

## DA (NÃO) CENTRALIDADE DO TRABALHO, A (NÃO) CENTRALIDADE DO ENSINO

José Luiz Zanella<sup>1</sup>

*Resumo:* A questão da centralidade ou não centralidade do trabalho na constituição da existência humana é crucial para desvelar, na reestruturação produtiva do capital, os determinismos que a nova organização do trabalho pós-fordista, controlada pelo capital, impõe ao ensino escolar. Trata-se de mostrar que o capital vem produzindo metodologias de ensino denominadas de "professor pesquisador", "ensino reflexivo" e "construtivismo" que se articulam com a visão de mundo do "pós-modernismo" no sentido de adaptar os trabalhadores às necessidades do "trabalho flexível". Defender o trabalho enquanto "valor de uso" é defender o ensino das ciências e negar a centralidade do trabalho é negar o ensino das ciências em nome de uma concepção pragmática e empirista de "prática" enquanto expressão dos interesses do capital.

*Palavras-chave:* Trabalho, pós-fordismo, "professor pesquisador", "ensino reflexivo"

*Abstract:* The question of work being a central part or not in the human being existence is crucial to reveal, in the productive restructuring of the capital, the determiner paths in organization of the new after ford working era, controlled by the capital, imposed to the teaching. It means showing that the capital is producing new teaching methodologies mentioned - "teacher-researcher", "reflexive teaching" and "constructivism" which join with the view of the post modern world in the sense of adapting the workers to the "flexible work". To fight for work as "use of value" is to fight for the teaching of sciences and neglecting the centralization of work. It is to deny the teaching of sciences in favor of a pragmatic and empiric conception of practice as meaning of expression the capital interest.

*Key Words:* work, after-ford, "teacher-researcher", "reflexive teaching".

### 1. Situando a problemática

Desde a década de 70 do século passado, está em curso uma visão de mundo, principalmente acadêmica, que defende a não centralidade do trabalho na constituição da existência humana. Autores como Offe, Kurz, Habermas (cf. Frigotto, 1996), dentre tantos, postulam que estamos na "sociedade do conhecimento", numa "nova" etapa his-

<sup>1</sup> Professor de Filosofia da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Francisco Beltrão-Pr. E-mail: zeluz@vizinel.com.br

tórica, decorrente da revolução informacional, em que as principais teses marxianas perderam sua capacidade de análise.

Concomitantemente com a não centralidade do trabalho, produzem-se concepções teóricas ditas de "pós-modernas" (cf. Anderson, 1999). A visão de mundo "pós-moderna", que não é monolítica, nega-se a explicitar seus pressupostos teórico-metodológicos. Faz-se toda uma crítica aos paradigmas clássicos da modernidade. Ataca-se com veemência a razão, o sujeito, a ciência, a verdade, a totalidade, a universalidade, o poder institucionalizado e o sentido da história. Por outro lado, defende-se a fragmentação, a superficialidade, o particular, o pragmático, a prática subjetiva, a negação da razão crítica. A racionalidade do capitalismo "moderno" globalizado é a "racionalidade pragmática, técnica, automática" (Ianni, 2001a, p. 114).

Na educação escolar ampliam-se as tendências que seguem essa lógica da negação da centralidade do trabalho, da razão e da ciência. Refiro-me sobretudo à questão do "ensino". Na Inglaterra, a partir da década de 70, produz-se a metodologia do "professor pesquisador" e, nos anos 80, nos EUA, produz-se a metodologia do "ensino reflexivo". No Brasil, assistimos nas últimas décadas do século passado a hegemonia das formas de ensinar centradas no lema "aprender a aprender", ditas usualmente de construtivistas. Em todas estas metodologias de ensino, nega-se o ato de ensinar no sentido de socialização dos conhecimentos científicos/filosóficos.

Numa perspectiva do materialismo histórico dialético, indagamos: qual a base material da não centralidade do trabalho, do pós-modernismo, do neoliberalismo e das metodologias de ensino do "professor pesquisador", "ensino reflexivo" e dos "construtivismos"? Que relações há entre essas visões de mundo e o mundo do trabalho? A quem interessa negar a centralidade do trabalho e do ensino das ciências?

Restritos ao limite deste texto, não é nosso propósito aprofundar essa problemática. Nosso objetivo consiste em mostrar que as metodologias de ensino não são neutras e respondem às necessidades da luta de classes expressas nos interesses do capital ou do trabalho.

## 2. Em defesa da centralidade do trabalho

Desde os clássicos da economia política até o filósofo idealista Hegel, o "trabalho" constituía-se em categoria analítica fundamental. Marx supera por incorporação estes autores e pode ser considerado

como o filósofo do "trabalho". Mas qual trabalho? Marx distingue "trabalho concreto" de "trabalho abstrato". O "trabalho concreto" é a forma de ser do homem no mundo, independentemente da sociedade em que vive. Enquanto existir o homem, como *ser natural/social*, existirá o "processo de trabalho" enquanto mediação entre o homem e a natureza. É pelo "processo de trabalho" que o homem produz "valores de uso" indispensáveis à vida e, ao mesmo tempo, se produz enquanto homem, síntese das relações sociais. "O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é *condição natural* eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais" (Marx, 1999, p. 218, grifos nossos).

