

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DOS PROFESSORES:
CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E
EXPERIÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jolair da Costa Silva

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

TRABALHO DOS PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Jolair da Costa Silva

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Professora Dra. Liliana Soares Ferreira

Coorientador: Professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado intitulada

**TRABALHO DOS PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE
LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA**

elaborada por
Jolair da Costa Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dra.
(Presidente/Orientador)

Amarildo Luiz Trevisan, Dr.
(Coorientador)

Altair Alberto Fávero, Dr. (UPF)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 27 de abril de 2012.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TRABALHO DOS PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Autor: Jolair da Costa Silva

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Coorientador: Amarildo Luiz Trevisan

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2012.

Em tempos de rápidas transformações econômicas, científicas e tecnológicas, faz-se necessário repensar os conceitos e práticas vividas. Neste contexto social, percebe-se que o trabalho passa por transformações na sua configuração. Com base nesse pressuposto esta dissertação investigou quais relações os professores estabelecem em seus discursos entre linguagem, experiência e o seu trabalho. Para tanto, foram entrevistados dez professores da Educação Básica. Os discursos foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, elaboradas em acordo com os princípios da hermenêutica e os dados produzidos foram analisados com base em análise hermenêutica. Isso porque a hermenêutica busca possibilidades para que os sujeitos vivenciem a ampliação de condições de vida não desfigurada ou não fracassada. Na análise das entrevistas realizadas percebeu-se a peculiaridade do trabalho dos professores, tendo em vista os elementos da formação – práxis, e os elementos da instrumentalização – techne. Foi possível perceber como o primeiro enriquece o sentido do trabalho dos professores, engrandece, possibilita uma produção de conhecimento que gera transformação, enquanto o segundo elemento colabora com a descaracterização do que seja o trabalho dos professores, pois o aproxima de uma mentalidade tarefaira. Desta forma, é possível perceber que as professoras entendem a linguagem como formativa e que em suas experiências transparecem uma autocompreensão do seu trabalho como orientador e formador.

Palavras-chave: Trabalho. Hermenêutica. Práxis. Experiência. Linguagem.

ABSTRACT

Master Dissertation
Pos-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

TEACHERS WORK: CONSIDERATION OF LANGUAGE AND EXPERIENCE

Author: Jolair da Costa Silva
Cordenator: Liliana Soares Ferreira
Co-cordenator: Amarildo Luiz Trevisan
Defense Local and Date: Santa Maria, april 27th 2012.

In times of rapid economic, scientific and technological transformation, it is necessary rethink the concepts and practices experienced. In this social context, it is notice that the work goes through changes in its configuration. Based on this presupposition, this dissertation investigated which relations the teachers establish in their speeches among language, experience and work. Therefore were interviewed ten teachers of Basic Education. The speeches were collected through semi-structures interviews according with hermeneutic principles and the data produced were analyzed based on hermeneutic analysis. This is because the hermeneutic searches possibilities for subjects to experience the expansion of living conditions are not disfigured or not failed. In the analysis of the interviews noticed the peculiarity of teacher's work in view of transformation praxis elements and instrumentation elements-tchne. It was possible observe as the first enriches the meaning of teacher's work. It allows the production of knowledge that generates transformation while the second element cooperates with the mischaracterization of meaning of teacher's work because it approaches of a work mentality. Thus, it is possible to notice that the teachers understand the language as formative and their experiences transpire in their self-understanding of a work as a mentor and trainer.

Keywords: Work. Hermeneutics. Praxis. Experience. Language.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas	77
Apêndice B – Autorização Institucional	78
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	79
Apêndice D – Termo de Confidencialidade	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA	11
1.1 Historicidade, finitude e diálogo.....	15
1.2 A fusão de horizontes e a tradição	19
2 A HERMENÊUTICA DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO	23
3 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOS PROFESSORES	27
3.1 O trabalho dos professores: tarefa?	29
3.2 O trabalho dos professores: práxis ou techne?	32
4 TRABALHO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA ..	35
4.1 Pesquisa Hermenêutica	37
5 O TRABALHO DOS PROFESSORES: DE OPERÁRIO A FORMADOR?	41
5.1 O prazer e o desprazer no trabalho dos professores	44
5.2 O trabalho dos professores: conflito entre vida e conteúdo.....	48
5.3 Professor: conhecimento ou vocação?	51
5.4 Influências da sociedade atual no trabalho dos professores	53
6 A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOS PROFESSORES NA LINGUAGEM DA PRODUÇÃO OU DA INTEGRAÇÃO SOCIAL	60
6.1 O trabalho do professores e a linguagem.....	63
6.2 Linguagem, experiência e método	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	77

INTRODUÇÃO

Em tempos de rápidas transformações econômicas, científicas e tecnológicas no contexto social, provocadas pela globalização, elabora-se o estágio atual do capitalismo, percebe-se que aspectos econômicos ainda são centrais. Então, faz-se necessário repensar conceitos e práticas vividas, pois a sociedade vai se configurando de acordo com os parâmetros da economia globalizada, gerando-se preocupações que se estendem ao mundo da educação. Ou seja, escolas, professores, estudantes e leis educacionais também podem sofrer influências de tantas transformações sociais, porque estão inseridos neste contexto social globalizado. Gadamer (1983) nos auxilia a configurar esse tempo quando afirma:

Prescindindo de todo nosso mundo, primariamente apreensível e que nos é familiar, a ciência se converte num conhecimento de contextos domináveis através da investigação isolada. A partir daí, sua relação com a aplicação prática deve ser entendida como situada em sua própria essência moderna. Se for possível apreender e calcular relações abstratas entre condições iniciais e efeitos finais, de maneira tal, que a colocação de novas condições iniciais tenha efeito previsível, então, efetivamente, através da ciência, assim entendida, chega a hora da técnica. A antiga vinculação do fato artificialmente, artesanalmente, seguindo modelos dados pela natureza, se transforma num ideal de construção, no ideal de uma natureza realizada artificialmente, de acordo com a idéia. Isto é o que, em última instância, provocou a forma de civilização moderna em que vivemos. (GADAMER, 1983, p. 42)

Esses parâmetros cietificistas fazem parte de nossa vida, as características da dominação, investigações isoladas, da previsibilidade artificialidade que a técnica produz estão presentes no nosso meio. Percebe-se do mesmo modo, que a categoria trabalho perpassa essa realidade de conceitos domináveis pela técnica e a ciência. Essas características fazem parte do trabalho dos professores e também o transforma. Mas, que transformações são essas? Como elas interferem na educação? A busca de respostas para tais questionamentos dar-se-á no decorrer desta dissertação. Além disso, com a finalidade de enriquecer esta pesquisa, as categorias *experiência* e *linguagem*, trazidas da *hermenêutica filosófica*, integrarão a discussão e a análise propostas. Como objetivo geral para essa proposta, estabeleceu-se: analisar as relações entre linguagem, experiência e trabalho, a partir da percepção de dez professores da Educação Básica de uma escola do centro de

Santa Maria. E, na mesma perspectiva, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: analisar as características do trabalho dos professores da Educação Básica reveladas em seus discursos; pesquisar sobre o que é trabalho dos professores, segundo os próprios professores da Educação Básica; estudar as características do trabalho assim realizado a partir do princípio da experiência na hermenêutica filosófica; entender a linguagem utilizada por esses professores na perspectiva da hermenêutica filosófica.

