

Análise da produção do conhecimento sobre a prática docente

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza¹

Solange Martins Oliveira Magalhães²

RESUMO

Com base na abordagem dialética, apresentam-se resultados parciais de pesquisa desenvolvida em Rede, sobre a produção acadêmica da temática “professores”. No percurso metodológico construído, a temática “professores” tem sido pesquisada a partir de três eixos: formação, profissionalização e trabalho docente. Neste artigo, opta-se pela discussão sobre o tema trabalho docente, nas produções acadêmicas, a partir dos posicionamentos ontológico, epistemológico, gnosiológico que são sustentados nos trabalhos. O artigo analisa como diferentes projetos de formação de professores inseridos no contexto de confrontos ideológicos atuais, discutem sobre a prática docente, seja em defesa de processos formativos de caráter hegemônicos ou de caráter contra hegemônicos. Conclui-se pela importância de precisar a fundamentação da concepção de prática docente, a fim de que, por meio da prática assumida como trabalho, os professores colaborem com projetos históricos de transformações políticas, sociais e culturais, conforme almejam os envolvidos com a formação e a profissionalização docente.

Palavras-chave: Prática docente. Pesquisa acadêmica. Trabalho docente

Analysis of knowledge production about teaching practice

ABSTRACT

Based on the dialectical approach, partial results of research developed in the Network on the academic production of the theme teachers are

1 Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Paul Valéry (França). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. E-mail ruthcatarina@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-112X>. E-mail solufg@hotmail.com.

presented. In the methodological path built, the theme of teachers has been researched from three axes: training, professionalization and teaching work. In this article, we opted for the discussion on the theme of teaching work, in academic productions, based on the ontological, epistemological, gnosiological positions that are sustained in the works. The article analyzes how different teacher training projects inserted in the context of current ideological confrontations, discuss teaching practice, whether in defense of hegemonic or counter-hegemonic training processes. It concludes by the importance of specifying the basis for the concept of teaching practice, so that, through the practice assumed as work, teachers collaborate with historical projects of political, social and cultural transformations, as those who work with training aspire. and teacher professionalization.

Keywords: Teaching practice. Academic research. Teaching work.

Análisis de la producción de conocimientos sobre la práctica docente

RESUMEN

Basado en el enfoque dialéctico, se presentan resultados parciales de la investigación desarrollada en la Red sobre la producción académica del tema profesores. En el camino metodológico construido, el tema de los docentes ha sido investigado desde tres ejes: formación, profesionalización y trabajo docente. En este artículo, optamos por la discusión sobre el tema del trabajo docente, en producciones académicas, basadas en las posiciones ontológicas, epistemológicas y gnosiológicas que se sostienen en los trabajos. El artículo analiza cómo diferentes proyectos de formación de maestros insertados en el contexto de confrontaciones ideológicas actuales, discuten la práctica docente, ya sea en defensa de los procesos de capacitación hegemónica o contrahegemónica. Concluye por la importancia de especificar la base del concepto de práctica docente, de modo que, a través de la práctica asumida como trabajo, los docentes colaboren con proyectos históricos de transformaciones políticas, sociales y culturales, como aspiran aquellos que trabajan con formación. y profesionalización docente

Palabras clave: Práctica docente. Investigación académica. Trabajo docente

Para problematizar

Este artigo apresenta resultados parciais de uma ampla pesquisa desenvolvida em Rede, sobre a produção acadêmica da temática “professores”. O grupo de pesquisa tem como objetivos principais: a) identificar e compreender a produção acadêmica sobre professores, a partir de uma perspectiva histórica e epistemológica; b) contribuir para a melhoria da produção acadêmica a partir da oposição ao modelo ateuórico e meramente descritivo das questões educacionais; c) fundamentar a construção de uma opção epistemológica e política para exercer a pesquisa como práxis e com posicionamento contra hegemônico.

No percurso metodológico construído pela Rede, a temática “professores” tem sido pesquisada a partir de três eixos: formação, profissionalização – incluindo aí a identidade, a ação coletiva e a sindicalização – e trabalho docente.

Neste artigo, optou-se pela discussão sobre o *tema trabalho docente*, nas produções acadêmicas sobre a temática, partindo de uma ótica ontológica, epistemológica, gnosiológica, as quais são sustentadas nos trabalhos analisados.

Este trabalho de pesquisa identificou que, no conjunto das investigações selecionadas, o trabalho docente é denominado, em geral, como prática docente, entretanto há também estudos que sustentam a perspectiva da práxis educativa, coerente com a base epistemológica assumida pelo pesquisador, como outros apresentam contradições entre a epistemologia escolhida e a concepção de trabalho defendida.

Metodologicamente, a pesquisa pauta-se no método dialético, destacando a análise dos sentidos discursivos, o que necessita de esclarecimentos. O sentido discursivo não representa apenas palavras isoladas, sustenta postura ideológica atuando sobre relações de poder e como prática ideológica (TELLO, 2013). Portanto, questionar os sentidos discursivos postos ao trabalho docente, a fim de que ele continue a ser denominado prática docente, seja na produção acadêmica ou em produções difundidas largamente entre estudantes e professores, demanda, acredita-se, desvelar pressupostos ideológicos que tendem a fortalecer a regulação política, sobretudo entre os professores - pesquisadores.

Articulando as concepções prática e trabalho docente

No contexto da pós-graduação em educação, a discussão sobre a questão do trabalho docente é revisitada, sobretudo em função dos projetos políticos atuais para a educação. A pesquisa realizada com o foco no estudo dessa temática evidenciou que recorrer ao termo trabalho docente representa concepção mais rigorosa que o de prática docente, assumido acriticamente, para significar o trabalho dos professores. O primeiro abrange dimensões políticas, sociais, culturais, que são imprescindíveis para se compreender o que pensam e fazem os professores, no que acreditam, quais as opções epistemológicas, políticas, éticas.

Por outro lado, o gradativo esclarecimento epistêmico, decorrente dos estudos e atuação na Redecentro, evidenciou diferentes bases epistemológicas para fundamentar os dois termos – prática e trabalho docente, acarretando-lhes diferentes nomenclaturas, como é apresentado por Gama e Terrazan (2012) e Brzezinski (2014). Na companhia desses autores, Brzezinski (2014), Gama e Terrazan (2012), entende-se que nos trabalhos acadêmicos, o uso das variadas nomenclaturas, sem o devido esclarecimento da sua abrangência, pode resultar em descaracterização da complexidade do trabalho docente e no reducionismo de seu significado.

