

## *TRABALHO, CURRÍCULO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA QUESTÃO DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA*

*Therezinha de Jesus Conde Pinto<sup>1</sup>*

### RESUMO

O artigo trata de questões referentes ao mundo do trabalho, tais como o surgimento da globalização da economia, exigências e demandas atuais acerca do perfil do trabalhador, e o conceito de empregabilidade, sinalizando para a necessidade de se repensar a formação das novas gerações, implicando em mudanças no currículo escolar. O Objetivo é colocar em pauta a discussão sobre o papel do educador no processo formativo, de modo que ambos, professor e aluno sejam sujeitos protagonistas, assumindo a reflexão e a criticidade frente aos fatos sociais, visando transformá-los e, a partir daí, a contribuição, ainda que dentro de limites, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e melhor de se viver. Acrescenta-se, ainda, que essa era requer do educador avançar além de práticas pedagógicas em que o conhecimento é tratado de forma verticalizada e transmitido linearmente como verdade absoluta, demandando-se que se adote o “método” da problematização do saber, do diálogo sobre o objeto de estudos em questão, com a finalidade de que o educando tenha acesso a uma pedagogia crítica e politizada, visando à libertação da condição de opressão.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - UERJ; Psicologia - FAHUPE; Especialista em Gestão de RH - FGV; Professora da Universidade Estácio de Sá

O mundo moderno está apresentando inúmeros desafios ao trabalhador. Em linhas gerais, a globalização da economia decorrente do processo de internacionalização do capital vem tornando as empresas altamente competitivas. Relacionada ao atual contexto socioeconômico e político, ela surge como resposta à crise capitalista observada nos anos 70. A nova base, científico-técnica, assentada, sobretudo, na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo permite que as economias cresçam e aumentem a produtividade. Nesse sentido, a busca de estratégias de elevação da competitividade industrial, através da intensificação do uso das tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização. Tratam-se de estratégias de competição que objetivam capacitar a empresa a responder rapidamente às flutuações do mercado, utilizando instrumentos e técnicas que visam atingir um elevado padrão de qualidade, uma rápida circulação de capital e a produção de uma grande variedade de produtos, não mais uma massa de produtos padronizados, conforme a época em que predominava o modelo taylorista/fordista.

A partir da adoção sistemática da palavra flexibilidade pelo mundo do trabalho para designar processo e organização do trabalho ágeis, em oposição à palavra engessamento, comumente citada para caracterizar processo e organização do trabalho antigo, lento e imutável; pode-se pensar que as mudanças provenientes da reestruturação produtiva vão incidir sobre o tempo. Tempo esse atravessado por velocidades extraordinárias que desvalorizam passado, presente e futuro e que, portanto, necessitam de novas compreensões. Hoje, os padrões tecnológicos vigentes proporcionam aos sujeitos, a experimentação de um tempo calcado na velocidade. Esta realidade atual tem gerado modos de trabalhar diversos, exigindo dos trabalhadores e das organizações frequente capacidade de adaptação às mudanças. A flexibilidade, então, é a capacidade de um sistema produtivo adaptar-se a mudanças de custos, de produtos, de locais e de tempos, que vão ser definidas a partir de necessidades internas ou externas à fábrica. A redução dos custos pelo enxugamento dos níveis hierárquicos e pela tecnologia de ponta utilizada, a redução do tempo de produção e a requalificação/multiqualificação do trabalhador são algumas das vantagens que o sistema flexível oferece à empresa.

Decorre daí, a exigência de um novo perfil do trabalhador: um trabalhador protótipo da flexibilidade, tido como contraponto básico ao esgotamento daquele trabalhador massificado que o taylorismo e o fordismo cunharam.

Shiroma e Campos (1997), ao analisar a relação entre o processo de reestruturação produtiva e o perfil do trabalhador, esclarecem que a escolaridade básica, a capacidade de adaptação às novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções complexas demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação das informações; são essenciais para que o trabalhador consiga manter-se no mercado de trabalho.

Deluiz (1995), estudiosa no assunto, afirma que a capacidade de pensar, planejar, refletir, inovar, auto gerenciar, trabalhar em grupo e desenvolver relações interpessoais com os clientes, no assessoramento, no aconselhamento e com outros empregados que trabalham interligados na rede de informações ou com os níveis hierárquicos mais próximos; completam o perfil exigido do novo trabalhador dos setores avançados e dinâmicos da economia, como o terciário.