A educação, em cada época, passa por visíveis processos de transformação. A partir do século XVI, é possível perceber a centralidade da racionalidade, o método dos conceitos universais, pelo qual a ciência conhece o mundo ao seu redor e cristaliza o conhecimento através dos conceitos. Atualmente, também se presencia a lógica do Mercado, pela qual o econômico é reconhecido como fundamental e pode ser entendido como uma maneira de compreender o todo da realidade. Desta forma, pretende-se também investigar as consequências que essas mentalidades provocaram no trabalho dos professores.

Além disso, na escola de Educação Básica estão presentes o convívio diário com vários colegas; as conversas informais cheias de angústias; as preocupações de professores e professoras em relação à profissão, à remuneração, à sobrecarga de trabalho, ao estresse, ao desinteresse dos estudantes. E todos estes elementos estimulam a reflexão e a preocupação com relação ao trabalho dos professores, visto que nesta crise que a educação enfrenta, esta precisa dar respostas ao maniqueísmo mercantil e à violência estatal que imperam na sociedade atual (CORTELLA, 2006).

Sequencialmente, no intuito de iniciar uma discussão, destaca-se que a categoria trabalho é entendida por Antunes (2005, p. 68) como um “[...] momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é por isso, ponto de partida para a humanização do ser social” e, sofre transformações no seu conteúdo e na sua configuração, o que também é perceptível no trabalho dos professores. No entanto, ao refletir sobre a afirmação de Antunes (2005) percebe-se o trabalho dos professores precarizado, mal remunerado, desumanizado. Por isso, ao que parece, em função da precarização do seu trabalho, os professores tem perdido de vista o sentido mais elevado da sua atividade, e permanece apenas a obrigação de levar um fardo que está além das suas forças. Nesse sentido, a presente investigação se propõe a procurar entender se ainda existe possibilidade

nesse contexto, de encontrar outra concepção de trabalho, na qual o professor seja visto como fonte de dignidade e de autorrespeito.

Essa perspectiva será buscada em elementos da hermenêutica filosófica, para auxiliar na reconstrução da categoria trabalho dos professores. Isso porque a hermenêutica, diferentemente de uma visão puramente crítica, pretende apresentar possibilidades para que os sujeitos vivenciem a ampliação de condições de vida não desfigurada ou não fracassada. Mas, será que essa dimensão formativa e ao mesmo tempo, normativa do trabalho se encontra totalmente ausente do cotidiano dos professores? Onde, então, é possível encontrar amparo para redimensionar a categoria trabalho, na docência?

Na intenção de vislumbrar caminhos que conduzam a respostas para tais questionamentos, se fará referência a Suarez (2005) e ao conceito de *Bildung*, como processo da cultura, formação cultural, o resultado da cultura. Isto é, “[...] revelando-se, em sua força, termos fundamentais, cuja totalidade determina a maneira como uma época histórica articula a sua compreensão de mundo” (SUAREZ, 2005, p.193). Ou seja, *Bildung* aqui entendido como ação prática, como trabalho, com uma conotação sempre de aprimoramento e engrandecimento (SUAREZ, 2005). Gadamer (1983) também auxiliará nessa compreensão, pois se tentará nesta proposta redescobrir a centralidade da práxis no trabalho dos professores, segundo o autor,

Creio que o fundamento último da confusão que reina na metodologia das ciências é a decadência do conceito de práxis. Esse conceito perdeu sua legitimidade na época da ciência e de seu ideal de certeza, pois desde que a ciência passou a ver o seu objetivo na análise que busca isolar os fatores de causalidade do acontecer- tanto na natureza quanto na história – a práxis passou a ser uma mera aplicação da ciência. Mas essa práxis já não precisa prestar conta de seus dados. É assim que o conceito de técnica marginalizou o conceito de práxis, em outras palavras, a competência dos experts marginalizou a inteligência política. (GADAMER, 2004, p.514-515)

Na parte onde se apresentará o trabalho dos professores apresentará-se uma distinção e aproximação entre práxis e *techne* e na discussão dos resultados se fará esse encontro da práxis e da *techne* para assim perceber com qual categoria os professores aproximam seu trabalho e qual delas enriquece e engrandece o trabalho dos professores. Dessa maneira, com base nos elementos supracitados e suas possíveis relações com as categorias linguagem, experiência e trabalho, buscar-se-á

investigar quais relações os professores estabelecem em seus discursos entre linguagem, experiência e trabalho.

Para tanto, o trabalho se dividirá em sete capítulos desde a Introdução até as considerações finais, se partirá de uma conceituação de experiência e linguagem segundo a hermenêutica filosófica; depois se propiciará um diálogo entre a hermenêutica e a educação; em seguida contextualizaremos o trabalho dos professores; logo após será apresentado as características da dissertação, com uma perspectiva teórica, fundamentando a pesquisa hermenêutica; por fim, ter-se-á dois capítulos que apresentarão a discussão hermenêutica dos dados coletados nas entrevistas, um deles intitulado: O trabalho dos professores de operário a formador e o outro; A experiência do trabalho dos professores a linguagem da produção ou da integração social. Nesses dois capítulos se possibilitará o encontro das entrevistas com o referencial teórico da pesquisa, tudo isso culminando com as considerações finais.

1 EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

A partir de agora será apresentado o referencial teórico que embasa esta dissertação para, desta forma, colaborar com elementos teóricos das categorias centrais que, posteriormente irão dialogar com o discurso dos professores.

O conceito de experiência é retomado por Gadamer, (1997) na obra Verdade e Método I, no capítulo intitulado, “O conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica”, nesta parte o autor trata da análise da consciência da história efetual, e, segundo ele, essa análise tem a estrutura da experiência e o conceito de experiência é pouco elucidado e desempenha uma função decisiva na compreensão das ciências da natureza (GADAMER, 1997). Sendo assim, com a intenção de fazer justiça à historicidade da compreensão o conceito de experiência é retomado já que, segundo o autor, “[...] a experiência é aqui algo que faz parte da essência histórica do homem” (GADAMER, 1997, p. 525). Neste sentido, a tese gadameriana destaca a fragilidade do conceito de experiência na Ciência, pois, esta encurta o conteúdo do conceito de experiência. A esse respeito, semelhante, Trevisan, afirma:

A desconfiança em relação ao conhecimento científico, tal como se apresenta na modernidade, se justifica na suposição de que o acesso ao “método” da ciência cria no indivíduo a ilusão de que ele pode prescindir da reflexão sobre o dado investigado, principalmente no tocante à compreensão de sua historicidade (2000, p. 169).

Assim, pode-se questionar acerca da relevância desta problemática para o trabalho dos professores. Será que esta ilusão que o método científico cria no ser humano, de que ele pode chegar ao conhecimento sem a reflexão, esvaziando o sentido que ela tem, não se identifica com a intenção de esvaziar o sentido do trabalho dos professores, transformando-os em tarefa, retirando a sua especificidade como facilitadores na produção de conhecimento? Os ditames da ciência positivista, do sujeito que conhece e do objeto que é conhecido não se aproximam da mentalidade tarefaira?

Na ciência, conforme Gadamer percebe-se que “[...] uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; nesse sentido sua dignidade repousa na sua

reprodutibilidade" (1997, p. 513); e este critério, da reprodutibilidade, determina a validade ou não da experiência científica. Ademais, inicialmente, na concepção da ciência, tem-se que os critérios da reprodução, comprovação e controle fazem parte da experiência. Ou seja, para a experiência científica acontecer, deve estar livre dos elementos históricos, subjetivos, dos preconceitos e prejuízos. Quanto ao entendimento desta perspectiva, Palmer (1999) diz:

Contra o mito de um conhecimento puramente conceptual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de experiência, cuidadosamente enunciado; neste, conhecer não é simplesmente um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um evento, um encontro (1999, p. 197).