O "trabalho abstrato" é a forma em que o capitalismo transformou o "trabalho concreto". Trata-se do trabalho mercador, assalariado, alienado. É a patologia do trabalho. É essa forma de trabalho que está em crise na sociedade capitalista atual e não o "trabalho concreto". "A crise do trabalho abstrato somente poderá ser entendida, em termos marxianos, como a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto (Antunes, 1999, p. 77). A divisão do trabalho adquire novos contornos com a aplicação capitalista das "máquinas inteligentes". Incorporam-se novas formas de exploração do trabalho conjugado com a alta tecnologia. De modo que é a própria "centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo (Vicent apud, Antunes, 2000, p. 121).

Por mais avançadas que sejam as tecnologias, segundo Marx, jamais elas vão substituir o "trabalho vivo". Somente o "trabalho vivo" é capaz de criar "valor". As máquinas, inteligentes ou não, apenas transferem "valor" ao produto. O problema não está na tecnologia, mas na aplicação capitalista (divisão do trabalho) da tecnologia. Portanto, não são as máquinas que geram desemprego, mas a forma de organização do trabalho que o capitalismo implantou.

### 3. Pós-fordismo: a nova organização do trabalho no capitalismo

Para compreendermos o pós-fordismo, precisamos brevemente caracterizar o "fordismo". O fordismo consistia numa separação entre

concepção e execução, de trabalhador "tipo boi" (forte, ignorante, ambicioso, individualista...), de produção em massa para um consumo em massa, padronização e da rigidez na produção e no trabalho. O modelo fordista de organização do trabalho foi a forma racional que o capitalismo encontrou para sair da crise da década de 30 através de um pacto entre o Estado do Bem-Estar Social, o capital e o trabalho. A competição capitalista (concentração/centralização), numa conjuntura de desenvolvimento tecnológico, no período pós-guerras, ocasionou a crise do fordismo configurada numa superprodução sem o correspondente consumo. Foi assim que a partir da década de 70 a economia mundial começou entrar em recessão. Nasceu mais uma "crise" estrutural do capitalismo.

Para fazer frente à "crise" recessiva da economia capitalista, os grandes capitalistas e seus ideólogos<sup>2</sup>, projetaram a organização de trabalho chamada de "pós-fordismo"<sup>3</sup>. O pós-fordismo nasce, no Japão, na fábrica Toyota, como uma reação e superação da organização do trabalho "taylorista/fordista".

O "pós-fordismo" é uma organização do trabalho que organiza a produção a partir do consumo. A fábrica estrutura-se com um número mínimo de trabalhadores que produzirão vários modelos de produtos, em poucas quantidades, que serão colocados no mercado. Conforme os pedidos, então organiza-se a produção. Nasce a fábrica mínima ou flexível. Estabelece-se assim um silogismo: consumo flexível, produção flexível e trabalho flexível. A fábrica flexível<sup>4</sup> utiliza-se de alta tecnologia conjugada com o trabalho, mantendo menos de trinta por cento dos trabalhadores fixos e o restante é contratado para atender às demandas. É daí que vem o "trabalhador flexível" denominado de temporário, precarizado, subproletarizado. Este trabalhador caracteriza-se pela perda de direitos e salários de sobrevivência.

Na nova fábrica flexível há as "máquinas inteligentes" e leves, que são ao mesmo tempo automáticas e autônomas. A utilização dessa

<sup>2</sup> Hayek defendia a tese, desde os anos 40, que a igualdade levaria a servidão. É o pai do neoliberalismo. Defensor do mercado livre e crítico do Estado do Bem-Estar Social, Hayek preconizava que a crise era decorrente do poder excessivo dos sindicatos e dos direitos dos trabalhadores. Defendia a restauração da desigualdade mediante políticas de desemprego e de fortalecimento do capital (cf. Anderson, 2000).

<sup>3</sup> O "pós-fordismo" é denominado também de "toyotismo", "ohinismo" e "trabalho flexível". Neste texto, utilizaremos a denominação "pós-fordismo".

<sup>4</sup> A fábrica flexível principal (aquela que detém o controle do mercado e da tecnologia), faz parcerias com outras fábricas prestadoras de serviços. Essa parceria, também denominada de terceirização, é de subordinação e dependência. Diante de um recuo da demanda, a fábrica contratada é dispensada. Há, portanto, os trabalhadores da fábrica flexível principal e os trabalhadores da fábrica flexível contratada. Os trabalhadores da fábrica contratada são os que mais sofrem com a exploração do trabalho.

tecnologia pelo capital permite uma organização do trabalho não mais na forma da esteira rolante do fordismo (um trabalhador uma máquina). Agora, um mesmo trabalhador pode operacionalizar cinco máquinas ao mesmo tempo. Nasce assim o trabalhador polivalente ou multifuncional. O pós-fordismo se diferencia do fordismo porque "... em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em 'trabalhadores multifuncionais'" (Coriat, 1994, p. 53). O que importa não é a "especialização", mas um volume amplo de conhecimentos gerais do trabalhador para operar com várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo de "autonomação" das próprias máquinas.