Propor a busca da valorização dos professores a partir dos trabalhos acadêmicos exige defender teoricamente a importância da intrínseca articulação entre as duas concepções, clarear a construção do sentido epistemológico, político, teórico-metodológico de ambas, para diferenciá-las. Este posicionamento requer também esclarecer como a política neoliberal, ao pretender enfatizar, sobretudo, o sentido pragmático da ação docente, pela abordagem teórica da epistemologia da prática, visa controlar os professores a partir de imposições de transformações nas dimensões da sua profissionalização, sua identidade, suas organizações associativas e sindicais.

Peixoto (2016) e Barata- Moura (1994, 1996, 1997 apud PEIXOTO, 2016) , nesse mesmo sentido de esclarecimento dos termos, afirmaram que as investigações da prática docente, precisam pautar-se na vigilância crítica, o que significa a busca de rigor teórico para a definição de concepções, esclarecimento da dimensão problemática que envolve o termo e, do leque de contradições que envolvem suas propostas. Para

Peixoto (2016, p. 3), pensar a prática docente envolve o “descortinar” e perseguir a dimensão “radical e radicante” do *ser professor*, o que, pode-se concluir, significa que pensar a prática, como trabalho docente, pressupõe pensar sua historicidade e epistemologia.

Dessa perspectiva, quando os pesquisadores se propõem a investigar a prática, precisam ter em mente que a prática em si mesma, não produz conhecimento sobre o trabalho docente, pois numa perspectiva dialética essa realidade não pode ser revelada por simples observação, por vivências, pela descrição das práticas em si. Pensar a prática requer respaldo de concepções teóricas, as quais influenciam o pensar e a ação dos sujeitos sociais e que devem ser explicitadas em suas análises. Defende-se, nesse sentido, que os acontecimentos que ocorrem na prática têm que ser identificados, analisados, compreendidos, interpretados, de acordo ao marco teórico construído, no intuito de se poder ir além das aparências, do superficial. Isso envolve uma metodologia que permitirá compreender e analisar as relações, as finalidades, as estruturas internas do que se observa, de maneira a abranger, gradativamente, os componentes do trabalho docente aqui entendido como práxis.

Em síntese, o trabalho intelectual, a produção de ideias, conceitos e representações, se incorporam numa concepção de prática, desde que a ação que os desencadeia tenha como finalidade compreender e transformar a realidade, bem como, no caso dos professores, implique emancipação e conscientização dos sujeitos. Sem essa característica, tem-se apenas um exercício intelectual, uma reflexão da ação pela ação (VÁZQUEZ, 1968), a romper a dinâmica dialética entre teoria e prática. Ressalte-se que para compreender a prática como práxis, portanto como trabalho docente, é necessário se valer do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que exige a dialética e permite por essa dinâmica a construção de significados ou, como afirma a proposta marxista, o concreto pensado. Acrescenta-se que, ao se dar destaque às atividades teóricas, isoladamente, não se transforma a realidade, pois para haver transformações é preciso que as ideias se transformem em ações, refletidas e críticas. Por outro lado, se a prática docente for entendida como atividades repetitivas, mecânicas, sem reflexão, descontextualizadas, não pode ser chamada de trabalho, no sentido de atividade vital.

Acatou-se, numa perspectiva dialética, que pensar a prática na educação requer compreendê-la como trabalho dos professores, sig-

nificando resgatar e compreender a complexidade de suas relações e ligações, objetividades e subjetividades, interligadas com os processos indissociáveis de formação e de profissionalização. Aceitando-se esse posicionamento, é incontornável questionar em que medida as investigações que difundem as análises da prática docente estão manifestando uma concepção predominante e limitante do que seja a ação docente, o que não se sustenta na perspectiva dialética aqui assumida, porque dificulta desvelar possibilidades de transformação da realidade educacional contemporânea. Ainda, entende-se que pensar a prática também demanda colocar questões importantes: Quais as exigências para que seja analisada como trabalho docente? As investigações sobre trabalho docente podem contribuir para transformar a formação, a profissionalização e a organização dos professores? De que forma?

Na perspectiva de que se possa aproximar das respostas solicitadas, tal trabalho investigativo requer a orientação pela historicidade, ontologia, epistemologia e gnosiologia dialética, sobre o trabalho docente, de forma a conceber o professor como ser social histórico, que tem no trabalho a base de sua ontologia como ser social, participante da essência ontológica de uma educação crítica e emancipadora (DUARTE, 2011).

Trabalho docente: articulação das abordagens ontológica, gnosiológica e epistemológica

Para construir um saber “fundamental e fundamentado” sobre a prática docente, concordou-se com Barata Moura em ser incontornável a compreensão do fundamento *ontológico* do saber sobre a prática, o *gnosiológico* do pensar a prática e “o seu modo *epistemológico* de se refletir – construtivamente – na consciência” que “emerge na forma como Marx concebe o método da investigação e o método da exposição” (BARATA-MOURA, 1986, p. 89). O nível do ser (ontológico), o do pensar (gnosiológico) e o do conhecimento (epistemológico), para serem desvendados, precisam ser considerados em suas relações. Partiu-se dessa lógica para a elaboração das reflexões.

No pensamento marxista, o trabalho é atividade vital, sem o qual não se produz vida humana. É por meio dele que o ser humano transforma a natureza em cultura, possibilita a construção dos meios

de existência humana e a produção de bens materiais. Segundo Lukács (1984, 2012), o trabalho assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Portanto, o trabalho, como comportamento especificamente humano, é intencional e possui intencionalidade, representa o agir do homem sobre a natureza para produzir e reproduzir seus meios de existência, ajudando-o a assumir sua especificidade social.

Analisar a prática como constituinte do trabalho docente, portanto como parte ontológica do sujeito social, exige inicialmente considerar sua dimensão ontológica, ou seja, a forma de constituir-se dentro de determinados padrões, com essa ou aquela intencionalidade, para realizar esse ou aquele projeto social, ajudando na constituição desse ou daquele modelo de homem, para realizar o objetivo da emancipação ou alienação. Nesta exposição a questão da ontologia se situa como primeiro movimento.