Com o novo cenário internacional, é urgente mudar: desde a formação do trabalhador, os sistemas de trabalho e os modos de produção; o que pode ser conseguido através de programas de treinamentos oferecidos pelas empresas e/ou via processo contínuo educacional. Sendo assim, esta evolução suscita mudanças estruturais, que se traduzem em novos níveis de racionalidade na sociedade como um todo e nas organizações em particular, baseadas na capacidade permanente de inovação do homem.

Essas novas formas de organização do trabalho surgem com a intenção de responder a uma nova configuração do mercado internacional, marcado pela alta competição, onde sobreviver significa ser capaz de responder a três atributos: baixos custos, flexibilidade de oferta, que implica em diversidade e rapidez, e qualidade assegurada (DEL PINO, 1997).

Um profissional/cidadão multiquificado, com uma boa dose de educação geral, terá maior possibilidade de aperfeiçoamento contínuo e de manutenção de sua autonomia. Sobre essa questão, Frigotto (1998) ressalta que é preciso uma educação e formação que desenvolvam atitudes básicas no plano do conhecimento, e que, conseqüentemente, produzam competências para gestão da qualidade, produtividade, competitividade e empregabilidade. Contudo, ressalta o referido autor que por trás desta aparência de modernidade podem persistir sérios problemas de exclusão social. À medida que os

critérios de seleção de pessoal privilegiam níveis mais elevados de educação e qualificação, deixam de lado parcelas significativas da população. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo com carteira assinada, ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços, ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precário. Oliveira (2003) ao fazer uma análise do trabalho na sociedade atual, afirma que talvez uma das maiores consequências da produção flexível para a organização dos trabalhadores advenha da forma de contratação da mão-de-obra.

No contexto atual, as alterações nas organizações de trabalho afetam diretamente as relações no interior do processo produtivo, a divisão do trabalho e o papel dos sindicatos. Por conta da terceirização, os trabalhadores perdem a coesão entre eles e a representatividade. O rompimento das relações sociais e, conseqüentemente, na comunicação entre os trabalhadores pode trazer sérios prejuízos a eles, considerando-se as necessidades de reivindicação por direitos no trabalho.

Como se vê, nem tudo é positivo no atual processo pelo qual passa a economia mundial. Ao que tudo indica, a sociedade está vivendo o início do terceiro milênio marcado por profundas mudanças nos planos econômico-social, ético, político, cultural e educacional.

O conceito de empregabilidade surge como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Responsabilizando os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação deles para acompanhar as mudanças existentes no mundo do trabalho. Conseqüentemente, não cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a população àquilo que é de cunho privado. Quem desejar ter um número maior de competências deve buscar consegui-las por conta própria (GENTILI, 1998). “Mais do que uma simples noção, empregabilidade é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade” (SILVA,1999, p. 80).

Conforme o autor acima mencionado, uma outra implicação da ênfase economicista da teorização crítica sobre o trabalho é que ela tem deixado de discutir dimensões importantes da conexão entre conhecimento e poder. “Essas dimensões e manifestações das relações de poder, por sua vez, não podem ser separadas de formas de conhecimento e de cultura” (p.81). Segundo Silva (1999), as formas

de conhecimento estão estreitamente vinculadas à posição na hierarquia constituída pelas relações de poder. Uma pedagogia crítica do trabalho e da educação não pode deixar de questionar as várias dimensões dessa vinculação.

O discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, deveria fazer parte das discussões sobre o papel da escola.

Ocorre que, a educação escolar, por sua vez, vem enfrentando desafios no sentido de atender às demandas postas pelo mundo do trabalho. “As transformações no processo de produção têm sugerido alterações na organização do trabalho pedagógico” (MOREIRA & SANTOS, 1995, p. 52), que, segundo o autor, requer dos educadores sensibilidade frente aos rumos seguidos.

As reformas educacionais conduzidas pelas políticas neoliberais têm sido alguns dos principais canais dessa transferência da lógica empresarial para o campo educacional. O campo educacional é hoje, claramente, um campo colonizado pelo discurso e pelas estratégias empresariais de gerência.

Para Arroyo (1999), o que mais impressiona é a certeza com que são afirmados os vínculos entre as demandas da produção e as respostas dadas pela escola.

Reconhecida a centralidade das relações de produção no conjunto da organização social e sua capacidade expansiva para o todo social, se conclui que todas as outras esferas da vida social se comportarão, inevitavelmente, reproduzindo ou expressando essa centralidade. Desde a teoria pedagógica, sobretudo, houve reações a essa visão reprodutiva que se pretendia para a escola e para todos os processos socializadores, culturais e educativos (ARROYO, 1999, p. 17).