Entende-se, então, que esta preocupação seja necessária para deixar os resultados da experiência livres dos prejuízos e preconceitos subjetivos, que deturpam a experiência, uma vez que Gadamer (1997) não aceita a tentativa da ciência de liberar a experiência destes elementos, que fazem parte do seu momento histórico. Isso porque é justamente esta tentativa que encurta o conteúdo do conceito de experiência, pois, ela acontece em meio aos preconceitos, aos prejuízos subjetivos do ser humano, e carregam consigo a vida do sujeito. Assim, não é possível a repetibilidade de uma experiência, nas mesmas condições, de forma controlada, como sugere a ciência. Por este motivo,

Gadamer começa a sua análise da experiência hermenêutica criticando o conceito dominante de experiência que ele considera demasiado orientado para um conhecer encarado como acto perceptível e para um conhecimento visto como corpo de dados conceptuais (PALMER, 1999, p. 197).

Assim, percebe-se a impossibilidade de retirar a experiência da realidade natural, criando condições artificiais controláveis, que possibilitem sempre a reprodutibilidade e a comprovação das experiências, pois Gadamer (1997) ainda afirma que,

Face à experiência que se faz em outro objeto, se alteram as duas coisas, nosso saber e seu objeto. Agora sabemos outra coisa e sabemos melhor, e isto quer dizer que o próprio objeto "não se sustenta". O novo objeto contém a verdade sobre o anterior (1997, p. 524).

Conforme o autor supracitado é a experiência da consciência invertida, ou seja, “[...] aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 2004, p. 463. Desta maneira se reconstrói a relação sujeito-objeto de maneira relacional, de modo que o saber do sujeito e o seu objeto mudem. Logo, trata-se de uma maneira de encarar a experiência, revelando a historicidade da mesma, isto é, a experiência é transitória e não está fundada em verdades eternas e transcendentais. E a experiência, como conversão da consciência, permite a constatação da impossibilidade de se fazer duas vezes a mesma experiência, pois a consciência altera-se após tal conversão. Por isso, a experiência é única e histórica. Esta característica histórica, conforme Palmer (1999), para Gadamer

[...] contrapõe ao tipo de consciência histórica que critica, uma tentativa de descrição de uma consciência atenta em que a história actua constantemente. [...] uma consciência em que a história actua constantemente ou uma consciência historicamente operativa (1999, p. 194).

Desse modo, Gadamer (1997) considera este estatuto histórico da experiência não tão valorizado como deveria ser, já que a ciência e a extrema preocupação com o método e todos aqueles que se orientaram pelo mesmo, não percebem a dimensão da historicidade, e essa consciência histórica traz uma atenção especulativa e dialética, não sendo esta uma automediação da razão, mas algo da própria experiência (PALMER, 1999).

Com isso, o autor pretende fazer jus à consciência histórica, e, para tanto, faz uso do conceito de experiência, que, para Gadamer, é constituinte da essência histórica do ser humano, não havendo preocupação com a compreensão correta ou a interpretação mais válida, mas sim, com a compreensão da forma profunda e verdadeira (PALMER, 1999)

Além disso, uma experiência somente é superada quando torna possível uma nova experiência, e esta “[...] dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas, nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER, 1997, p. 525). Então, na perspectiva gadameriana, a experiência é parte da essência histórica do ser humano, levando até as últimas consequências o caráter processual da própria

experiência. Neste sentido, estão sendo considerados o sujeito da experiência e os limites da própria finitude humana, pois a essência da experiência encontra-se na finitude e na negatividade, isso porque,

[...] é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano (GADAMER, 1997, p. 527).

Desta forma, a característica de abertura da experiência hermenêutica remete à sua negatividade sempre fecunda, visto que o ser humano experimentado é alguém aberto às novas experiências e não sabe tudo. No entanto, é preciso ter cuidado para não confundir experiência com acúmulo de informação. Ela (a experiência) é o acúmulo de compreensão não objetificável, que pode ser chamada de sabedoria (PALMER, 1999). Como tal, pode se aproximar e oferecer elementos para colaborar com uma crítica imanente da organização efetiva do trabalho social, conforme propõe Honneth (2008), porque pode produzir normas imanentes morais, que são mais que regras externas para regulação ou entendimento da categoria trabalho. Sendo assim:

[...] se os sujeitos ocupados, com base na própria estrutura de sua atividade, têm o desejo de possuírem o controle de sua atividade, então se trata de uma exigência moral inserida imanentemente em relações de trabalho historicamente dadas e que, portanto, não precisa lhes ser apresentado de fora como um ideal (HONNETH, 2008, p.51).

Para tanto, é necessário, segundo Honneth (2008), se pensar em uma crítica das relações de trabalho, analisar a realidade em uma perspectiva da integração social, que aproxima dos princípios morais e de uma normatização baseada no mundo social da vida. Com a categoria experiência se afastando dos conceitos prontos e acabados da ciência positiva, elaborados distantes da realidade, negando a historicidade que os cerca, carregada de humanidade e finitude, será que não pode contribuir para a elaboração da categoria trabalho dos professores antes discutida? O trabalho dos professores também acontece em meio a uma historicidade, porque eles também são seres humanos finitos e limitados, e sempre precisam conhecer mais e melhor. Os ditames de uma sociedade e de uma educação baseada nos parâmetros cientificistas levam em conta esses elementos?

1.1 Historicidade, finitude e diálogo.

A partir das constatações *gadamerianas*, tem-se o nascimento da essência antidogmática da experiência. Ou seja, a grande e verdadeira experiência é o dar-se conta da historicidade, pois nisso os seres humanos se percebem finitos e limitados, afetados pela história e pela tradição, dando-se conta de que pode-se conhecer melhor e sempre de formas diferentes.

A finitude é revelada também na dinâmica da pergunta, uma vez que, "em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta" (GADAMER, 1997, p. 534). Ela revela também a negatividade produtiva da experiência, ou seja, aquele que questiona reconhece que não sabe, reconhece-se carente e necessitado. Por isso, é necessário aprofundar a pergunta e sua essência para entender a experiência hermenêutica (GADAMER, 1997). Então, a pergunta, que tem na sua essência a busca de sentido e pedido de orientação, revela a experiência da finitude e a consciência de pertencimento a uma realidade linguística e histórica. Logo, torna-se o ponto de partida da experiência hermenêutica. Isso porque,

Uma interrogação genuína, diz Gadamer, significa colocarmo-nos num espaço aberto porque a resposta ainda não está determinada. [...] Contudo, o carácter aberto da interrogação não é absoluto, pois uma pergunta tem sempre uma certa orientação. O sentido da pergunta contém já de antemão a orientação em que se coloca a resposta a essa questão, se pretende ser significativa e adequada (PALMER, 1999, p. 201).

Desse modo, a experiência hermenêutica tem como características a abertura e a negatividade, deixando espaço para novas experiências, e possibilita ao ser humano experimentar a consciência de sua limitação. Porém, este diálogo não significa simbiose ou anulação, visto que, aqueles que dialogam não precisam estar sempre de acordo. Representa, então, abertura, para a negatividade, para o diferente.