Distinguiu-se, na presente análise, a ontologia da práxis e a ontologia da prática (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). Na perspectiva da ontologia materialista dialética ou, ontologia da práxis, a concepção de ser humano e sua apreensão devem ocorrer em sua materialidade, esclarecendo como se concretiza sua atividade vital, o seu trabalho, conforme também destaca Peixoto (2016).

A partir dos mesmos fundamentos da ontologia da práxis, a concepção de educação, como ensina Saviani (2012), é fenômeno próprio do ser humano, é uma exigência do trabalho e do seu processo, pois permite que cada nova geração conheça como se produz coletivamente a humanidade, como os homens produzem sua existência, como se formam como seres sociais (DUARTE N., 2009). Nesse sentido, para a ontologia da práxis a formação e profissionalização docente estão relacionadas à ideia da totalidade do ser, à ideia de *bildung*, que visa favorecer a emancipação dos sujeitos e seu empenho na transformação social. (SOUZA; MAGALHÃES, QUEIROZ, 20147; SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Fundamentada na ontologia da práxis a prática docente, por sua vez, é concebida como uma atividade transformadora, constituidora e constituinte do ser humano, histórico, e que no seu processo de conscientização almeja por transformações sociais, políticas, pessoais. Do que se entende que o trabalho docente/a prática docente se inscreve na ontologia do que é o ser professor e questiona sobre a sua adaptação, ou

resistência à lógica neoliberal do homem individualista, alienado, fragmentado.

Os fundamentos da ontologia da prática se contrapõem à da práxis, estão ligados à racionalidade positivista e, historicamente, foram associados às importantes mudanças na educação, a partir das reformas do estado na década de 1990, e do desenvolvimento das políticas neoliberais que subsequentemente alteram as características ontológicas que se quer impor à educação. Nessa perspectiva, a concepção de ser humano nem é histórica, nem processual. É fragmentada, idealizada, pragmática, descontextualizada. A concepção de educação a assume como canal de propagação do consenso ativo e da pedagogia da hegemonia, os quais formatam e informam a sua intencionalidade frente o mercado.

Fundamentada na ontologia da práxis, a prática docente não é concebida como possibilidade de superação da opressão, como projeto de humanização, conforme debatido por Neves (2013). Pelo contrário, pela via da ontologia da prática, não se pensa a prática - o trabalho- dos professores. A ontologia da prática não se sustenta pela materialidade, historicidade ou, na possibilidade de transformação política, social e cultural, portanto não contribui para a qualidade social da formação, profissionalização e trabalho docente, mas a um alinhamento ao regime de acumulação flexível.

As políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade, baseadas na ontologia da prática, se assentam nas diretivas do BM (Banco Mundial) e outros OM (organismos multilaterais). São políticas que visam conseguir a conversão dos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010), de maneira que passem a ter subjetividades flexíveis, que ademais se relacionem, produzam, consumam e propaguem esses mesmos sentidos, segundo os padrões da sociedade movida por interesses mercadológicos. Do que se entende que tais políticas atuam na intenção de formar personalidades disciplinadas (KUENZER, 2017), dóceis, prontas a aceitarem a instabilidade, a fluidez, a competição, o individualismo, a meritocracia. Pessoas com grande capacidade de adaptação e de resiliência, aspectos que são inculcados ao alunado em geral, para que desenvolvam habilidades relacionadas à submissão, ou seja, submeter seu ser a assumir atitudes de alienação, bem como a constantes mudanças nas suas funções sociais.

Há pressões para que se formem novos professores alinhados à ontologia da prática, como afirma Evangelista (2010). Tornar-se-iam seres flexíveis, superprofessores, desempenhando novos múltiplos trabalhos alienados, negando a historicidade, aceitando, sem contestar, as péssimas condições sócio-políticas de trabalho ou de formação. São ideias que se contrapõem ao que ensina Saviani, o qual, na ontologia práxica, concebe a educação, portanto o trabalho educativo, como: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p. 13).

Ainda sobre as mudanças ontológicas impulsionadas pelas atuais políticas educacionais, volte-se aos ensinamentos de Ball (2002, p. 5), que já há algum tempo alertava para o fato das reformas educacionais em curso na educação globalizada, a partir de suas tecnologias políticas de mercado, de performatividade e de gestão, intervirem não apenas no que os professores fazem, mas na sua identidade profissional. As tecnologias importadas pelos Organismos Internacionais afetam as subjetividades dos professores, influenciando diretamente na prática docente, já que em cada tecnologia política de reforma “estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores”. Para tanto, tais políticas distribuem, de forma ideologicamente calculada, técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Na sociedade, novos papéis são criados conforme os professores são “retrabalhados”.

Segundo Ball (2002), aos docentes são incorporadas novas funções sociais como produtores, empreendedores educacionais e gestores, ideias que são aceitas como positivas por grande parte dos docentes, uma vez que o seu caráter ideológico, como trata Evangelista (2014), fortalece slogans de melhoria da qualidade do seu trabalho. No entanto, o que se observa é a perda de autonomia, pois os professores ficam sujeitos a avaliações regulares e revisões e comparações de seus desempenhos, oficializando-se a meritocracia como valor inerente à profissão docente.

Se no trabalho fortalece-se a racionalidade que tem como consequência o aumento da individualização, e um esmaecer de solidariedades, os mesmos aspectos se voltam à produção do conhecimento sobre a prática docente, reforçando os pressupostos da epistemologia da prática.

Neste contexto, o ser professor, sua identidade e subjetividade podem ser alterados através da nova concepção que é implantada pelas chamadas tecnologias políticas. Para Ball, essas tecnologias incrustadas em cada educador não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo e põem em questão a identidade profissional e pessoal dos envolvidos, podendo inviabilizar ações coletivas e a sindicalização docente. No entanto, acatando o princípio dialético da contradição, pode-se remarcar que o professor gerado e imbuído da ontologia da práxis encontrará caminhos de resistência.