São frequentes as análises centradas em mostrar o ajuste inevitável, a correspondência orgânica, a absoluta concordância entre a escola e as políticas educacionais com a lógica produtiva. Continua se enfatizando a escola, como resposta às novas demandas de produção, como agência mais eficaz para socializar, inculcar e reproduzir os novos paradigmas econômicos, sociais e culturais que se estabelecem hegemonicamente (ARROYO, 1999).

Mediante transformações no sistema produtivo, tem se intensificado, no setor educacional, apelos em prol da qualidade da educação. As palavras de ordem são qualidade, competitividade, eficiência e produtividade. Dentre as políticas inovadoras, convém destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto coerentes com as diretrizes do Banco Mundial que vêm norteando uma série de medidas que objetivam tornar a educação mais sintonizada

com as demandas empresariais. Com base na definição de competências, desenham-se os currículos escolares com enfoque altamente economicista e eficientista que os fundamenta, impedindo, segundo Candau (1999) um olhar mais amplo e abrangente sobre a educação. “Os princípios da educação por competências já se apresentam como foco central, bem como a finalidade de preparação para o trabalho e para a prática social no mundo globalizado” (LOPES, 2004, p. 55). Para a autora, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser correspondem aos quatro alicerces definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Nesse sentido, é preciso que se coloque em pauta a função educativa da escola, comprometida com um sistema de ensino democrático, que busque a superação das injustiças e desigualdades sociais.

Na concepção de Paro (1999), servir ao capital tem sido o grande erro da escola básica. Para o autor, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Sendo assim, faz-se necessário que a escola “concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas ao mesmo tempo, dando sua contribuição criadora e transformadora da sociedade” (PARO, 1999, p.113-114).

Nesta linha de pensamento, o modelo correspondente de currículo consistiria num currículo que seja capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para a formação integral, crítica e politizada do trabalhador.

Entretanto, a estrutura dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - se articula pelas áreas clássicas do conhecimento, reduzindo a função da escola à transmissão de programas predefinidos e previstos para cada matéria. “Inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas” (ARROYO, 1999, p. 136). O autor argumenta que essa é uma visão estreita de currículo, não considerando o sistema educativo como um todo, ou seja, sua organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas diversas dos sujeitos da ação educativa. Ainda que o documento Introdução apresente um discurso que tenta desfazer essa visão tradicional, insistindo no caráter aberto e flexível da proposta e no reconhecimento da autonomia da escola e do professor, é preciso questionar se os PCNs modificam ou

reforçam determinadas culturas político-pedagógicas, como por exemplo, a cultura tutorial sobre a escola (ARROYO, 1999).

Para o autor, o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, enfatizando que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo, dos excluídos. Isso significa dizer que as escolas não são ideologicamente inocentes, uma vez que estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX, 1997).

Diante da administração e políticas públicas educacionais, Linguard (2004) assinala que vozes são silenciadas, “com os professores tornando-se objetos da produção de políticas educacionais, em vez de serem os seus sujeitos” (p. 61).

Sacristán (1995) propõe que o currículo se fundamente no multiculturalismo, no qual os interesses de todos sejam representados democraticamente. Mas, para torná-lo possível, é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo: alunos, professores reflexivos e culturalmente comprometidos, conforme sinaliza Canen (1997), incluindo os pais, a direção e os agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm de ser elaborados e desenvolvidos de modo que a escola seja considerada um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que respeite a heterogeneidade e seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. Trata-se de se criar um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, configurando uma ideia mais ampla e real de escolarização. Na visão de Moreira e Santos (1995), os conteúdos têm de ser vistos como algo a ser questionado, analisado e negociado e não divorciado do significado humano. “Os conteúdos devem ser selecionados e organizados de modo a fortalecer o poder e a autonomia de grupos que estejam submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação” (MOREIRA & SANTOS, 1995, p. 63).

Sacristán (1995), por sua vez, é a favor que se faça uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas na sala de aula, tornando claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar e, também, aquilo que deixam de aprender. “Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos,

dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas” (p. 86). Essa perspectiva, a qual Sacristán denominou de currículo real, cultura vivida, implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos, do fazer docente.

Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objetos a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas (p. 88).

Nesta perspectiva, Canen (1977) propõe que o conhecimento seja problematizado na ação pedagógica, o que contribui para a superação do fracasso escolar. Dessa forma, não se perde a dimensão mais ampla da educação. Do contrário, modelos pedagógicos que prescrevem que ao professor cabe se colocar na posição de guia moral e, ao aluno assimilar de modo passivo e acrítico o que lhe é transmitido, as relações humanas se tornam engessadas, conforme enfatiza Oliveira (2001). Para este estudioso, é preciso, através da prática docente, conhecer a realidade e agir sobre ela, transformando-a e não assumindo a cômoda postura de quem “simplesmente lava as mãos frente a um universo de fatos consumados” (p.166). Nesse sentido, torna-se fundamental “discutir o significado da justiça, do bem, do certo e do errado, seus condicionamentos histórico-sociais e as valorações que assumem nas diferentes culturas humanas” (p.169).