Assim, percebe-se que,

Desse modo, não é possível uma experiência que não carregue junto de si os conteúdos subjetivos, ou melhor, "a certeza de si mesmo", pois a experiência mesma faz parte da própria unidade da consciência. Essa unidade provoca a identidade entre a consciência e o seu objeto, de um

lado, porém, de outra forma, não pode mais ficar parada nessa identidade e, por isso, dá sempre um passo adiante. Assim, a experiência carrega um movimento inerente a si mesma e sempre supera a si própria desde a sua interioridade (TREVISAN, 2000, p. 192).

Esta identificação dos limites humanos, da insegurança que experiência hermenêutica refere, em relação aquele que vive a experiência do conhecimento, faz com que se produza uma abertura sempre a novas experiências se distanciando dos dogmatismos e das certezas. Palmer (1999) auxilia nesta compreensão ao postular que,

Dado que pela experiência alcançamos o futuro que esperamos e dado que a experiência passada nos ensina como todos os planos são incompletos, temos aqui nitidamente presente a estrutura da historicidade, [...] Na experiência os poderes que o homem tem de actuar e os planos racionais que faz encontram os seus limites. O homem, situando-se e agindo na história, ganha através da experiência uma intuição do futuro na qual a experiência e os planos ainda se mantêm abertos (p. 199).

Desta forma, a experiência nos moldes hermenêuticos faz o ser humano deparar-se com a própria herança, ou seja, a sua experimentação, que não é um acontecimento, como a experiência o é, mas é linguagem e fala como um Tu, não sendo passível de controle. A experiência não é linguística porque se encontra palavras para expressá-la, mas sim, porque ao falar sobre ela usam-se palavras que já fazem parte da experiência (PALMER, 1999).

Pensar desta maneira é deparar-se com algumas mudanças a partir da perspectiva da filosofia. A primeira diz respeito ao dar-se conta de um sujeito do conhecimento histórico, que deixa seu rastro na tradição. A segunda mudança mostra que essa tradição é linguagem e se apresenta como um Tu. Então, toda experiência acontece nessa dialética dos dois sujeitos assim como, a mediação da tradição e sua linguagem. Nessa perspectiva, acontece uma superação do paradigma epistemológico da relação sujeito-objeto da modernidade, pois, a relação somente é possível com a mediação da tradição e sua linguagem (TREVISAN, 2000).

A esse respeito, o próprio Gadamer (1997) reafirma que:

A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma, como faz um tu (GADAMER, 1997, p. 528).

Então, a posição hermenêutica filosófica apresenta um sujeito histórico, que se encontra em meio a uma tradição, que é a própria linguagem, que se mostra como um "tu". Desta forma, a experiência pode ser descrita como sendo a relação entre sujeito e objeto, mediado pela tradição e sua linguagem. Nesta relação, sujeito e objeto são afetados, ou seja, o sujeito que conhece e o sujeito que é conhecido formam uma relação de dois "tu", e esta relação acontece em meio aos preconceitos e prejuízos, que são a condição de toda experiência possível. Desta forma, acontece aquilo que a hermenêutica chama de fusão de horizontes; quando os dois interlocutores considerados como dois "tu", dialogam e aprendem mais e melhor, modificando-se, não se anulando, mas colaborando entre si, cada um com seu próprio mundo vivido (PALMER, 1999).

Analogamente, de acordo com o autor supracitado, percebe-se um pertencimento à linguagem. Os dois "Tu" pertencem à linguagem e assim se tem um mesmo horizonte. Isso acontece quando se percebe a consciência histórica operativa, tendo a possibilidade de um mundo como espaço aberto em que o ser das coisas se pode revelar. Essa é a verdadeira base da experiência hermenêutica. (PALMER, 1999).

Assim,

A estrutura Eu-Tu sugere uma relação de diálogo ou dialética. Há um questão que se levanta ao texto, e, num sentido mais fundo, o texto levanta uma questão ao seu intérprete. De um modo geral a estrutura dialética da experiência e particularmente da experiência hermenêutica, reflete-se na estrutura pergunta-resposta de todo o verdadeiro diálogo (PALMER, 1999, p. 200).

Verifica-se que o 'Tu' é a fala da tradição, que é a consciência verdadeiramente histórica, e, para tanto, é preciso ouvir essa fala, ela pode modificar a compreensão. Gadamer, conforme Trevisan (2000), resgata a tradição como outro sujeito, que tem uma linguagem, e faz acontecer uma relação entre dois sujeitos, afastando-se da metodologia do sujeito que conhece e do objeto que é conhecido. Tal perspectiva enriquece o processo de produção do conhecimento e também sugere um enriquecimento do trabalho dos professores, que deixam de ser apenas tarefeiros, pois se entendem afetados por sua historicidade e percebem que as experiências acontecidas na sala de aula, no diálogo com o aluno, produzem conhecimento, se expressam na linguagem da relação dos dois "Tu".

Até o presente momento, entende-se, portanto, que não se pode negar os condicionamentos históricos de toda experiência, porque "Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles" (GADAMER, 1997, p. 532). Desta maneira, evidencia-se que não são aceitas as posições que defendem uma experiência livre dos preconceitos e prejuízos, na qual o sujeito e o objeto, imbricados no processo da experiência, não se afetam mutuamente, já que só é experiência enquanto conservar sempre o caráter de abertura às mais novas experiências.

Esta perspectiva, de certa forma, vislumbra superar a relação técnica instrumental da ciência positivista em que se apresenta um sujeito que sabe e um objeto que pretende ser conhecido. Assim, é necessário tomar parte, fazer uma experiência que afeta a vida, quando se pretende conhecê-la. Desta forma, a razão, que foi instrumentalizada pela ciência positivista, é ampliada com a hermenêutica filosófica e o esquema sujeito-objeto é reconstruído de forma relacional e histórica, com pólos conservados e ampliados (ROHDEN, 2002). Tendo em vista estas características, questiona-se: será que esta perspectiva não incrementa o sentido do trabalho dos professores?

Para auxiliar nesse entendimento, Honneth (2008) salienta que o mercado capitalista de trabalho se constitui não apenas em um meio para eficiência econômica, mas deve ser um meio de integração social, para promover o trabalho dotado de sentido. Isso porque,

[...] as reações daqueles que povoam os mercados de trabalho capitalistas contemporâneos somente podem ser explicadas apropriadamente se, ao invés da perspectiva sistêmica, for assumida a da integração social; pois o fato de que nas condições dadas há sofrimentos e não apenas predomínio da indiferença, que há luta e exigências e não apenas reações de apatia estratégica só pode ser compreendido se o mercado seguir analisado como parte do mundo social da vida. Se nós assumirmos tal perspectiva, então no mercado capitalista de trabalho voltam à tona todas aquelas condições morais [...] (HONNETH, 2008, p.65).

Avalia-se, então, se esta proposta de Honneth (2008), de analisar o trabalho como parte do mundo social da vida, não exemplifica, ou melhor, em uma linguagem hermenêutica, não "faz experienciar" essa construção relacional e histórica que a hermenêutica filosófica propõe; colaborando para um entendimento orgânico da

categoria trabalho; preenchendo o conteúdo da mesma, qualitativamente; fazendo com que o trabalhador experiencie novas formas de trabalho, sempre melhores.