O segundo movimento, o qual construímos para pensar a prática, se debruça sobre a dimensão epistemológica que deverá fundamentar a epistemologia da prática e a da práxis. É importante ressaltar novamente que a epistemologia da práxis se confronta à epistemologia da prática. A epistemologia da práxis afirma uma racionalidade cuja concepção de ser humano passa a se destacar por sua historicidade, materialidade e contextualidade; a concepção de educação defende a qualidade socialmente relevante, transformadora das relações de classes, por meio da emancipação das consciências, é contrária às atuais políticas educacionais, buscam mudar as relações de classes pelos movimentos de resistência e emancipação.

Os processos de formação e profissionalização docente consideram os condicionantes de caráter histórico, político, cultural e social. Também reconhecem que esses são a base da categoria trabalho, cuja categoria sustenta a mediação entre teoria e prática, ou seja, a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo e, ainda por meio do trabalho, a teoria se faz prática. A compreensão dessa dinâmica põe em evidência a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, desenhando as possibilidades de transformações dialéticas da realidade (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

No que se refere, particularmente, à construção do conhecimento, essa é compreendida, na perspectiva da epistemologia da práxis, como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; é prática na medida em que a teoria orienta a ação humana, é teórica na medida em que essa ação é consciente. Nesta linha de pensamento a pesquisa torna-se práxis, categoria fundante desse posicionamento epistemológico, concebida como atividade social humana, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da omnilateralidade da formação humana (VÁZQUEZ, 1968).

No campo da epistemologia da prática, a perspectiva teórica é o positivismo, cuja concepção, de educação defende promover a construção de determinadas competências, que respondam às necessidades do mercado capitalista (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Nesse posicionamento epistemológico, a formação docente opõe-se à teorização, considerada desnecessária e, em muitos casos, sendo substituída pelo senso comum. O posicionamento político - ideológico inerente é o hegemônico, compreendendo as relações sociais como dadas e a-históricas, portanto, não há perspectivas de transformação social, somente manutenção das relações sociais. Centraliza-se na ideia de que os professores se apropriam do conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas, refletindo sobre o que fazem, no ato de sua execução. Consequentemente, os processos de formação docente e de profissionalização têm como concepção a redução ao conhecimento prático, de caráter instrumental e pragmático. Nesses, subtemde-se a dicotomia teoria e prática, ademais a teoria é desprezada como desnecessária, algo de pouca utilidade para o enfrentamento das dificuldades cotidianas dos professores, substituída, portanto, pela valorização da aprendizagem pela experiência.

A perspectiva da epistemologia da prática defende que as aprendizagens se fazem ao longo do processo, o chamado “aprender a aprender”, que teve tanta repercussão nos projetos educativos globais.

No que se refere ao conhecimento produzido, pode-se inferir a partir das contribuições de Tello (2013) que ele não é uma construção social, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, parcial, e limita-se à percepção imediata, organizando-se como conhecimento pragmático. O critério de verdade do conhecimento é a sua utilidade prática para a manutenção ou aperfeiçoamento da ordem estabelecida.

Conforme afirmam Souza e Magalhães (2014), Souza, Magalhães e Queiroz (2017), Kuenzer e Rodrigues (2007), a epistemologia da prática ampara concepções acadêmicas, pedagógicas e políticas, sustentadas na individualidade e numa postura alienada, assegurando uma base gnosiológica auxiliar no agravamento das condições sociais de desigualdade, geradas pelo capitalismo, o que impede a realização da humanização e da cidadania. Essa mesma base influi na construção do conhecimento.

Outros autores compartilham dessas análises. Scalcon (2008), por exemplo, afirma que a visão da epistemologia da prática tem como fundamento um paradigma que entende o conhecimento como individual, circunstancial, parcial, reduzido, o qual se “constitui em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata.” (DUAYER; MORAES, 1998, p. 65-66, *apud* SCALCON, 2008 p.4), estruturando-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento, como um novo pragmatismo.

Essa afirmação é corroborada por Duarte (2006), em seus estudos sobre as relações entre sociedade e conhecimento no contexto neoliberal. O autor afirma que é característica desse conhecimento individual ficar reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Outra particularidade da epistemologia da prática é sustentar ser a utilidade prática o único critério de verdade na produção do conhecimento. Para Kuenzer, pode-se argumentar que ela corresponde ao pragmatismo, pois infere que a verdade corresponde ao que é útil (KUENZER, 2003; KUENKER, 2017), do que se entende que essa epistemologia nega a ontologia e a gnosiologia (HOSTINS, 2006) como expressão dos sentidos, significados e valores que produzem e estruturam a totalidade histórica, as relações indivíduo-conhecimento-sociedade.

As partir da compreensão das concepções sustentadas pela epistemologia da práxis e da prática, assume-se a prática como práxis, como eixo epistemológico, concebida como “atividade material de transformação ou como atividade materialmente transformadora” (PEIXOTO, 2016) e, sem essa característica inerente de transformação, não se pode afirmar que uma atividade seja, em si mesma, prática. A partir da concepção que prática é práxis, apoiadas em Peixoto (2016, p. 1), concorda-se que só assim é possível e necessário “Pensar a prática tomando a prática como critério de verdade.”

O terceiro movimento diz respeito à gnosiologia e permite esclarecer, ainda mais, o sentido de nominar o trabalho do professor como práxis e não como prática, completando essa reflexão. O termo grego *gnosis* tem como significado o conhecimento em termos gerais, portanto a gnosiologia diz respeito à teoria do conhecimento, cujo objetivo se centra em estudar a possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, se relacionando assim à ideologia, à política, aos

princípios, valores e crenças, implícitos nesse conhecimento e se diferencia da epistemologia, cujo objeto é o conhecimento científico, como esclareceu Saviani (1991).

Outra contribuição relevante são os estudos de Moraes (2009), visto que neles ensina-se que pensar o conhecimento na epistemologia da prática é hierarquizá-lo a partir da sua utilidade, identificando-o apenas com a prática. Esta perspectiva revela ausência de três dimensões do conhecimento. A ausência de diferenciação, a de profundidade e a de futuro. A primeira possibilita homogeneizar a realidade pela experiência. A segunda limita o real ao imediato e à compreensão do empírico. A terceira impossibilita o aparecimento do novo, já que aceita que a história acabou, como também acabou a possibilidade de intervenção e de intervenção humana para transformações. Como consequência dessas ausências gera-se um processo que se encarrega de fazer com que os professores gradativamente percam sua função de intelectuais, tornem-se despolitizados, gerando um consenso sobre sua prática ser neutra, voltada somente ao espaço interno da sala de aula.