As práticas argumentativas ou dialógico-problematizadoras não fornecem ao professor as prontas soluções que este, muitas vezes, desejaria ter ao alcance de suas mãos, porém, “lhe permite livrar-se da camisa de força imposta pela condição de guia ou de modelo moral a ser seguido, como também fazer algo mais do que apenas cruzar os braços frente ao axiológico e ao normativo” (OLIVEIRA, 2001, p. 174).

Nesse sentido, cabe ao professor esforçar-se para encontrar sua posição, sem medo de colocar e defender suas convicções. Porém, sem cometer exageros por elas. Isso é ser você mesmo, um ser autêntico. É sua atitude diante da vida, de si mesmo e do outro.

Muitas pessoas têm coragem de assumir o que lhes parece correto, seja pela razão intelectual, pela observação direta, seja pela intuição, seja pela fé. Então, essas pessoas passam a ter as suas ‘certezas’ pessoais. A relação entre essas ‘certezas’ pessoais implica a possibilidade da cooperação ou a possibilidade da guerra (BOLOGNA, 1999). Para o autor:



com uma só ideia, uma ideia fixa, uma pessoa pode ficar cega e incitar uma guerra onde poderia haver paz, produzir desentendimentos profundos onde poderia haver cooperação e alegria, seja na família, seja no país. Portanto, cresça com sua cabeça e seu coração abertos às ideias, a todas as ideias, aos afetos e às motivações. Cresça com seu coração grande. Cresça com sua mente ampla e acolhedora [...] Como sempre, os exageros serão apenas o sinal da ambição, da cobiça, do egoísmo e da ruindade justificados por ideias. O mundo que você estará ajudando a construir com seu desenvolvimento não poderá continuar caindo nessas ilusões. (p.35)

No contexto de sala de aula, o professor deve ir encontrando as suas verdades pessoais, entretanto, segundo Bologna (1999), estas nunca devem ser absolutas no sentido de imutáveis ou tirânicas, mas sempre cada vez mais capazes de dar-lhe suporte para suas atitudes, de modo que sustente suas decisões, e portanto, oferecendo alguma segurança ainda que provisória.

Nesta linha de pensamento, o educador em sua prática não deve se eximir de tomar atitudes, de fazer escolhas diante de situações, leia-se fenômenos escolares, contudo, faz-se necessário que estas sejam fundamentadas, conscientes e assumidas. A busca permanente, a reflexão, a humildade intelectual para rever caminhos, a disponibilidade para o diálogo, a generosidade consigo e com o outro são virtudes e para Bologna (1999) méritos da filosofia. A filosofia introduz aos conceitos e teorias interrogações capazes de alimentar o pensamento.

Quando as teorias pedagógicas não dão conta de explicar os fatos educativos ou estes extrapolam ao que está posto, ao determinismo, é preciso assumir riscos, “romper” com o estabelecido e conforme Perelman (1997) ampliar o sentido da palavra `prova` de modo que englobe todos os procedimentos dialéticos, argumentativos que possibilitam estabelecer as convicções pessoais.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) partiram da retórica de Aristóteles, mas, tendo em vista o homem contemporâneo, buscaram ampliar o seu sentido e compreendê-la na perspectiva da Teoria da Argumentação em que o orador, o auditório e auditório universal são categorias consideradas para fins de análise.

Nesse sentido, Perelman (1997) propõe a prova retórica que não força o acordo necessariamente e não tem o compromisso com a verdade e sim com o verossímil.

Essa ampliação da noção de prova nos permite estudar, ao lado da prova clássica, que poderíamos qualificar de lógica, as numerosas espécies de prova dialética ou retórica, que, via de regra, diferem da prova lógica porque dizem respeito a qualquer tese - e não somente à verdade das proposições ou à sua conformidade aos fatos - e porque não são coercivas nem necessárias. Essas provas são mais ou menos eficazes, ou seja, determinam uma adesão das mentes de intensidade variável, e poderíamos esperar estudar essa eficácia de um modo experimental, que leve em conta a diversidade das

mentes, de sua formação, de seu condicionamento fisiológico ou social. A distinção prévia dessas duas espécies de provas possibilitaria examinar lhes as relações recíprocas, ao passo que sua confusão só pode obscurecer os problemas por elas levantados. (p. 266-267).