1.2 A fusão de horizontes e a tradição

Conforme a hermenêutica filosófica, a experiência não se apresenta mais como um acúmulo de conceitos e conclusões, ou armazenamento de conhecimentos científicos, mas sim, como algo que surge da vida prática, do encontro entre dois “tu”, na fusão de horizontes. Isso porque os envolvidos no processo de conhecimento relacionam-se, aprendem juntos, ensinam juntos, dialogam.

Com efeito, esses dois horizontes se fundem, se escutam e aprendem coisas novas; ambos saem modificados, diferentes, sabendo mais e melhor, e, o mais importante, não se anulando. A experiência, na perspectiva hermenêutica, tenta corrigir um falso saber, “[...] trazendo uma apreensão mais adequada da realidade” (ROHDEN, 2002, p. 100). Então, ao aproximar essa discussão da temática trabalho dos professores, pode-se verificar que há uma possível fusão de horizontes, visto que o trabalho como um “tu” não se torna fardo, “tarefa”, mas, um aprendizado na relação experiencial de um com o outro.

Desse modo, a reflexão hermenêutica, conforme o referido autor, também leva em conta que se está afetado pela tradição e pela história, por isso chega-se tarde no início do processo de compreensão. Ela está aberta ao que está por vir. Aliás, esta característica da abertura da hermenêutica mostra que não se pode buscar um conhecimento definitivo, concludente, porque outras pessoas podem compreender de modo diferente. Fazer a experiência do conhecer é dar-se conta que ela está imersa nas tradições, nos preconceitos, no mundo vivido, na cultura. Sendo que, ao chegar no conceito, a experiência não desaparece, mas evoca novas experiências.

Com relação à fusão de horizontes, citada anteriormente, esta acontece devido à abertura ao diálogo, esta fusão de dois “tu”, que dialogam. A experiência hermenêutica autêntica é dialógica, fazendo aparecer o diálogo que se é e que se mantém com alguém. A própria existência é dialógica, pois não está separada do ser

humano, mas faz parte deste “[...] é isso que sustenta o fato de que o diálogo é um modo de ser e, enquanto postura é ontológica” (ROHDEN, 2002, p. 183).

Colaborando com esta perspectiva, Palmer (1999) afirma que,

[...] no diálogo hermenêutico, o tema geral em que estamos inseridos – tanto o intérprete como o texto – é a tradição, a herança. Um dos nossos parceiros no diálogo é o texto, na rigidez da sua forma escrita. Assim há uma necessidade de encontrar um caminho para o dar e tirar do diálogo: é esta a tarefa da hermenêutica. A formulação rígida tem que de certo modo colocar-se no movimento da conversação, um movimento em que o texto interroga o intérprete e este o interroga (p. 202).

Ademais, no exercício do diálogo, o conhecimento não é algo pronto e, conforme Trevisan (2000), a educação não tem necessidade de seguir um saber objetivo e exterior. Desta forma, a hermenêutica filosófica se faz plenamente como diálogo, na relação com o outro, pois este não é absoluto, é plural.

A dialética dialógica não se transforma em um método externo e não é um instrumento para um conhecimento abstrato, mas se constitui em uma inesgotabilidade da possibilidade do perguntar, sem a preocupação da cientificidade. Aqueles envolvidos no diálogo comprometem-se nas perguntas e respostas e desta forma se afetam, transformam-se dialogando (ROHDEN, 2004).

Logo, pensar o trabalho dos professores enriquecido com essa perspectiva da hermenêutica filosófica é perceber que os parceiros educacionais (professor-estudante; professor-comunidade educativa) não serão apenas sujeitos objetos que precisarão se anular para acontecer a aprendizagem. Ambos necessitarão se entregar à experiência da aprendizagem, entregando-se ao diálogo que surge nesse momento. Não há imposição ou pré-determinação, não se pode ter a escola como uma fábrica, os sujeitos envolvidos no processo não são mercadorias. Essa atitude hermenêutica na educação faz com que aconteça uma entrega e “entregar-se ao jogo dialético dialógico significa necessariamente jogá-lo (tomar posição) e assumir a imprevisibilidade dos riscos decorrentes deste movimento teórico-prático conceitual, auto-implicativo” (ROHDEN, 2004, P.194).

Por outro lado, a modernidade, a razão instrumentalizadora dos conceitos prontos e acabados, a própria tecnologia moderna de comunicação podem atrapalhar o verdadeiro diálogo, tornando-o um monólogo. Rohden (2002) apresenta alguns empecilhos para que o diálogo aconteça: dificuldade em ouvir; alienação social e política; o dogmatismo e o ceticismo. Vive-se hoje em uma sociedade de

falantes. Os meios de comunicação apenas falam, os professores precisam falar para ensinar seus conteúdos, os pais falam para orientar os filhos, todos querem falar.

Além disso, nota-se que, diante do quadro atual, muitos acabam se acomodando e não dialogando mais, escondendo-se atrás de chavões, como: *“Não adianta!”*; *“Eu sempre fiz assim!”*; *“As coisas sempre aconteceram desta maneira”*. Há também os que acham que sabem tudo, que não buscam saber mais nada, ou que acreditam não ser possível conhecer mais nada. Com relação a isso, Rohden (2002) afirma que: *“Quem não se dispõe a mudar seu ponto de vista – e inclusive sua ação – não pode dialogar. No máximo, como no caso das ditaduras, só fala, só comanda, só diz ou só obedece e executa as ordens”* (2002, p.189).

No entanto, para o autor supracitado, o diálogo verdadeiro, como propõe a hermenêutica, é transformador, porque deixa marcas. Os interlocutores deste diálogo permanecem com algo diferente, não sendo imposta nenhuma opinião, mas ao dialogar ambos são transformados. Esta transformação não é apenas troca de informações, mas algo que nasce com o diálogo, em função da fusão de horizontes, no encontro do outro como um tu, porque o mais importante no diálogo são os parceiros envolvidos nele. Compreenda-se “parceiros”, como sujeitos envolvidos na ânsia e busca por conhecer mais, melhor e de outras formas, que se afastam dos interlocutores indiferentes ou ditadores, passivos, que não se envolvem. E complementarmente, Rohden explica:

Ser parceiros do diálogo implica não exigir provas matemáticas de todos os assuntos do outro. Significa entregar-se e envolver-se no diálogo, aprender com o outro e revisar os próprios pontos de vista, descobrir-se ao longo dele, acompanhar as perguntas e respostas que os parceiros vão colocando sob a regência do Princípio da Caridade (2002, p. 208).

Verifica-se que esta característica da abertura possibilita aos sujeitos envolvidos no diálogo que se afetem. Desta forma, o diálogo gera uma expectativa, pois algo novo vai acontecer; é um evento de revelações, que se encontra sempre em mudanças e em transformações, e assim torna a realidade mais compreensível.

Por esta razão, tendo presente estes elementos, se faz necessário destacar que, na hermenêutica, linguagem e compreensão são fenômenos englobantes, isto é, a linguagem engloba tudo o que pode ser objeto para o ser humano. Sendo assim, ela não pode ser objetivada, ela é finita e histórica, é um condutor da

experiência. A linguagem necessita levar a compreender o texto. A tarefa da hermenêutica é levar a sério a linguisticidade da linguagem e da experiência, desenvolver uma hermenêutica verdadeiramente histórica. É por isso que,

A linguagem revela o nosso mundo – não o nosso mundo ambiente ou universo científico, mas sim o nosso mundo da vida. Para compreender o conceito de linguagem de Gadamer, temos que primeiramente recordar o que é que ele entende por mundo, pois, a linguagem cria a possibilidade de o homem poder ter um mundo (PALMER, 1999, p. 207).