Pode-se então concluir que, quando fundamentado na epistemologia e na gnosiologia da prática, o conhecimento sobre a prática docente defende valores ligados ao imediatismo e aos limites do realismo empírico, valores que fortalecem princípios individualistas nos docentes e discentes. Gnosiologicamente, ainda se reforça um pensamento convergente à dominação/submissão. O resultado é a valorização de ações que evidenciam e agravam processos de alienação e que, politicamente, expressam apoio e adesão à lógica neoliberal. Nesta proposta adere-se a uma ética descartável, caracterizada por valores mutáveis e momentâneos. No que diz respeito à formação docente, suscita objetivos de capacitação superficial, fragmentada, discriminatória. Molda professores que se caracterizam pelas personalidades flexíveis, submissas, individualistas. Essa lógica aquilata o conhecimento como um produto que pode ser comercializado e pressiona os pesquisadores para que se submerjam na competição, na eficiência produtiva, na ânsia para dar retornos necessários à globalização do conhecimento, ao fortalecimento da hegemonia.

Em contrapartida, ao considerar a dimensão gnosiológica praxica, essas contradições conferem aos pesquisadores críticos a necessidade de projetos históricos que enunciem o tipo de sociedade que se quer cons-

truir e com quais meios, a definição da cosmovisão, esclarecendo aonde se quer chegar e com quais meios. Os projetos históricos estão ligados às concepções de homem e de sociedade que condicionam a produção do conhecimento, e o posicionamento em relação ao trabalho docente, destacando a dialética do processo (FREITAS, 1995). Eles dizem respeito às condutas que expressam a ideologia e as escolhas políticas dos que trabalham na educação, dos que defendem caminhos para produção de conhecimentos e de práticas docentes emancipadoras, contra hegemônicas.

Basear-se na dimensão gnosiológica práxica impõe a defesa de valores de libertação, de cidadania, de solidariedade, a resistência em defesa do projeto de educação que, como na universidade institucional (CHAUÍ, 2003), é caracterizado como espaço da crítica, do pensamento emancipador, contra hegemônico, que concebe a formação, profissionalização e trabalho docente de forma articulada, que enuncie quais sujeitos queremos formar e para qual sociedade, ancorado, portanto, numa cosmovisão.

Como os níveis epistemológicos e gnosiológicos se relacionam dialeticamente, defende-se, baseando-se na epistemologia da práxis, ser necessário que as concepções, a exemplo do conhecimento, carreguem o princípio libertário, que promovam a compreensão e transformação da vida social pelos docentes e seus alunos, que seus conhecimentos os fundamentem para que possam atuar na vida social, perceber como essa se estrutura, impulsioná-los a superar a alienação e o individualismo, defender a qualidade da formação e da educação para todos, como relevância social do conhecimento. Ademais, adotar a racionalidade posta pela epistemologia à práxis, ensina os professores a reconhecer a essência coletiva do seu trabalho, seu poder emancipatório frente ao diálogo, como componente das ações coletivas, em defesa de interesses públicos, dos direitos dos povos.

O trabalho dos professores, quando fundamentado na epistemologia e na gnosiologia da práxis, se constrói interligado a um projeto social que nega ações isoladas, fragmentadas, despoltizadas. A função social desse trabalho passa, então, a ser a práxis, contra-hegemônica, visa à emancipação, está dialeticamente relacionado à cultura, à história, às transformações dos processos políticos.

Reafirma-se, portanto, que o projeto histórico-crítico abrange concepções de homem, de sociedade, educação, conhecimento, permitindo que o trabalho docente contribua para o seu desenvolvimento e o de seus estudantes como *bildung* (SOUZA; MAGALHÃES, 2014), como formação omnilateral, no sentido de ser completo, de pretender abarcar todas as dimensões humanas. Nesse contexto, a pesquisa é assumida como processo formativo, interventivo que ajuda a transformar a realidade, e concebe-se a educação “[...] como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade [...], o que implica resistência ao processo desumanizador [e] postura ética” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 81).

Análise do conhecimento acadêmico sobre a prática docente: a metodologia da pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa fundamentada nos princípios da dialética. Trata-se de pesquisa documental, que utiliza a compreensão dos sentidos discursivos como instrumento de análise. Essa se impõe pela coerência epistemológica com o método assumido, que permite desvelar o que é priorizado na produção, seus sentidos e significados.

Ao se eleger a análise buscando os sentidos discursivos, concorda-se que não é possível dicotomizar a compreensão da língua dos sujeitos, de seus contextos sociais, seus valores, a ideologia a partir dos quais os discursos são tecidos. Compreender os sentidos discursivos passa pelo esclarecimento das opções epistemológicas, ontológicas, gnosiológicas e teórico metodológicas do pesquisador. Entende que o pesquisador é co-construtor de sentidos e evidencia que existe correlação entre as visões de mundo, de ciência, de ser humano e do discurso, condicionados pela ideologia pelos valores, pelos contextos históricos. Com a análise dos sentidos discursivos objetiva-se entender a construção do conhecimento presente na produção acadêmica sobre a prática docente e questiona-se os sentidos de tais discursos, em vista da sua contribuição para produzir transformações no contexto histórico e educacional.

A apresentação e análise dos dados da pesquisa considera os resultados construídos pela Rede. Os diferentes grupos selecionaram em suas instituições e leram, na totalidade, as dissertações e teses que tiveram como tema professores(as) no período de 1999- 2014. As análises fo-

ram realizadas utilizando-se do instrumento construído por esse grupo de pesquisadores. Esses trabalhos esclarecem que foram selecionadas 77 produções, representando 11% da amostra do total de mais de 700 estudos entre teses e dissertações concluídas e analisadas. A partir desse material as diferentes equipes se debruçaram em temas de aprofundamento, considerando os dados regionais, realizando leitura integral das pesquisas e registros em instrumento criado pela rede. No que se refere ao tema “prática docente”, 37 trabalhos tratam desse tema. Em seguida, foi contabilizado o quantitativo desses, pelos intervalos que esse grupo definiu como historicamente relevantes para seu desenvolvimento: 1999-2005; 2006-2009; 2010-2014.