A prova retórica/dialética envolve análise crítica, lucidez, criatividade, discussão entre os interlocutores e deliberação; e a filosofia “visa ao universal ao que supera as contingências particulares, as técnicas particulares. Isso lhe impõem uma dupla obrigação: a de preocupar com situações concretas, que se propõe transcender, e a de examinar as técnicas que utiliza para realizar essa superação” (p.273). Na prática da investigação, significa o pesquisador afastar-se de um sistema filosófico que comporta uma ordem única e imposta (PERELMAN, 1997). Isso significa colocar a teoria no lugar da elucidação e não no lugar da fatalidade. A análise retórica não tem a pretensão de dar a última palavra e sim levantar a questão, colocar o outro para pensar, oferecendo-lhe a possibilidade de criação.

O cientista que imuniza sua teoria, invalidando as contradições entre a teoria e prática, se fecha em seu paradigma. Quando o cientista está subordinado a racionalidade normativa, o termo razão se torna pobre. Para torná-lo edificante, é preciso construir a possibilidade de um outro discurso, ou seja, é preciso pôr a ciência em cena a partir da argumentação, da retórica. O detalhe, a singularidade que foge aos padrões, não deve ser vista como decepção e sim como um fato a problematizar. É a própria história que concede ao filósofo romper com o estabelecido (MEYER, 1991). Quando o pesquisador se depara com o inusitado, cabe a ele, nesta perspectiva, prosseguir nas reflexões, dialogar com seus pares, e segundo Mazzotti e Oliveira (2000) reunir razões capazes de justificar a escolha e submetê-la às objeções dos adversários. Para manter o rigor científico, é preciso reverter a crítica para si mesmo, assumindo um nível constante de problematização.

Sobre esta questão, Stengers (2002) enriquece o debate afirmando que:

ser decepcionado por aquilo a que se esperava poder conferir o papel de fundamento faz parte dos riscos do ofício do filósofo. Após os protestos e as manifestações de indignação pode advir o tempo de criação de novas questões, quem sabe mais pertinentes, talvez capazes de transformar, para melhor ou para pior, a decepção em problema (p. 24).

O aprisionamento a uma linha de pensamento diante de um fato impede a reciprocidade, a coexistência entre os homens e a possibilidade de transcender a si mesmo; e, as práticas dialógicas são fundamentais para a evolução do conhecimento.

Mazzotti e Oliveira (2000) sinalizam para a teoria racional da ação social, que na visão dos autores convida o cientista a se deslocar para a posição do outro e se interessar pelas razões do outro. Entretanto, nem sempre isso se aplica na prática porque, em nome de um dogma, um determinismo absoluto que governa os fenômenos educativos, a discussão é suprimida. E isso se expressa quando os profissionais da educação se posicionam de forma engessada no trato do conhecimento e dos problemas escolares, não ocorrendo, então, a partir daí, avanços nas soluções das questões que estão postas diariamente na escola, dentre elas, o insucesso escolar.

Neste sentido, vale lembrar que a escola é o terreno em que deve se operar deliberações, ou seja, buscar resolver seus problemas, vivenciar os conflitos e não evitá-los ou negá-los, de modo que a escola se torne um mito, uma “massa dura” intocável. Ao contrário, na concepção de Oliveira (2005), a escola é um espaço em que se tem “a possibilidade de construir conhecimentos que, não sendo perfeitos, são aperfeiçoáveis; que não sendo confissões de verdades ocultas, são confiáveis e permitem a estruturação da vida social” (p.59).

Sobre o conhecimento científico, Perelman (1997) defende a possibilidade indefinida de prolongar o debate, as análises, em busca dos pressupostos e propõe a perspectiva da argumentação que não dissocia o pensamento da ação. Para este estudioso, a argumentação implica a liberdade de reflexão deixada ao sujeito e nunca é coerciva. Trata-se de deliberação íntima da pessoa consigo mesma ou de discussão pública. Para que a argumentação seja eficaz, faz-se necessário, segundo Meyer (1993) que uma questão não seja estipulada imediatamente de modo a adormecer a faculdade crítica do adversário, que os argumentos utilizados sejam aceitáveis, porém, relativamente afastados da conclusão. O que se perpetua é o questionamento na sua historicidade.

Sendo assim, a verdadeira tarefa da interrogação científica ou filosófica, quando colocada a serviço da educação, denuncia a suposta fatalidade que se acredita recair sobre a sociedade, sobre o homem, o aluno, a escola e sobre a prática educativa.