A expressão mundo não está associada ao ambiente, pois, na hermenêutica somente o ser humano tem mundo, somente o ser humano tem linguagem; “[...] O mundo é uma base comum que toda a gente reconhece que une todos aqueles que nele comunicam” (PALMER, 1999, p. 208). Ou seja, para o autor, este mundo ao qual a hermenêutica se refere está entre as pessoas, e se torna a compreensão que as pessoas partilham, é o meio pelo qual essa compreensão acontece, e tudo isso é possibilitado pela linguagem, não entendida como instrumento, mas, como campo de interação (PALMER, 1999).

Na obra de Gadamer, ratificando esta perspectiva, encontra-se:

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa mundo. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem. [...] Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem. Precisamos seguir essa relação entre linguagem e mundo, para alcançarmos um horizonte adequado para o caráter de linguagem da experiência hermenêutica (GADAMER, 2004, p. 571-572).

Tendo em vista esta preocupação, questiona-se quanto à possibilidade de haver um diálogo desses elementos da experiência hermenêutica com a problemática do trabalho dos professores, apresentada no início desta revisão, para assim enriquecer o sentido do trabalho dos professores, em uma tentativa de fugir das meras tarefas “sem sentido” que o profissional da educação se depara. Isso porque a linguagem pode produzir uma determinada experiência vivida no mundo do trabalho.

2 A HERMENÊUTICA DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO

Conforme a hermenêutica filosófica pode-se refletir que é necessário promover uma libertação da educação formal das amarras conceituais que são impostas pela visão científica, que objetiva, ou seja, torna objeto as relações na educação. Para tanto, Hermann (2002, p. 10) afirma que “[...] educar pressupõe abertura ao outro”, e, para que isso aconteça, é necessário um vínculo de diálogo entre os participantes do processo educacional, e não de pertença. Visto desta forma, vislumbra-se na hermenêutica um abrir de horizontes no campo educacional, essencialmente na relação professor-estudante.

A proposta hermenêutica auxilia na desconstrução dos parâmetros científicos da modernidade, em função dos quais há uma busca de conhecimentos e um método que produz alicerçado nas relações entre sujeitos e objetos. Não existe diálogo, socialização de experiência. Por essa perspectiva, o sujeito professor tem uma tarefa que é ensinar um conteúdo específico ao objeto estudante, que precisa aprender esse conceito para depois devolver ao professor. O conhecer acontece anteriormente e não na relação professor-estudante. No entanto, contrariamente a esses parâmetros, a concepção hermenêutica tenta derrubar a crença de que somente existe um único caminho para se chegar à verdade, e que a relação entre os envolvidos no processo educacional não precisa ser de alguém que sabe e outro que nada sabe (sujeito-objeto).

Por isso, de acordo com Hermann (2002, p.10), que citou Guimarães Rosa, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, evidenciou que todos os envolvidos no processo de educar devem estar abertos e dispostos para aprender uns com os outros. A compreensão hermenêutica tenta se afastar das verdades absolutas e do domínio de apenas um sujeito sobre todo o processo educacional, chegando à conclusão de que a verdade não se encontra somente com um método, pois outras formas de conhecer a realidade podem existir e se mostrar quando há abertura ao diálogo, que pode gerar produção de conhecimento, dando assim um conteúdo diferente ao trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, compreender a realidade não é apenas dominá-la, mas aprender com ela, pensar com ela e a partir dela. Então, evita-se uma compreensão

fechada, há uma necessidade de abertura à opinião do outro, expondo-se e, de certa forma, entregando-se ao texto, à realidade (HERMANN, 2002). Diante desta realidade, não é necessário o domínio e nem plena concordância, mas, um diálogo aberto e frutífero, capaz de gerar conhecimento. Dessa maneira, a reflexão hermenêutica traz significativas contribuições, capazes de conduzir à reflexão sobre o sentido de educar, sobre o conteúdo do trabalho dos professores, através da educação, da historicidade e da tradição dos elementos que estão envolvidos neste processo; com ênfase no mundo vivido, nos preconceitos e nos prejuízos que orientam toda a experiência educacional.

Esses elementos que não podem ser esquecidos no processo educacional e, certamente não serão lembrados quando somente as regras cientificistas são levadas em conta na educação. Eles colaboram para a substituição das tarefas dos professores pelo trabalho deles. Neste sentido, concebe-se um ser humano mais aberto, em constante formação, uma vez que os preconceitos necessitam sempre serem postos à prova, interpretados não de maneira definitiva.

No entanto, Hermann (2002) destaca que tal interpretação não se dá definitivamente, já que os envolvidos no processo educacional são finitos. Dessa forma, como o conhecimento também é finito, resultando em um processo dinâmico, ativo e envolvente, e aquele que sabe não se limita a constatar os fatos, mas é, de certa forma, afetado pelos fatos, envolvendo-se com eles. Portanto, para que haja compreensão, os envolvidos no processo participam, sem separar o compreendido do mundo vivido, sendo uma realidade imbricada na outra. E, a ação do compreender acontece na historicidade finita, no reconhecimento do outro, do estranho: “Assim, a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro; ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2002, p. 56).

Ademais, as compreensões, estendidas no processo educativo não acontecem a partir de objetos determinados, prontos, acabados, mas são desenvolvidas a partir de um processo de superação, no qual se conhece sempre melhor e de forma diferente. O seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma relação autoritária, porque há reconhecimento do outro, não tentando dominar, mas entrando em diálogo com ele. Compreender é conversar, levando-se em conta os preconceitos que fazem parte do processo de compreensão.

A esta altura a reflexão traçada, possibilita perceber que há uma fuga do dogmatismo científico e um reconhecimento da alteridade. E, neste sentido, professores e estudantes estão imbuídos de características diferentes da mentalidade cientificista. Dessa maneira, não existe a soberania de um sujeito dominante, mas o reconhecimento de que não se sabe tudo.

Dessa constatação decorre a importância do perguntar, daquele que pergunta verdadeiramente, ou seja, daquela pergunta que não tenta derrubar o outro, vencer, e que não conhece, de antemão, sua resposta. É esta pergunta que nasce com a hermenêutica filosófica, produzindo o verdadeiro diálogo, aquele que faz nascer a compreensão, o conhecimento. Para isso acontecer, é necessária uma atitude horizontal entre os participantes do processo, se um se julgar superior, a abertura ao outro se fecha, interrompendo desta forma o diálogo verdadeiro e a experiência hermenêutica. Conforme Hermann,

O verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão (2002, p. 60).

A partir desta perspectiva, entende-se que os participantes do processo educativo compreendem existir algo que não se sabe, muitas vezes, diferente do que se pensa. Educar e educar-se se complementam, isto é, reconhecer a vulnerabilidade, a exposição ao risco, o aprender com os erros. Enfim, enquanto se compreende algo, também se compreende a si mesmo; sempre colocando à prova uma suposta verdade, o que gera um forte estranhamento. Além disso, a linguagem e o diálogo fazem com que se entre em relação com esses elementos envolvidos na historicidade, na tradição, nos preconceitos e prejuízos. Aqui se insere o universal da hermenêutica filosófica, que é explicado a seguir:

[...] o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo. Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos (HERMANN, 2002, p. 74).