A análise do tema articulou os sentidos discursivos sobre os métodos com que as pesquisas foram desenvolvidas, referencial teórico e concepções de prática docente. Articular essas categorias permite compreender a coerência interna dos trabalhos, o rigor epistemológico, teórico metodológico com que foi realizado.

A fim de analisar as concepções de prática docente presentes nesses trabalhos, recorreu-se a Brzezinski (2014), a qual relata que em sua investigação foram encontradas diversas conotação para a expressão trabalho docente, revelando diversos descritores que integram a categoria. Os pesquisadores elaboraram cinco agrupamentos de descritores para a categoria trabalho docente, que apresentamos no Quadro 1, acrescentados de uma nova categoria, elaborada por nós e que se impôs a partir da análise epistemológica que realizamos.

A pesquisa de Brzezinski (2014) foi uma das relevantes fontes de estudo e inspiração, muito embora diferente da citada autora, a análise desenvolvida pela Rede prioriza a entrada pelos métodos, o que significa que cada categoria é pensada a partir de sua relação epistemológica com cada abordagem teórica – materialista histórico dialético, fenomenológico e positivista. Do mesmo modo, a Rede se preocupa com o registro dos referenciais teóricos que possibilitam compreender posicionamentos e perspectivas das investigações.

O quadro 1, na coluna da esquerda, apresenta as diferentes concepções elencadas na pesquisa de Brzezinski (2014), que serve de apoio às sistematizações ofertadas. Na atual pesquisa adotaram-se seis descritores, sendo o sexto aquele que se refere à concepção do trabalho docente como práxis, como mediação no seio da prática social global.

Aqui o trabalho é compreendido como produção humana, com potencialidade para realizar transformações nas práticas sociais mais amplas.

Vejam-se as categorias construídas para a análise da temática prática docente:

Quadro 1: Descrição balizadora dos descritores das categorias de análise da concepção de prática docente.

Categorias de Análise	
1	Currículo em movimento, composto por experiências inovadoras de formação, saber pedagógico em construção; saberes da Didática
2	Práticas docentes (na sala de aula) ocorridas em todos os níveis e modalidades de ensino
3	Relatos de experiência em uma ou outra disciplina dos currículos de cursos da educação básica e do ensino superior
4	Estudos de práticas escolares: representações sociais e cultura escolar
5	Impacto de reformas educacionais nas práticas docentes e na cultura da Escola
6	<p>Prática = trabalho = Práxis</p> <p>O trabalho docente é concebido como práxis, mediação no seio da prática social global. A prática docente é concebida como trabalho. O trabalho compreendido como produção humana com potencialidade para realizar transformações nas práticas sociais mais amplas</p>

Fonte: Brzezinski (2014), Magalhães e Souza (2018).

Para análise, assinalou-se (Quadro 2) os métodos referentes a cada pesquisa, conforme os dados que constam do registro no instrumento de análise da Rede. Também são elencados os principais referenciais utilizados pelos autores para fundamentar a prática docente, indispensáveis para elaborar a análise epistemológica da produção acadêmica.

Apresenta-se, a seguir a síntese de toda a análise, na qual obedeceu-se à subdivisão, conforme quadro 2. A divisão organizada em três períodos 1999-2005; 2006-2009; 2010- 2014, visa permitir analisar as mudanças em diferentes contextos históricos. Os métodos são identificados pelas siglas FEN para o método fenomenologia e MDH para o método materialismo histórico dialético.

Quadro 2: Períodos subdivididos - 1999-2005/2006-2009/2010-2014. Quantitativo de produção por métodos, alojadas nos descritores de análise.

Descritores das categorias de análise		1999 2005		2006 2009		2010 2014	
		F	MHD	F	MHD	F	MHD
1	Currículo em movimento, composto por experiências inovadoras de formação, saber pedagógico em construção; saberes da Didática.	1	1	1	1	0	1
2	Práticas docentes (na sala de aula) ocorridas em todos os níveis e modalidades de ensino.	1	1	1	3	0	3
3	Relatos de experiência em uma ou outra disciplina dos currículos de cursos da educação básica e do ensino superior.	0	0	0	2	0	0
4	Estudos de práticas escolares: representações sociais e cultura escolar.	4	1	0	0	1	0
5	Impacto de reformas educacionais nas práticas docentes e na cultura da Escola	0	2	0	0	1	2
6	Prática = trabalho = Práxis	0	3	0	1	0	7
Total por tipo de método (Fenomenológico ou Materialista histórico dialético)		6	8	2	6	2	13
Total de trabalhos sobre prática docente por período		14		8		15	

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil (2018).

Período 1999-2005

Localizaram-se catorze trabalhos sobre a prática, seis que escolheram a fenomenologia (FEN) e oito o materialismo histórico dialético (MHD) como métodos de investigação. Dos que se valeram do MHD para realizar a pesquisa, três conceberam prática docente como trabalho e como práxis, conforme Quadro 2. No referencial teórico utilizado, destacam-se os seguintes autores nacionais para o materialismo histórico-dialético: Frigotto, Gatti, Freire, Vasconcelos, Arroyo. Dos chamados clássicos recorreram a Marx, Gramsci, Manacorda.

Dos outros cinco que trabalharam com o MHD, dois estudaram a concepção de prática a partir do impacto das reformas educacionais nas práticas escolares; um estuda as práticas e culturas escolares; um analisou a prática docente na sala de aula; outro tratou a prática como experiência inovadora. Embora esses autores se definam filiados ao MHD, utilizaram referenciais ligados à epistemologia da prática como Tardif, Nóvoa, Shön, em seus referenciais, mesclados aos demais autores de posicionamento crítico como Frigotto, Enguita, Freire, Hoffmann. A utilização concomitante de autores da epistemológica da prática e da práxis pode ser interpretada como falta de coerência teórica ao recorrer a fundamentos em bases epistemológicas diferentes, visto que em consequência desviaram-se da abordagem teórico materialista; não se encontraram indícios, em seus escritos, de que percebam as contradições inerentes.