Coriat assinala que a desespecialização dos trabalhadores para o trabalho polivalente, é "... um movimento de racionalização do trabalho no sentido clássico do termo. Trata-se aqui, também - como na via taylorista norte-americana -, de atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho" (Coriat, 1994, p. 53).

Qual qualificação do trabalhador interessa ao capital no pós-fordismo? Aquela que atenda a formação do trabalhador polivalente e flexível. Para a maioria dos trabalhadores, mais de setenta por cento, o capital oferece a qualificação centrada em competências e habilidades tais como: conhecimentos gerais, inglês, criatividade, iniciativa, abstração, saber trabalhar em equipe, responsabilidade, comunicação, agilidade, etc. Enfim, requer-se um perfil de trabalhador atualizado nos conhecimentos gerais sem aprofundamento científico/filosófico. E, para a minoria dos trabalhadores, o capital exige qualificação de alto nível tecnológico. Tanto para os trabalhadores fixos como para os trabalhadores flexíveis, a visão de mundo requerida é a do liberalismo, sem praticamente nenhuma formação política. Os princípios liberais do mercado (competição, mérito, individualismo, etc.) são transferidos para o interior da classe trabalhadora.

#### 4. O pós-fordismo produziu o "professor pesquisador" e o "ensino reflexivo"

É sabido que, desde a época das manufaturas, o capital implantou

a divisão do trabalho e fez do trabalho do trabalhador uma atividade parcial que não mais necessitava da qualificação completa como a do mestre das Corporações de Ofício. Portanto, desde aquela época, para a produção capitalista, o que interessa é a formação do "trabalhador coletivo", ou seja, que todos os trabalhadores tenham uma qualificação básica (mínima) de acordo com as necessidades do processo produtivo. Para os interesses do capital, "o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo" (Frigotto, 1984, p. 146).

É nessa ótica da formação do "trabalhador coletivo", a partir das necessidades da formação do trabalhador polivalente do pós-fordismo que vemos nascer as metodologias de ensino do "professor pesquisador" e do "ensino reflexivo". Vejamos brevemente em que consistem estas metodologias para depois estabelecermos as relações de ambas com o trabalho no pós-fordismo.

Emerge no contexto mundial, a partir de 1960, na Inglaterra, a tendência de ensino denominada de "professor pesquisador" com Stenhouse e Elliott (Elliott, 1990 e Serrano, 1990) e, nos EUA, a partir de 1980, principalmente com Schon (Apud Nóvoa, 1995 e Alarção, 1996) e depois com Zeichner (1993), o "ensino reflexivo". Em ambas as tendências, tanto na inglesa quanto na americana, o ponto de partida é a "crise" da escolarização e do ensino na sociedade ocidental. E esta "crise", no ensino, é atribuída por este estar pautado na "racionalidade técnica". O esgotamento desta "racionalidade técnica" no ensino, segundo estes autores, atingiu principalmente a profissão professor. O professor reduzido a um técnico - transmissor e executor do que os especialistas produzem e planejam - perdeu sua especificidade enquanto profissional da educação.

Estes autores pretendem fazer a crítica da "racionalidade técnica" a partir do paradigma da "teoria crítica, das ciências sociais", Escola de Frankfurt, principalmente com os trabalhos de Habermas (Elliott, 1990). Busca-se um retorno à prática - "praxiologia" - com destaque ao aspecto ético e político das ações humanas. "(...) A racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. A educação da racionalidade prática a uma mera racionalidade

instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (Hobermas, Apud Gomes, 1995, p. 97).

Substitui-se, desta forma, a "racionalidade técnica" pela "racionalidade prática". A prática é entendida como um amplo movimento da realidade social cotidiana, a qual é complexa, incerta, variável, singular e permeada por conflitos e valores. "Na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pela teoria existentes. (Gomes, 1995, p. 100).

Gomes especifica duas "concepções básicas", como sendo um divisor de águas, entre o professor "técnico-especialista" e o professor "prático autônomo": "Gostaria de me deter em duas concepções básicas, duas formas bem distintas de abordar os problemas que colocam a intervenção educativa e, em particular, a atividade do docente como profissional de ensino; o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como **prático autônomo**, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação". (1995, p. 96, grifos nossos).

Este retorno a prática como situação complexa e problemática também fundamenta-se, principalmente na corrente inglesa - Stenhouse e Elliott - na ética Aristotélica (Elliott, 1990, p. 116).