Paulo Freire (2003, p. 155), um dos maiores educadores brasileiros do século XX, assinala que é preciso o educador conhecer os alunos com quem partilha a atividade pedagógica, tornando-se: “[...] se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela”, vivendo e aprendendo com o diferente. O educador não pode omitir-se de, na sua prática, estimular, no educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos

vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado e, ao lado do educador, se constituirão como sujeitos do processo, capazes de intervir no ambiente e nas relações sociais, numa perspectiva emancipadora. A finalidade da pedagogia libertadora de Freire, é contribuir para a transformação de realidades sociais e para que isso se concretize, requer que a ciência seja desmistificada, colocada a serviço da sociedade, descortinando-se a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Sem um processo de conscientização acerca dos fatos, não há mudança social. Mas, aos alunos é preciso inquietá-los diante do mundo, pois sem inquietação, não ocorre transformação. Sair da zona de conforto, mobilizar-se frente aos acontecimentos, visando à intervenção social. Formar as novas gerações comprometidas e conscientes acerca de seus papéis diante da sociedade. Freire (1976) ressalta, ainda, que uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em quem é hoje, dominado pela força dos mitos e comandados pela publicidade organizada, ideológica ou não e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir e, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado. Já não é mais sujeito, rebaixa-se a puro objeto.

Levando em conta a riqueza de significados e possibilidades inerentes ao contexto escolar, cabem as pessoas envolvidas nesse universo, adquirir uma visão de como a vida poderia ser, de alternativas à ordem atual e da necessidade de luta e organização. “Se a consciência é uma, ela deve ser aquilo que não é e não ser aquilo que é, ou seja, deve ser dupla, deve simultaneamente ser intencionalmente dirigida para um objeto e não o ser. Por uma síntese, as duas consciências talvez formem uma só, mas com a condição de postularem uma terceira consciência que as sintetize” (MEYER, 1991, p.137), pois na visão de Perelman (1997):

o ponto em que se pára não se impõe pela própria natureza das coisas, mas varia com o contexto histórico, com as convicções do filósofo e as de seu meio, com problemas que essa filosofia se propõe resolver e a orientação dada às soluções trazidas. A metafísica das filosofias regressivas, que se opõem a qualquer filosofia primeira, não se pretende absolutista, válida independentemente de qualquer contingência histórica, mas, consciente do condicionamento cultural e social de cada sistema de pensamento, afirma-se sem disfarces como uma metafísica situada [...] Enquanto as ciências fazem uma nítida distinção entre o que é atual e o que é ultrapassado, e um cientista pode, a rigor, ignorar o passado de sua disciplina, não sucede o mesmo como o filósofo, para quem os sistemas do passado vivem num eterno presente e alimentam-lhe a reflexão tanto quanto os sistemas contemporâneos [...] É do pensamento comum, dos fatos e dos valores aceitos comumente em seu meio cultural, que o filósofo extrai os elementos constitutivos de sua reflexão. É o pensamento comum que fornece os dados dos problemas que o filósofo se empenhará em resolver, é nele inclusive que, com muita

frequência, irá buscar a formulação desses problemas; é na medida em que as exigências do pensamento comum tiverem sido satisfeitas que se aceitarão ou se rejeitarão as soluções propostas pelo filósofo (p.278-289).

A racionalidade científica, então, deve ser almejada, tendo em vista sua tradição histórica, porém, deve estar comprometida com a singularidade, sem acomodação e covardia diante do devir. A ideia é fazer com que a ciência dialogue com o fenômeno continuamente, escapando, assim, da ingenuidade, do mito do porto seguro. Nesta perspectiva, “o pensamento é constantemente obrigado a interrogar-se sobre si próprio através das sucessivas respostas” (MEYER,1991, p. 144). Do contrário, decreta-se a estagnação, a desumanização do pesquisador e, automaticamente, a morte do conhecimento. Sendo assim, é preciso problematizar a escola e tudo o que lhe diz respeito, como por exemplo, as reformas educacionais, o currículo, os projetos pedagógicos, o fazer docente em que a produção do conhecimento e o ato de avaliar se incluem, além das relações que se estabelecem entre as pessoas, leia-se: alunos e professores, professores e professores, dentre outras; enfim, problematizar o cotidiano escolar de forma clara, ou seja, longe de qualquer finalismo escondido e isolado.

Sobre a problematologia, Meyer (1993) assinala que:

quanto mais uma questão ou uma causa é certa, menos se impõe decidir: louvamos ou desaprovamos, aceitamos ou recusamos. A paixão e a opinião que a acompanha é então o único juiz. Pronunciamos-nos em função daquilo que sentimos. Por contraste, quanto mais duvidosa uma questão é, mais precisamos de deliberar e menos o outro é depositário da decisão, e assim somos confrontados ainda mais com uma problematidade plural que devemos tomar sob a nossa responsabilidade sem descanso externo [...] quanto mais incerta uma questão for, menos se reduzirá a uma alternativa e mais abrirá um espaço de alternativas múltiplas. Já não se trata então de aprovar ou desaprovar, de julgar uma questão que conseguimos reduzir a uma alternativa ou outra; agora convém decididamente encontrar a resposta mais útil, a mais adequada entre todas as possíveis e até mesmo criar a alternativa (p.34-35).

