos e científicos, em favor da imediatez circunstancial das práticas sociais e pedagógicas vividas. Por conseguinte, uma preparação profissional alicerçada numa concepção relativista e empiricista de conhecimento enclausura a formação na atividade prática do professor por fundar-se em ações ensimesmadas, individualizadas e individualizantes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. *DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999. DISPÕE SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS*. BRASÍLIA: CN, 1999.

CEPAL; UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago do Chile, 1992.

CEPAL; UNESCO. *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe: síntesis*. Trigésimo período de sesiones de la CEPAL. San Juan (Puerto Rico), junio 2004.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? *Anais do VIII Congresso de Economia Política*, Florianópolis, jun. 2003.

DUAYER, M; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Jul 2008. doi: 10.1590/S0101-73302003000200015

EVANGELIISTA, O. *Reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de pesquisa*. UFSC, Florianópolis, 2007.

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*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

GARCIA, A. V. A Pobreza do homem. (*Tese de Doutorado*) – UFSC, Florianópolis, 2005.  
GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

HABERMAS, J. *Toward a rational society*. Londres: Heinemann, 1972.

HOSTINS, R. C. L. Formação de pesquisadores na Pós-Graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas. (*Tese de Doutorado*) – UFSC, Florianópolis, 2006.

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MORAES, M. C. M. (org.). Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (org.) *O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003a. p. 151-167.

\_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 169-198.

\_\_\_\_\_. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. Texto para mesa redonda “Políticas de formação de professores”, *II Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares*, Rio de Janeiro: 17 a 20 de agosto de 2004.

OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *Trabalho & Sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I, 1989.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PRIEB, S. A problemática do trabalho no capitalismo avançado. In: *O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho*. Ijuí, 2005. p. 167-191.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, M. M. “Educação ao longo da vida”: a configuração de um novo modelo de sistema educacional e a consolidação de uma eterna obsolescência humana. (*Texto de Qualificação de Doutorado em Educação*) – UFSC, Florianópolis, 2007.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-12.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991a.

\_\_\_\_\_. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991b.

SCALCON, S. A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica. (*Tese de Doutorado*) – UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. A influência pragmática na produção sobre profissionalização do professor. *Relatório de pesquisa*. Florianópolis: UFSC, 2007.

SHIROMA, E. O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, ano 1, n. 2, p. 267-281. 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A.M.M. et.al. *Didática, currículo e saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, pp.112-128, 2002b.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BIDOU-ZACHARIENSEN, Catherine (Org.). *De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos*. Tradução de Helena Menna Barreto Silva. São Paulo: Annablume, 2006. 294p.

Recebido em: 08/07/2008

Aprovado em: 20/02/2009