Percebe-se, neste contexto, que a relação sujeito-objeto da ciência moderna positivista vai perdendo sua centralidade: o outro não é mais objetivado, normatizado, desconstruindo assim, as relações de poder ou as formulações

técnicas que condicionam, muitas vezes, a busca da verdade. E, certamente, essa perda de relação com os referenciais da ciência moderna positivista também pode contribuir para uma reconstrução da categoria trabalho dos professores.

Corroborando com esses pressupostos, Hermann reforça que “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo” (2002, p. 87). Percebe-se aqui a importância de considerar esta realidade e o vínculo que a hermenêutica estabelece entre aprender, compreender e dialogar.

Desta maneira, o diálogo passa a ser a principal fonte do aprendizado e tudo aquilo que impede este diálogo radical, de um sujeito que se educando com o outro, de modo que ninguém seja superior ao outro, seja deixado de lado, pois lembra o monólogo da ciência positiva, através do qual, existe um transmissor de conhecimento e um receptor, ambos desconectados, distantes um do outro. Trevisan (2000) se refere a esta perspectiva gadameriana quando afirma:

A perspectiva gadameriana tem-se mostrado produtiva na educação, não só por revelar o grau de aprisionamento do discurso pedagógico ao pensar instrumentalizado advindo do espírito cientificista, mas também por desvendar na obra de arte a capacidade de provocar um efeito modelador nas gerações presentes e futuras (p. 169).

Esta característica da modernidade que, de certa forma, preocupa-se com uma metodologia clara para alcançar a verdade, cria obstáculos na pesquisa educacional e contribui com uma visão reducionista da educação, e por que não do trabalho dos professores, aproximando-os de meros treinadores de habilidades. Porém, tendo presente a perspectiva hermenêutica, a educação se encontra novamente com a tradição, recuperando assim suas primeiras experiências (TREVISAN, 2000). E, visando a aprofundar os elementos hermenêuticos filosóficos no contexto da educação até agora referidos, buscar-se-á uma aproximação com o princípio da experiência e a linguagem, categorias relevantes na hermenêutica filosófica.

3 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOS PROFESSORES

A sociedade passa por transformações em todos os sentidos e percebe-se que os avanços tecnológicos e científicos, através de uma economia de livre mercado, sem fronteiras, alicerçada pelo neoliberalismo e pela globalização, impulsionam mudanças sociais constantes. E uma realidade que sofre constantes alterações é o mundo do trabalho, pois está imerso neste universo totalmente envolvido pelas características do livre mercado, no qual o consumismo, o lucro exagerado e a despreocupação com o ser humano e a natureza são constantes. Pode-se afirmar juntamente com Honneth,

O desenvolvimento real na organização do trabalho na indústria e nos serviços parece ter puxado o tapete a todas as tentativas de melhorar a qualidade no trabalho: uma parte crescente da população luta tão somente para ter acesso a alguma chance de uma ocupação capaz de assegurar a subsistência; outra parte executa atividades em condições precariamente protegidas e altamente desregulamentadas; uma terceira parte experimenta atualmente a rápida desprofissionalização e terceirização de seus postos de trabalho, que anteriormente ainda tinham um status assegurado (2008, p.46).

Igualmente, essas características precisam ser consideradas quando se fala em trabalho, porque também afetam o trabalho dos professores, mas é preciso lembrar que, para tratar dessa realidade, é importante aproximar essa discussão do trabalho como Bildung, isto é: “[...] é formação prática, formação de si pela formação das coisas” (SUAREZ, 2005, p.194). Não se pode, então, perder o sentido prático do trabalho. Nesse aspecto pode-se recuperar Marx que considera o trabalho categoria central na explicação dos aspectos sociais, visto que:

O trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem qualquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1968, p. 50).

Além disso, se entende trabalho como uma ação humana planejada, avaliada, que acontece livremente em meio à convivência, para satisfazer as condições de vida humana, e para transformar a realidade, e constituir como sujeito social, pois o

ser humano, trabalhando, interfere no ambiente e se autoproduz (FERREIRA, 2009). Estes elementos fazem do trabalho um gerador de sentido para a vida humana.

Atualmente, entretanto, percebe-se uma nova configuração do trabalho, que inclui aspectos como precarização e flexibilização do mesmo, como afirma Antunes (2005), isto é, o trabalho não precisa gerar mais sentido para a vida humana. Desse modo, os trabalhadores perdem o vínculo com seu trabalho e iniciam um vínculo apenas salarial, que é por curto espaço de tempo, ou plenamente informal.

O trabalhador não precisa mais conhecer o processo todo do seu trabalho, apenas recebe uma tarefa que deve cumprir, para que outro possa continuar o trabalho, no modelo da montagem industrial que é difundido e vai transformando as características do trabalho. Com isso, gera-se uma nova maneira de se organizar o trabalho que, para Antunes (2005), acaba por estabelecer critérios para a configuração de uma concepção diferenciada de classe social. O autor explica haver:

[...] uma nova morfologia do trabalho: além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, part-time, que exercem trabalhos temporários entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (ANTUNES, 2005, p. 17).

Todo esse panorama contribui para que se forme uma classe trabalhadora mais enxuta, isto é, que gera poucos encargos para o empregador, com o mínimo de vínculo possível, pelo menor tempo possível. Assim, as empresas reduzem o trabalho estável, incentivam a terceirização e o trabalho parcial, em função do maior lucro.

Além disso, é nesta realidade que o trabalho dos professores acontece, marcado por todas as influências dessa sociedade baseada no livre mercado, e não isolado desse contexto social. É inevitável que o trabalhador da educação sofra as conseqüências de tudo isso, vivendo em um processo de proletarização, no qual ocorre a destruição do trabalhador individual, com sua singularidade e subjetividade, e a criação do trabalhador coletivo aos moldes do capitalismo, ou seja, a produção, o lucro e muito pouco investimento, são categorias centrais.

Desta forma, o trabalhador se converte em uma engrenagem de um processo maior e precisa se ajustar ao ritmo, aos horários, tudo em favor, principalmente, de

uma maior produção (WENZEL, 1994). Uma crescente desqualificação visualizada também diante do acúmulo de funções que o trabalhador da educação assume, na burocracia e tarefas paralelas que são atribuídas à escola, funcionando como paliativos, contribuindo, para uma irracionalidade da prática educativa (WENZEL, 1994).

Similarmente, as inúmeras tarefas que envolvem questões referentes à saúde, à alimentação, aos projetos fazem com que o professor se torne “um pouco de tudo” e, não tenha tempo, nem condições de pensar e organizar, de forma mais satisfatória, o seu trabalho. Conforme o autor supracitado, essa responsabilidade fica para mecanismos externos, ou seja, para os especialistas, como a Secretaria de Educação, o governo. Conseqüentemente, o professor se vê diante de mais uma tarefa, a de repassar informações, em vez de produzir conhecimento, o que, de certa forma, deveria ser o seu trabalho. Essa mentalidade transforma a escola em um ambiente que ensina a trabalhar de acordo com os ditames do mercado, levando muitos professores a reproduzirem estes valores em sala de aula, sem mesmo se dar conta de toda esta problemática (CORTELLA, 2006).

3.1 O trabalho dos professores: tarefa?

Logo, entende-se esse processo como uma maneira de intensificar o trabalho. Essa intensificação do trabalho na escola, marcada pela várias tarefas que o professor precisa desenvolver, bem como, o aprisionamento ao poder do mercado, leva o professor a uma desconfiguração do trabalho pedagógico, tornando-o apenas uma tarefa rotineira. E, para Ferreira (2009), cumprir tarefas e trabalhar são atividades antagônicas. Trabalho, como já foi falado anteriormente, é repleto de sentido, transformador da realidade. Cumprir tarefa não implica nada disso, é vazio de sentido.