Das seis investigações que se pautaram no método fenomenológico (FEN) temos um que se referiu à concepção da prática conforme o descritor um e outro ao dois; identificamos quatro trabalhos para o descritor de número quatro. Essas produções se fundaram, sobretudo, em Tardif, Nóvoa, Imbernón, Morin, Perrenoud, Cunha; sendo que Tardif foi o autor mais recorrente. Em conjunto, os seis trabalhos no período, fundamentados na fenomenologia e os cinco que apesar de se declararem seguidores do MHD tinham referencial metódico pouco rigoroso, assentaram sua investigação na epistemologia da prática. É importante observar, nessa análise, que somente quando o referencial teórico-metodológico está fundado com rigor, no MHD, a concepção de prática é concebida como práxis, como trabalho.

Período 2006-2009

Conforme Quadro 2, foram localizados oito trabalhos sobre a prática, dois se fundamentaram no método fenomenológico e seis no MHD. Conforme apresenta o Quadro que registra a escolha do método e sua alocação no descritor de análise, mostra-se que há um trabalho baseado no método materialista histórico-dialético, o qual conceituou a prática como práxis, se baseando em Kramer, Leontiev e Vygotski, portanto, com coerência teórica. Três deles se relacionaram ao descritor que analisa a prática docente e para esses o referencial predominante é Tardif, Nóvoa, Perrenoud. Dois autores fizeram relatos de experiência, além dos referenciais

anteriores citaram também Vygotski, Rey, Freire, repetindo o amálgama de posições teóricas contraditórias com o pensamento crítico-dialético.

Nesse período, um trabalho que se fundamentou no método fenomenológico se referenciou em D'Ambrosio, Garcia, Tardif, Perez Gomes para defender a epistemologia da prática e trabalhou com o descritor relativo aos saberes pedagógicos. Outro que se situou na temática do descritor dois - prática docente na sala de aula - recorreu a autores com bases epistemológicas diferentes como Tardif, Nóvoa, Garcia, Mizukami, mas a argumentação que prevaleceu foi a da epistemologia da prática. Embora o quadro metódico predominante, no segundo período seja o MHD, apenas um dos trabalhos, relacionado à prática dos professores, manteve coerência no que se refere ao aporte teórico utilizado. O uso indiscriminado de autores de diferentes matizes epistemológicas expõe a falta de congruência epistemológica, cuja imprecisão teórica contribui para a descaracterização da complexidade do trabalho docente e para o reducionismo de seu significado. Permite também interpretar que os trabalhos não podem fornecer bases sólidas, para colaborar na compreensão e transformação do trabalho dos professores, sua formação e profissionalização. Concordamos, anteriormente, que pensar a prática exige permanente vigilância epistemológica crítica, associada à escolha paradigmática, para que os pesquisadores consigam realizar o movimento do pensamento a partir de instrumentos que o ajudem a identificar as ações que aí ocorrem. Analisá-las, compreendê-las e interpretá-las com referência à práxis, com o objetivo de trabalhar para superar as aparências, compreender e analisar as relações, as finalidades, que são inerentes à prática docente.

Período 2010-2014

Ainda conforme mostra o Quadro 2, há quinze trabalhos sobre a prática docente na amostra: dois se fundamentaram no método fenomenológico e treze no MHD. O descritor predominante dos trabalhos fundados no MHD é o de número seis, identificado em sete pesquisas que conceberam a prática docente como trabalho e como práxis. Esse é o descritor com maior número de pesquisas (7), nesse período. Neles as referências teóricas são coerentes com o método adotado: Saviani, Frigotto, Gentili, Arroyo, Libâneo, Rey Marx, Manacorda, Gramsci, Vygotski. O tema "prática docente" foi desenvolvido como "trabalho docente", conceito esse mais amplo que o simples trabalho didático, inclusive há ques-

tionamento de posturas individualistas no interior da escola. Evidencia-se que nesses estudos há uma tendência a conceber o trabalho como práxis, o que é também coerente com a base epistemológica assumida, bem como o número crescente de pesquisas que se utilizam do MHD.

Os seis outros trabalhos que se posicionaram no método MHD têm referencial teórico nos quais se misturaram autores com abordagens contraditórias, tornando-os incoerentes com o método escolhido. Dentre esses há um que apresenta contradição ao utilizar autores críticos em sua fundamentação, mas tratar a prática docente limitada ao aspecto didático na sala de aula, não o identificando como práxis, embora haja um movimento para articular teoria e prática.

Como mostra o quadro 2, no referido período há duas pesquisas que se ancoram no método fenomenológico. Uma tem como temática as práticas escolares (descriptor quatro). A outra que se refere ao descrito cinco e estuda o impacto das reformas educacionais nas práticas docentes. O referencial utilizado é principalmente com os autores Moscovici, Tardif Bardi, Novoa Gallo, Morin. A argumentação que embasa as análises reflete as bases da epistemologia da prática.

Construindo a síntese articuladora

Neste artigo, vimos que no Brasil, em um contexto de confrontos ideológicos, diferentes projetos de formação de professores colocam em pauta a discussão sobre a prática docente, seja em defesa de processos formativos de caráter hegemônicos ou de caráter contra-hegemônicos. Diante disso, torna-se inadiável precisar a fundamentação da concepção de prática docente, a fim de que, por meio da prática assumida como trabalho, os professores colaborem com projetos históricos de transformações políticas, sociais e culturais, conforme almejam os que trabalham com a formação e a profissionalização docente.

Como a abordagem dialética associa-se à dimensão ontológica prática, esta se apresenta claramente nas pesquisas que defendem a prática como trabalho e como práxis. Ontologicamente, concebem o professor como ser histórico e social que ao transformar a realidade educativa transforma-se a si mesmo. As análises explicitam a intencionalidade no planejamento e objetivação das ações na perspectiva da emancipação humana. Seus autores defendem a concepção da omnilateralidade, na formação e no trabalho. Para eles os professores são

sujeitos sociais que resistem à ontologia que propaga o consenso e a pedagogia da hegemonia.

Nas produções em que não há claros posicionamentos ontológicos, gnosiológicos epistemológicos, associados ao teórico metodológico, mesmo para os autores que a almejam desenvolver desde uma perspectiva crítica, transparece a perspectiva ontológica, epistemológica e gnosiológica da prática, que diz respeito à formação de professores com personalidades flexíveis, resilientes, dóceis, prontas a se adaptarem ao individualismo, à competição, à meritocracia, de forma que alienados se deixam governar, em seu labor, pelos interesses mercadológicos, em resposta às tecnologias políticas como discutido por Ball (2002, 2012).