Tratando-se de fenômenos educativos, não há que se ter calma e sim inquietude. Conforme sinaliza Stengers (2002), é necessário que o cientista seja aguçado não por um cenário monótono e unânime em que se reconhece sempre a mesma coisa, e sim por uma paisagem acidentada, rica de diferenças sutis a inventar, na qual o termo reconhecer remete o cientista não a constatação de uma semelhança, mas ao desafio de atualizá-la. E isso significa não cruzar os braços diante dos acontecimentos e sim estar disposto a lidar com o inusitado e o diferente, o que é um desafio. Ainda que cause pânico, Stengers (1990, p.161-162) ressalta que “o que era negligenciável, mero ruído de fundo que ‘não conta’, poderá tornar-se decisivo, pertinente. Não será mais o ‘mesmo’ sistema, e terei

eventualmente que escrever outras equações para descrevê-lo”. Por mais que o fato esteja “impregnado” de teoria, o cientista está livre para invalidar uma eventual contradição entre observação e teoria (STENGERS, 2002).

Por outro lado, a proposta não é anular um conhecimento legitimado, reconhecido por uma comunidade acadêmica, tendo em vista sua contribuição para tornar o mundo inteligível, mas, sobretudo, “refiná-lo conceitualmente”, tornando-o viável, sem resistência e moralismo, a fim de que o cientista não se torne obscurantista ou irracional.

Para Mazzotti e Oliveira (2000), o que inviabiliza um conhecimento ser científico e confiável sobre as ações sociais, é quando se considera que “as condutas humanas são determinadas, definidas, por algo que está para além ou aquém da consciência que os atores sociais apresentam para si e para os outros” (p.44). Contudo, não se trata de ser relativista e sim de tornar as questões necessárias, pois, elas se encontram em toda parte e não param de mudar de sentido frequentemente. Relacionar-se com as coisas e com os outros de forma singular e não exemplar, valorizar os saberes envolvidos no universo escolar provenientes da prática e da teoria é uma tarefa que o cientista da educação não deve perder de vista, sob o risco de desumanizar suas ações. Dessa forma, então, é “possível” intervir na história.

Para finalizar, vale retomar o sentido da discussão proposta no início deste exercício sobre a relação trabalho/educação, em que fica evidente a presença de dois pólos aparentemente opostos: de um lado, a lógica do mercado, a escola utilitária de base neoliberalista e, de outro, a lógica humana, a escola cidadã, voltada para a formação ética. Tomando por base as reflexões de caráter dialógico, cabe aos estudiosos da educação não dicotomizar e nem relativizar estes dois movimentos: o econômico e o humano; e sim, problematizar os conceitos apresentados. A partir do confronto de argumentos, o professor-pesquisador deve procurar se posicionar na arena educacional, porém, tornando esse processo aberto. Isso não significa abrir mão de uma corrente de pensamento ou outra. Conforme nos ensina Mazzotti e Oliveira (2000), retórica não significa ser isso ou aquilo, de forma dissociada. É preciso analisar as tensões e diferentes nuances que não estão postas num vazio e sim num contexto social, político, econômico, cultural e histórico. Portanto, nesta linha de pensamento, acredita-se ser fundamental que os profissionais da educação dialoguem com o lado econômico, pois, ignorá-lo, negar a modernidade, as exigências do mercado, a produtividade e o capitalismo, talvez, seja a pior estratégia; lembrando que, adotar posições rígidas, apenas, fossilizam o conhecimento. Uma vez que o debate

científico nunca se fecha, é, perfeitamente, factível o aperfeiçoamento do conhecimento sobre o mundo. Sem debate, sem argumentação aberta e permanente, extinguem-se as ciências, e antes delas, a vida democrática (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000). Isso significa dizer que a preparação para o mercado de trabalho pode fazer parte da função da escola, sem, contudo, deixar de privilegiar atitudes de questionamentos construtivos, teórico e prático.