A corrente inglesa foi a precursora da tendência denominada "professor pesquisador". Stenhouse foi um crítico do currículo enquanto "modelo de objetivos" (racionalidade científica) e um defensor do currículo como "modelo de processo" (o fim do ensino são os princípios/valores). Desta forma, concebia o currículo como "... un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores podían experimentar, como base de la traducción reflexiva de las ideas educativas a la acción educativa. A partir de esta concepción del curriculum, Stenhouse extrajo su idea, ahora famosa, del 'profesor como investigador'" (Elliott, 1990, p. 268).

Para atender às demandas dos alunos, os pesquisadores acadêmicos, atuavam com os professores de forma coletiva, tendo em vista a construção de conhecimentos a partir da prática. A prática era entendida como uma hipótese a comprovar. Destaca-se aqui a forma de atuar a partir da prática.

A forma de atuação era a "investigação-ação". Stenhouse entende que a investigação-ação é uma investigação sistemática e autocrítica que implica em uma teoria provisória e hipotética a ser confirmada em

cada situação. A investigação-ação terá validade na medida que desenvolve uma teoria que pode ser comprovada pelos professores em sala de aula (Apud Serrano, 1990).

Para Elliott, a pesquisa-ação tem o mérito de ampliar a compreensão que o professor tem do problema. Elliott conceitua pesquisa-ação como sendo "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La validez de las teorías o hipótesis que genera no dependen tanto de los test científicos de la verdad como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente" (Elliott, apud Serrano, 1990, p. 42).

Sobre a questão da "prática", tanto em Elliott como em Stenhouse, esta é entendida como "práxis" no sentido Aristotélico. Elliott (1990) assim se expressa ao fazer a distinção entre "práxis" e "poiesis" em Aristóteles:

Esta distinción entre proceso educativo y proceso técnico refleja la distinción de Aristóteles entre praxis y poiesis. Esta última se refiere a un conjunto de procedimientos operativos para producir consecuencias cuantificables que pueden ser claramente especificadas de antemano, mientras la primera se refiere a la realización de un ideal de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas en la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La praxis consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos (269).

Deste pressuposto de práxis Aristotélico, Stenhouse e Elliott, desenvolveram a "praxiologia", ou seja, uma "teoria de compreensão". O currículo é tomado como uma praxiologia, ou seja, como estratégias hipotéticas para levar as idéias à prática. (Elliott, 1990).

A corrente americana, com Schon e Zeichner, busca em Dewey a base teórico-metodológica para o conceito de "reflexão".

O conceito de reflexão na educação teve, no início deste século, no filósofo John Dewey (1859-1952), um marco histórico. Dewey foi um filósofo liberal que teve passagem pelo hegelianismo, positivismo evolucionista, até ser influenciado por Peirce, de onde herdou o "pragmatismo", o "instrumentalismo" e consolidou uma forma de pensar

denominada de "naturalismo humanista".

Dewey (1953) começa por investigar as diversas formas de "pensar" para chegar ao que denominou de "pensamento reflexivo". Por pensar, segundo Dewey, podemos entender desde "tudo o que nos vem à cabeça", sentido amplo e vago, passando por aquilo que podemos representar mentalmente sem ter experimentado ou visto - "não vi, mas penso que assim sucedeu", até a maneira em que o pensar se apóia em uma "convicção" baseada em uma "prova". A convicção fundamenta-se no exame ou na averiguação, entre as idéias e os fatos. É neste terceiro momento que se pode falar de "pensamento reflexivo" que é, para Dewey, a melhor maneira de se pensar.

Sendo Dewey um filósofo pragmatista, sempre entenderá o "pensamento reflexivo" tendo como base o exame dos "fundamentos reais", ou seja, a "experiência". O pensar reflexivo tomado fora da experiência pessoal ou de uma dúvida, segundo Dewey, é o mesmo que exigir das pessoas "que se ergam do ar a si mesmos, puxando os cordões de seus sapatos" (Idem:14). A "nossa experiência passada" ou o conhecimento prévio são fundamentais ao "pensamento reflexivo". O início do "pensar reflexivo" tem como base a "perplexidade", a "confusão" ou a "dúvida". A "sugestão" que se utiliza para sair-se da "confusão" tem que ancorar-se na "experiência passada".

Nota-se que o "pensar reflexivo" em Dewey segue a lógica do método científico, uma vez que Dewey entende que não pode haver pensamento e informação a não ser a partir da experiência.

Foi John Dewey (1953) quem primeiro estabeleceu a distinção entre ação humana rotineira e ação humana reflexiva. Para Dewey, o ato de rotina é guiado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade. Na rotina está ausente a reflexão e por esta razão o cotidiano é tomado como sendo óbvio e natural.

Zeichner, citando Dewey, assim expressa a ação reflexiva como superação da rotina: "Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que justificam e das conseqüências a que conduz (...) Reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (...) A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores" (1993, p. 18).

Segundo Dewey, a ação reflexiva constitui-se a partir de três atitu-

des a serem cultivadas pelos professores: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Entende por abertura intelectual a postura "... de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo daquilo em que se acredita com mais força" (*idem*, p. 18). Significa que os professores reflexivos questionam-se permanentemente sobre suas ações, conseqüências e resultados

A segunda atitude do professor reflexivo é a responsabilidade. Ser responsável significa a busca dos propósitos educativos e éticos da ação docente (Nóvoa, 1995). É um exame cuidadoso sobre as ações, em que o professor assume as conseqüências do ensino.