Reportou-se nessa pesquisa sobre a prática docente que a dimensão epistemológica é sustentada em dois posicionamentos: de um lado, onze produções que se alinham à epistemologia da práxis, representando 30% da produção. Para esses, prática é concebida como práxis, como trabalho, “atividade material de transformação, ou como atividade materialmente transformadora” (PEIXOTO, 2017, p.20) e, sem essa característica inerente de transformação, não se pode afirmar que uma atividade seja, em si mesma, prática. Utilizam referencial teórico condizente com o método MHD, que os orienta.

Os outros vinte e seis trabalhos, ou 70% da amostra, estão fundamentados na epistemologia da prática. Interpretou-se que para alguns autores não há intencionalidade, ou consciência de que suas pesquisas estejam alinhadas a essa epistemologia, e analisou-se muitas vezes que essa filiação se concretiza a partir da falta de rigor na opção epistemológica, a qual se caracteriza pela falta de fundamentação teórico-metodológica e, conseqüente fragilidade na construção de concepções, o que intervém nos posicionamentos ontológicos e gnosiológicos dos investigadores. Como mostra a base teórica construída nesse artigo, a concepção sobre a prática docente nos 70% dos discursos analisados é relatada como individual, parcial, fragmentada, transitória, superficial, improvisada, baseada, na prática imediata, em resposta às necessidades mercadológicas neoliberais. Sua lógica descreve uma prática sustentada pelas habilidades, atitudes, competências específicas do docente, que se caracterizam por serem baseados na experiência. Esse conhecimento é fundamentado na dissociação teoria e prática, em que se privilegia a prática. Logo, o trabalho dos professores se torna alienado, os docentes são concebidos como práticos-reflexivos. Destacou-se que, de maneira recorrente, se estrutu-

ram como discursos ancorados em ações imediatas e no senso comum, de modo a fazer valer o argumento de que só a prática pode fazer emergir a verdade, que a preocupação maior consiste em procurar o melhor caminho de uma realização e utilização e não dá uma fundamentação. O slogan divulgado associa-se diretamente a uma proposta hegemônica.

Os que se assentam na epistemologia da práxis, fundam-se na relação dialética entre teoria e prática, consideram que a práxis é atividade teórica e prática, reafirmando a indissociabilidade dessas dimensões, analisadas no contexto histórico, cultural e social. O conhecimento da prática docente tem sentido coletivo e social, é caracterizado como emancipador. Esse mesmo sentido pode ser identificado quando se resalta nos discursos o posicionamento político ideológico inerente, que é contra hegemônico. Os pesquisadores assumem a necessidade de promover perspectivas de transformação social, mostram posicionamento crítico e a proposição de promover o confronto com a hegemonia.

A análise epistemológica associada à ontológica e à gnosiológica permitiu esclarecer os sentidos dos discursos que compuseram essa produção acadêmica. Destacou-se a importância da fundamentação teórica na análise e compreensão da prática que, acredita-se, deve ser nominada trabalho docente- práxis - como muitos desses pesquisadores fizeram, evidenciando rigorosa posição epistemológica, em conformidade com o caminho da transformação social, contra a realidade opressiva do capital.

Ao longo deste artigo procurou-se responder às questões colocadas inicialmente: quais as exigências para que a prática seja analisada como trabalho docente? Investigações sobre trabalho docente podem contribuir para transformar a formação, a profissionalização e a organização dos professores? De que forma?

Em síntese, entende-se a partir da apropriação e entendimento dos sentidos discursivos que, ao se assumir a prática dos professores como trabalho docente, é incontornável resistir à pedagogia da hegemonia, de onde se fabricam critérios para pressionar os docentes a se fixarem numa pedagogia e numa didática da eficiência, ideologicamente chamada de prática docente de resultados, comprometendo a identidade dos professores como intelectuais contra hegemônicos. Defende-se que é necessário realizar estudos que assumam a prática docente como dimensão do seu trabalho, fundamento ontológico prático da formação do ser humano. Para tanto, é imprescindível a coerência epistemológica

e teórica, como também a ontológica e gnosiológica que revelem concepções e posicionamentos relacionados à práxis, à intencionalidade de emancipação, de transformação, como as pesquisas dos onze pesquisadores dos Programas de Pós-graduação em Educação, Centro-Oeste/Brasil, aqui discutidos, evidenciaram.

Referências

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. v.15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, S.J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Iria Brzezinski – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.153 p.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a sociedade contemporânea. In: MARSIGLIA, C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-21.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 8.; 2009. Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2009.

DUARTE, N.. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, abr. 2006.

DUARTE, N. As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 18, p. 35-40, set. 2001.

DUAYER, M; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do “real” ou derrotado pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998, p. 65-66.

EVANGELISTA, O. Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. **Relatório final de pesquisa**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2010.

EVANGELISTA O. (Org.). **O que revelam os slogans na política Educacional**. Araraquara/São Paulo: Junqueira Marin, 2014.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...] Porto de Galinhas: ANPED. 2012.

MORAES, M. C. de A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

FREITAS, L.C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOSTINS, R. C. L. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento”: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 21, n. 2, jul./dez. 2003. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2003.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. Z.; Rodrigues, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1.

KUENZER, A. A flexibilização do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr/jun. 2017.

LUKACS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Boitempo, São Paulo: São Paulo, 1984.

MAGALHÃES, S. SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

NEVES, L. M. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 36., 2013, Goiás. **Anais** [...] Goiás: ANPED, 2013, p.1-15.

PEIXOTO E. M. de. Desafios da formação universitária: Pensar a prática sob ontologia materialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 239-248, jun, 2016.

SAVIANI, D. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais, **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2012.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: **Revista Percursos**, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA O. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SOUZA, R. C. C.; MAGALHÃES, S. M. O.; QUIEROZ, V. R. F. **Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste**: Dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: IFG, 2017.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, p. 101-121, 2014.

TELLO, C. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, p. 495-501, 2013.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido: Novembro/2018

Aceito: Novembro/2019