Sobre como se posicionar no universo educacional, Kellner (2004) sugere que se teorize a globalização via pedagogia crítica para se contrapor à globalização de cima para baixo e, conseqüentemente, “empoderar os indivíduos a fim de compreenderem e agirem de maneira eficaz em um mundo globalizado, e de lutarem por justiça social” (p.205). Para o autor, os profissionais críticos da educação têm a responsabilidade de ensinar aos estudantes as qualificações que lhes permitam a participação na política e nas lutas do presente e do futuro. Kellner (2004) acrescenta, ainda, que os estudantes devem vivenciar situações de conflito de ideias. Para que isso se concretize, na visão desse estudioso, faz-se necessária uma prática pedagógica que se ensine *“novas alfabetizações, como a alfabetização para a mídia e o computador, além de ajudar a empoderar os estudantes e cidadãos para que usem as novas tecnologias para propósitos progressistas”* (p.205). Paralelamente a isso, faz-se necessário lembrar a preocupação de educadores com a finalidade social da escola. A ideia, de um modo geral, de estudiosos já mencionados anteriormente neste trabalho, dentre os quais, Moreira e Santos, Arroyo, Sacristàn, Giroux, Candau, Canen e Freire é ampliar a visão de mundo, de educação, de modo que a escola se comprometa com um sistema democrático capaz de superar as injustiças e desigualdades sociais. Entretanto, não há garantias de que ocorrerão mudanças, no sentido da transformação social.

Portanto, vale acrescentar como pista para os cientistas da educação, que se posicionar, adotar uma “tese”, é perfeitamente válido, ter como horizonte não perpetuar nela, defender e negociar os conflitos de ideias, valores, crenças, atitudes e práticas, aproximar as diferenças, diminuir as distâncias, humanizar suas ações, conviver e viver “bem”, é um desafio, porém, para aqueles que não perderam seu endereço na história.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Concluimos que, ao assumirmos o desafio de instigarmos os nossos alunos à busca autônoma e criativa do conhecimento, de modo que eles resgatem a condição de sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem e da história; exige-se que o educador construa uma nova cultura de aprendizagem, rompendo com o apriorismo, com o determinismo técnico, com o modelo tradicional de ensino em que professores ditam conteúdos como verdades absolutas e inquestionáveis. Nesse caso, se trata de um professor meramente reprodutor e não pesquisador e que, portanto, não contribuirá para a formação emancipada dos alunos. No que diz respeito à docência, ao papel do educador, nesse novo cenário que estamos vivendo, se há uma regra imposta, ousamos dizer que está proibido o professor não pensar no que faz porque faz; cabendo a ele adotar uma prática indagadora junto aos parceiros de aprendizagem, adotar uma prática desmistificadora, dialética, dialógica, consciente, fundamentada e com a certeza, ainda, que não foram encontradas todas as respostas sobre como ser professor. Ao educador, no contexto atual, cabe a ele buscar suas próprias respostas com autonomia, o que não significa adotar uma prática qualquer, aleatória, espontaneísta, mas uma prática pensada e referendada no exercício da práxis.



## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. Questões de retórica: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1993.
- \_\_\_\_\_. Conhecimentos confiáveis em educação: repensando o papel das teorias pedagógicas. In: Espaço Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro, n.23,p.1, jan/jun, 2005. p. 56-66.
- \_\_\_\_\_. A invenção das ciências modernas. São Paulo: Editora 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C.J., SILVA JUNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999b. p. 13 - 41.
- \_\_\_\_\_. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J.G., GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas,1998. p. 197-231.
- ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 1999a. p. 131 - 164.
- BOLOGNA, J.E. Estação desembarque: referenciais existenciais para o jovem contemporâneo. São Paulo: De Leitura, 1999.
- CANAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 29 - 42.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 205-236.

DEL PINO, M. A. B. Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Educação Universitária/UFPel, 1997.

DELUIZ, N. Formação do trabalhador: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Neoliberalismo: alternativas? Rio de Janeiro: Publicações Novamérica, 1998.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KELLNER, D. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. Globalização e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.195-208.

LINGUARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. Globalização e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.59-76

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A.C., MACEDO, E. (Orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p. 45-75.

MAZZOTTI, T.B. & OLIVEIRA, R. J. Ciência (s) da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, M. A problematologia: filosofia, ciência e linguagem. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

MOREIRA, A.F., SANTOS, L.L.C.P. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, D. et alli (Orgs.). Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p.47 - 64.

OLIVEIRA, R. A (dês) qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, R. J. Ética e formação de professores: algumas pistas para a reflexão. In: CANDAU, V. M. (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 163-174.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C.J., SILVA JUNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101 - 120.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, C. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T., MOREIRA, A.F. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 82-113.

SHIROMA, E.O. & CAMPOS, R.F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação e sociedade. Ano XIII, n.61, p. 13-31, dez., 1997.

SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C.J., SILVA JUNIOR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p.75 - 83.

STENGERS, I. Quem tem medo da ciência? Ciências e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.