A terceira atitude, a da sinceridade, refere-se a postura do professor em reconhecer suas limitações e, ao mesmo tempo, indignar-se sobre o que vê, para então tomar uma atitude de adesão, entusiasmo e desejo de participar, buscando superar-se como pessoa e como profissional.

Estas três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, formam o eixo da reflexão no ensino em Dewey. Os apontamentos sobre a reflexão acima expostos constituem-se, nos EUA, as bases do ensino reflexivo.

Seguindo o pensamento de Dewey, Donald Schon, na década de 80, foi um dos precursores do movimento do ensino reflexivo e da formação do professor como "prático autônomo", artista que reflete a partir de sua ação.

Schon, a partir de suas pesquisas no MIT, desenvolveu o que denominou de "epistemologia da prática", a partir da qual fez a crítica ao paradigma do racionalismo técnico (aplicação da ciência). A "epistemologia da prática" é uma reflexão a partir de situações reais sobre as competências subjacentes à prática dos bons professores.

Alarcão (1996) interpretando Schon sobre a atividade profissional, a partir da prática, assim se expressa: "É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (*balck talk*)" (*Idem*, p. 13).

Alarcão constata que há, na sociedade, uma crise de confiança nos professores. Esta crise, tem sua origem na formação inadequada vinda da Universidade, a qual tem formado os professores com base no paradigma da ciência aplicada. Os professores recém-formados, quando

iniciam na profissão, enfrentam situações novas e não encontram respostas para resolvê-las, uma vez que a Universidade não foi capaz de preparar para "... lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas, nem as técnicas de decisão e os raciocínios apreendidos oferecem soluções lineares" (Ibidem, p. 14).

Schon ao observar como os professores de arquitetura e de música ensinam, constata que a relação entre professor e aluno é direta, pessoal e próxima. O professor ouve o aluno (individualmente), deixa que ele fale sobre a situação-problema, segue seu raciocínio e a partir daí indica pistas, tudo feito num processo de diálogo, questionamentos e de várias abordagens. Schon verifica que "os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística" (apud. Alarcão, 1996, p. 15).

Neste processo o aluno aprende fazendo mediante o "praticum, que é um modo virtual que representa o mundo da prática" (Schon, 1992, p. 89). No mundo virtual, como representação do mundo real, é possível "fazer experiência, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (Idem, p. 89).

A competência artística, saber fazer que se aproxima da sensibilidade do artista, é a base da prática dos bons professores reflexivos. É um conhecimento criativo inerente e simultâneo à ação. Desta habilidade prática-reflexiva-artística, Schon formulou quatro conceitos para explicá-la:

1. "Conhecimento-na-ação", é o conhecimento "tácito", espontâneo. É um conhecimento consolidado e construído na história de vida de cada pessoa na instituição, diante do enfrentamento das situações problemáticas de seu cotidiano.

2. "Reflexão-na-ação", é o diálogo reflexivo no momento da ação. Requer postura de abertura intelectual, estranheza, tomar distância diante dos conflitos e incertezas, para pensar com calma e agir com ponderação. Ao refletir com calma sobre a ação presente, o professor tem uma compreensão melhor do fenômeno e pode assim elaborar no momento novas estratégias para superar o problema.

3. "Reflexão sobre a ação", é a reconstrução mental da ação que é analisada retrospectivamente. É uma descrição verbal da ação.

4. "Reflexão sobre a reflexão na ação", é o "... processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão, 1996, p. 17).

Tendo como base esta nova epistemologia da prática, Schon pode fazer a crítica à racionalidade técnica e seu corolário de escolarização e de saber escolar. Segundo Schon, o conhecimento científico, na escola, está traduzido na forma de um "saber escolar". É um saber selecionado, dividido, seqüencial e tomado como certo. "O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado" (Schon, 1992, p. 81).

Com estes pressupostos da epistemologia da prática em oposição à racionalidade técnica, no que se refere a formação de professores e ao ensino, Donald Schon se constitui em precursor na sistematização do ensino reflexivo. As pesquisas que fez sobre o ensino reflexivo despertaram a atenção de outros pesquisadores, dentre os quais destacamos os estudos de Kenneth M. Zeichner (1993).

Zeichner iniciou suas pesquisas investigando sua própria prática e de seus colegas na formação de professores. Buscou compreender a "... maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudar os professores a aprenderem a ensinar..." (Zeichner, 1993, p. 14).

Concorda com Schon na crítica a racionalidade técnica. Afirma que os professores não são técnicos que aplicam teorias produzidas por outros. Ao contrário, afirma que os professores são possuidores de teorias e que por esta razão devem ser ativos formulando os propósitos e objetivos de seu trabalho. Afirma que "... o ensino precisa voltar às mãos dos professores" (Idem, p. 16). Este saber teórico dos bons professores sobre o ensino, segundo Zeichner, é tão importante quanto o conhecimento produzido pela Universidade. O desafio está em relacionar os conhecimentos dos professores sobre o ensino com a pesquisa universitária. Para Zeichner, esta relação deve ser de parceria e acima de tudo com princípios de profundo respeito ao conhecimento dos professores. Zeichner insiste afirmando que é preciso colocar a voz e a escrita dos professores no mesmo grau de importância com as teorizações acadêmicas. "Os professores estão sempre a teorizar. (...) A teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura..." (Ibidem, p. 21).

Com isto Zeichner não quer negar as teorias acadêmicas. Apenas sinaliza que as teorias acadêmicas não dão conta da complexidade da prática de ensino. A pesquisa para a construção do ensino reflexivo tem

que valorizar e levar em conta os conhecimentos práticos dos bons professores. É preciso ouvir os professores e respeitar suas culturas de ensino. "O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e na pior, uma ilusão". (1993, p. 17).

A partir de uma abordagem histórica das tradições de ensino reflexivo nos EUA, a partir de seus "contextos", Zeichner propõe o ensino reflexivo a partir de três perspectivas básicas: 1) O professor reflexivo olha para a sua própria prática - "reflexão para dentro" - e ao mesmo tempo para as condições sociais em que a sua prática está situada - "reflexão para fora"; 2) A prática reflexiva deve ser "democrática e emancipatória", e tem que levar em consideração as decisões do professor sobre situações de desigualdade e injustiça na sala de aula e 3) Reflexão compromissada com a prática social. Os professores fazem a reflexão em conjunto - "comunidades de aprendizagem" - em um ambiente de solidariedade. Nas "comunidades de aprendizagens" os professores reflexivos colocam sobre uma mesa suas concepções e vivências sobre a prática e a teoria e, entre os pares, submetem-se a análises e discussões críticas.

Enfim, Zeichner se diferencia de Schoon na medida que busca colocar o "ensino reflexivo" a partir do contexto. Porém, o contexto significa levar em conta o coletivo no sentido de reformismo e ajuste a sociedade capitalista.

### 5. Esboço a uma crítica ao ensino do capital

Concluindo, constatamos que tanto o "professor pesquisador" da corrente inglesa, quanto o "ensino reflexivo" da corrente americana, tem em comum, a crítica à "racionalidade técnica" no ensino. Em ambos, a crítica é feita a partir do paradigma de Habermas. A corrente inglesa está fundamentada na tradição humanista de Aristóteles e a corrente americana fundamenta-se na tradição do pensamento de Dewey.

Ambas as correntes de ensino, centram-se no papel do professor como pesquisador na perspectiva da negação do trabalho e da negação do ensino enquanto socialização conhecimento científico/filosófico. Buscam apresentar o professor como um profissional capaz de refletir sobre

sua prática e de construir conhecimentos sobre o ensino. A ênfase recai para a necessidade de um "novo" paradigma denominado de "praxiologia". Embora o professor pesquisador seja apresentado num contexto sócio-político, no caso de Zeichner, em que se discute os fins das ações e da necessidade de uma sociedade mais justa, em nenhum momento as correntes do ensino reflexivo fazem a crítica histórica do modo de produção capitalista.

A crítica à racionalidade técnica é feita sem se levar em conta o marxismo. Estaria o marxismo como ontologia e epistemologia superado? O conceito de "práxis" do marxismo não seria mais amplo e reflexivo que o conceito de "práxis" aristotélico?

É possível verificar que a proposta de ensino do "professor pesquisador" e do "ensino reflexivo", articulam-se com as necessidades da reestruturação produtiva do capital, nestes tempos de trabalho pós-fordista.

No pós-fordismo, o trabalhador na fábrica mínima passou a ser polivalente e desespecializado. O que importa não é a especialização, mas um volume de conhecimentos básicos para operar com várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo de "autonomação" das próprias máquinas. Se antes, no fordismo, era negado ao trabalhador "pensar" durante a produção, agora, no pós-fordismo, o trabalhador é solicitado e responsabilizado para "pensar" e organizar a produção, tendo em vista o mercado consumidor, segundo os interesses e a lógica do capital. Esse processo ocorre quando se "organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava" (Antunes, 2000, p. 55).

Que demandas essa nova organização do trabalho trazem para o ensino escolar? Essa resposta, em nosso entender, está sendo dada com a proposta de ensino do capital. Como vimos, o ensino para o "professor pesquisador" nega o conhecimento elaborado e defende um currículo como "modelo de processo", ou seja, que o professor, através da "investigação-ação", vá ao encontro da prática individual dos alunos para resolver seus problemas na medida que apareçam. O professor é visto como um profissional autônomo (que pensa por si mesmo) e trabalha, via ensino como pesquisa, para ajustar os alunos às novas necessidades.

O mesmo se dá com o "ensino reflexivo". Por que a volta a Dewey?

Porque, como vimos, este autor produziu uma filosofia da educação adequada às necessidades do capital. Quando Schon retoma o conceito de "reflexão" em Dewey, o que pretende fazer é atender às novas demandas da "sociedade informática" capitalista para o ensino escolar. Se no pós-fordismo é o consumo que organiza a produção, também no ensino escolar, é a "prática", enquanto imprevisível, complexa e incerta, que vai determinar a forma do ensino. Para cada situação, exige-se uma forma diferente de ensino. Volta-se à tese do empirismo clássico, que toma a experiência como particular e singular. Também é possível verificar uma relação com as demandas dos clientes do século XVI, quando estes determinavam o que os artesãos deviam produzir. Na época, na "oficina do artista", a relação do artista era direta com o cliente e se revestia de alto grau de autonomia. O novo cliente fazia encomendas com características subjetivas, particulares e individuais em oposição aos mercadores que possuem preferências segundo padrões comerciais estandardizados. O "artista" ganhava autonomia e devia apresentar as seguintes características: "Devia ser formado em relação à clientela para escutá-la e orientá-la, para agir com destreza em uma gama vasta e contraditória de pedidos, para seguir a moda e compreender qual poderia ser passageira e qual duradoura, e assim por diante" (Rugiu, 1998, p. 92). São valorizadas a "sensibilidade criativa", capacidade de venda de seu trabalho e de seus produtos, além de buscar adquirir as qualidades de mercador.

Pois bem, é o que verificamos com Schon quando este propõe que o professor deve ser como um "artista" ou um "praticum" que atende às necessidades individuais dos alunos. Valoriza-se o conhecimento e a reflexão sobre a "ação" ou a "prática". Mas qual "ação" e qual "prática"? Schon não explicita a concepção de "ação" e de "prática", apenas limita-se a dizer que são situações imprevistas e incertas que demandam competências novas para resolvê-las. Também aqui temos a negação do conhecimento científico. Schon e Zeichner são contundentes em afirmar que a formação acadêmica dos professores não dá conta de resolver as situações imprevistas na prática de ensino. Daí a necessidade do "ensino reflexivo".

Tanto a corrente inglesa quanto a corrente americana, enfatizam que os professores devem se reunir em "comunidades de aprendizagem" para resolverem os problemas de ensino. Estas "comunidades de aprendizagem" não seriam, na escola, o mesmo que os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) nas empresas? Tudo indica que sim, vez que os professores são instigados a serem reflexivos no sentido de resolverem as

demandas pragmáticas dos alunos tomados na mesma perspectiva de clientes ou consumidores de um produto chamado "conhecimento". Mas, do ponto de vista dos alunos, trata-se de um "conhecimento" que seja útil à vida, ou seja, de um conhecimento prático. Ser útil à vida, significa aqui, não conhecimentos calcados nos princípios das ciências e nas filosofias, mas conhecimentos adequados às necessidades do trabalho flexível.

A negação do ensino dos conhecimentos elaborados é verificada por Duarte (2000) também no lema "aprender a aprender" das diferentes modalidades de construtivismos. Mostra que o "aprender a aprender" é um "símbolo das pedagogias burguesas" que habilmente utilizam-se, por exemplo, de um autor marxista como Vigotski, desvinculando-o do universo marxista e vinculando-o ao pós-modernismo e ao neoliberalismo.

O lema "aprender a aprender" "... preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles foi exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema 'aprender a aprender' é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo" (Duarte, 2000, p. 9).

Ainda com base em Duarte, é possível verificar que a teoria do conhecimento do neoliberalismo é a base da concepção da "prática" das propostas de ensino do capital. O neoliberalismo de Hayek fundamenta-se numa concepção de que o conhecimento é "individual", "circunstancial", "parcial", "particular". De modo que o conhecimento fica reduzido à percepção "imediate" de "saberes tácitos". "Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica" (Ibidem, p. 73). Esta concepção de conhecimento, que tem sua base de sustentação no empirismo clássico, nega a possibilidade do conhecimento científico da realidade natural e social. Reduzido ao individual/particular, o conhecimento torna-se uma "experiência" subjetiva do sujeito cognoscente, sendo impossível a universalidade e a necessidade. Daí a negação da razão e do saber objetivo em detrimento à importância da "prática".

Articuladas com o neoliberalismo, estão as diversas concepções de pensamento pós-moderno. O pós-modernismo surgiu no começo nos anos 70 com a crise da superacumulação do modelo de desenvolvimento do fordismo (cf. Anderson, 1999). Sua base material é a nova organização do trabalho flexível num contexto de negação das teses da

"modernidade": "a razão morreu, o sujeito morreu, chegamos ao fim da história, a verdade é uma invenção interesseira, o progresso não existe; enfim, todos os temas levantados pelo Iluminismo seriam mera ideologia" (Frederico, 1997, p. 175).

Da mesma forma que se deu a flexibilização e fragmentação do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital, ocorre, no plano superestrutural (ciência/filosofia, ideologia/política), um movimento do pensamento caracterizado pela fragmentação, superficialidade, solipsismo e irracionalismo. Na confluência da modernidade para a pós-modernidade, estariam uma crise da ciência, dos paradigmas clássicos e da razão. A pós-modernidade preconiza a negação da objetividade, do sentido da história, da universalidade e do poder institucionalizado (Cf. Duarte, 2000).

Como assinala Frederico (1997), a categoria da "fragmentação" expressa o sentido do trabalho flexível. Fragmentou-se ou flexibilizou-se a produção, o mercado, a classe trabalhadora, o sujeito político, o discurso político e a atividade política.

Concluímos que as propostas de ensino do capital - "professor pesquisador", "ensino reflexivo" e os construtivismos centrados no lema "aprender a aprender" - possuem sua base material no trabalho flexível e expressam a visão de mundo da ideologia do capital: o pós-modernismo e o neoliberalismo.

Na base da negação do ensino, está a negação da ciência. Assiste-se, assim, no âmbito da educação escolar, um paradoxo ou uma contradição com a base de desenvolvimento da "sociedade informática". Na base da "sociedade informática", segundo Schaff, "a ciência assumirá o papel de força produtiva (...). A ciência é hoje um instrumento de produção cuja importância é crescente e cada vez mais determinante para o progresso em geral" (1990: 43 e 45). Ou, nas palavras de Hobsbawn: "... o século XX foi aquele em que a ciência transformou tanto o mundo quanto o nosso conhecimento dele" (1995, p. 510).

Além da ciência ser uma "força produtiva" cooptada pelo capital, vimos que na "sociedade informática" há uma tendência crescente da dimensão do "trabalho imaterial". Segundo Lojkine, com base na revolução tecnológica em curso, exige-se do homem, no trabalho, "funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais" (1990, p. 18). Antunes (1999) também assinala que há um "processo de intelectualização do trabalho manual", ainda que de forma contraditória com a desqualificação do trabalho precarizado. E, que há uma "...maior inter-relação, maior

interpenetração, entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que se expandem fortemente no mundo do capital e de seu sistema produtivo" (Antunes, 2000, p. 134). Do mesmo modo, Saviani destaca que na sociedade moderna, o "saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material" (1994a, p. 160). E, para finalizar, verificamos cada vez mais a materialização da tese gramsciana no mundo atual: "Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas [de tal forma que] as ciências se mesclaram (...) à vida" (Gramsci, 1991b, p. 117).

Sendo assim, a quem interessa negar o ensino da ciência na escola pública? Qual ensino interessa à classe trabalhadora para sua emancipação social? Coloca-se aqui a contradição da burguesia quanto ao controle do ensino da ciência à classe trabalhadora.

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas 'em doses homeopáticas', apenas aquele mínimo para poder operar a produção. (...) É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes (Saviani, 1994a, p. 161).

Entendemos que é preciso retomar e reafirmar às teses clássicas da tradição da filosofia da práxis sobre o ensino bem como retomar a contribuição de Saviani quando este sistematizou uma proposta de ensino na "Pedagogia Histórico Crítica". Num primeiro momento, trata-se de defender o ensino na mesma proporção da defesa da centralidade do "trabalho" na produção da existência humana. E, num segundo momento, faz-se necessário<sup>5</sup> acrescentar, em nosso entender, uma contribuição à proposta de ensino da Pedagogia Histórico Crítica, na elaboração de indicativos que operacionalizem o ensinar em sua "concreticidade".

Portanto, tal como a escola pública é marcada pela luta de classes,

<sup>5</sup> Duarte expressa assim essa necessidade: (...) seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas. [Dei apontar] (...) a necessidade da urgente elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o 'que-fazer' da prática educativa (2000, p. 30).

o mesmo ocorre com o ensino. O ato de ensinar em sala de aula, pela mediação do trabalho docente, contém de forma implícita ou explícita, pressupostos teórico-metodológicos que podem contribuir para a formação do aluno trabalhador que interessa ao capital ou podem apontar uma formação "omnilateral" de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista.

### Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. (org). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?: Ensaio Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ANTUNES. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Material e imaterial*. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 agosto 2002.
- CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.
- DEWEY, John. *Como Pensamos*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ELLIOT, J. *La Investigación - Acción en Educación*. Madrid: Marata, 1990.
- FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994c.
- FREDERICO, Celso. *Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade*. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, (55): 174-187, nov. 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed.

- São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINO, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.
- GOMES, Angel Pérez. **O Pensamento Prático do Professor: a Formação Do Professor como Profissional Reflexivo**. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Publicação Dom Quixote, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 b.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.
- LOJKINE, Jean. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros,
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro I. v. 1 e 2.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.
- RUGIU, Antônio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Mercado de Letras, 1994a.
- SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In:
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da Segunda revolução industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCHON, Donald. **Formar Professores Como Profissionais Reflexivos**. In: Nóvoa, Antonio. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SERRANO, Maria Glória Perez. **Investigacion Accion: Aplicaciones al Campo Social y Educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professoras: Idéias e Práticas**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. **O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo**.