Por isso, o professor não para nunca. Sempre está em movimento, planeja, vai de sala em sala, de colégio em colégio, não desligando do trabalho. Com tanto para fazer, acaba, muitas vezes, se tornando um cumpridor de tarefas e não um trabalhador da educação.

Ora, se o trabalho é a dimensão que constitui os seres humanos, o cumprimento de tarefas é seu antagonismo e nessa ação repetitiva e geradora de sofrimento, os professores, cujo trabalho é produzir a aula e, nela, junto com os estudantes, produzir conhecimento, acabam por desumanamente apenas “aguentar” os dias de trabalho (FERREIRA, 2009, p.91).

Neste sentido, a mentalidade “tarefeira”, que esvazia o significado da categoria trabalho, também alcança a dimensão do trabalho dos professores. Isso tudo se deve principalmente, conforme Antunes (2005), às mudanças na morfologia do trabalho, anteriormente referidas, que acontecem na sociedade e atingem a escola.

Além do mais, esta realidade também é identificada nas políticas públicas, que tendem a fragmentar e intensificar o trabalho dos professores. Nesta fragmentação, percebe-se o “[...] desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura” (GÓMEZ, 2001, p.133). Sendo assim, as políticas educativas se tornam instrumentos das exigências do mercado.

Igualmente, essa perspectiva colabora para a intensificação do trabalho dos professores que tem seu tempo de atualização e planejamento diminuídos, com uma sobrecarga de tarefas, abrindo cada vez mais espaço ao professor-tarefeiro (FERREIRA, 2009). Os professores-tarefeiros caracterizam-se por não terem tempo de pensar seu trabalho, apenas cumprem tarefas determinadas por agentes externos, que avaliam e controlam as instituições de ensino e a atividade docente, adotando a qualidade total, incentivando o financiamento privado da pesquisa, enfim a racionalidade empresarial toma conta da educação (LEMOS, 2006).

Assim, o ser humano se inferioriza, não há espaço para preocupações com a vida humana, as preocupações financeiras tomam conta do ambiente educacional, o que assume o lugar do humano é a mercadoria, priorizando a rentabilidade e a produtividade, e este trabalhador realiza o que é encomendado pelo mercado, reproduzindo o pensamento dominante (LEMOS, 2006), o que contribui para que o trabalho dos professores, paulatinamente, perca sentido e credibilidade.

Percebe-se também que são elementos do social que contribuem para a subordinação do sistema educativo ao mercado, pois a formação e qualificação dos professores são cada vez mais rápidas, para facilitar o baixo custo, dessa forma, as

responsabilidades vão sendo empurradas para outros, governo Federal delega para o Estadual, que delega para os municípios, que, por sua vez, delega para as comunidades locais, tendo sempre presente um discurso baseado na autonomia e na responsabilidade. Mas, isso tudo sempre muito bem controlado pelas avaliações nacionais, que engessam a escola (HYPÓLITO, 2008).

Dessa forma, a partir do proposto por Hypólito (2008), pode-se refletir sobre o fato as políticas educacionais buscarem formar consumidores que não questionam a ordem estabelecida, preocupados com sua formação individualizada e com sua empregabilidade, para que se tornem uma máquina educativa enxuta, com pouco investimento. Nessa perspectiva, verifica-se que estão colaborando para que o capital adquira vida própria dirigindo e comandando os seres humanos (ALVARENGA; VIEIRA & LIMA, 2006).

E é nesta realidade de acúmulo de tarefas e subordinação ao capital, que os trabalhadores da educação estão, muitas vezes, sendo transformados, conforme os autores acima referidos, em:

[...] práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial, muitas vezes, insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam, quanto à sua atuação política e pedagógica. Tudo isso agravado pelo fato de que são os/as professores/as responsabilizados individualmente por seus sucessos e fracassos profissionais, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, bem ao gosto da ideologia liberal vigente (ALVARENGA; VIEIRA & LIMA, 2006, p. 4).

Isso, porque algumas teorias administrativas, como as que primam pela eficácia, produtividade, excelência e eficiência são importadas para a educação, orientando o trabalho dos professores e colaborando para transformar esse trabalho em várias tarefas, relativas à assistência social, à saúde pública, fazendo o professor pensar que ensinar não é mais o seu trabalho, nem mesmo é tão importante (OLIVEIRA, 2004).

Neste contexto, percebe-se, que o trabalho dos professores não mais se orienta a partir da sala de aula, lugar no qual pode produzir conhecimento, e muitas tarefas, dentro e fora da escola, colaboram para a descaracterização do trabalho do professor (FERREIRA, 2009).

É evidente que a realidade até aqui apresentada é desafiadora, pois, falar em trabalho dos professores, em um ambiente onde o professor-tarefeiro se torna a expressão dominante, é muito difícil, principalmente considerando que a

especificidade do trabalho dos professores vai além da tarefa, pois acima de tudo é, “[...] produzir aula e, nela, junto com os estudantes, produzir conhecimentos [...]” (FERREIRA, 2009, p. 91). Esse é um trabalho político, inserido em contexto, promovido por sujeitos também políticos, sendo perpassado pelos movimentos desse contexto.

Entretanto, é necessária uma rigorosa vigilância, com relação a esta dominação da mentalidade mercantil na educação, uma vez que as ideologias neoliberais, marcadas pelo livre mercado, pelo lucro acima de tudo, estão preparadas e organizadas para romper com qualquer processo que vise a ir contra essa mentalidade, tornando a educação cada vez mais um mecanismo de alienação, e nesse contexto, a lógica do sujeito-objeto se transforma na lógica da dominação-alienação.

3.2 Trabalho dos professores: práxis ou techne?

Para melhor compreender esse processo de dominação do livre mercado e da desqualificação do trabalho dos professores, pode-se agregar a dimensão filosófica da educação. Por esse motivo é que, anteriormente, foram apresentados os elementos da hermenêutica filosófica que poderão colaborar para uma solidificação do real conteúdo do trabalho dos professores, questionando assim as possíveis absolutizações que uma mentalidade mercantil, objetificante, possa ter no ambiente educacional.

Para promover essa discussão da hermenêutica filosófica se fará necessário ter presente os elementos da Bildung entendida como ação prática, como trabalho, como aprimoramento e engrandecimento (SUAREZ, 2005), apresentados na introdução. Trevisan (2006) auxilia na compreensão do que é práxis quando afirma: “[...] práxis é o campo do agir intersubjetivo, ético e político, isto é, o agir que se compraz na pura fruição do momento e que não espera resultados fora da ação. (TREVISAN, 2006, p. 26).

Esta práxis hermenêutica reconstrói a categoria trabalho em uma perspectiva de formação, de integração social (HONNETH, 2008), na realização do indivíduo na sociedade, sendo assim o trabalho dos professores não esperará resultados fora da

sua ação. É por isso que é preciso dar-se conta numa análise hermenêutica do trabalho dos professores esses elementos da práxis, pois como afirma o próprio Gadamer (2004) em *Verdade e Método II*

Uma teoria da práxis da compreensão é certamente teoria e não prática. Mas nem por isso uma teoria da práxis é uma técnica ou uma pretensa cientificação da práxis social. É, ao contrário, uma reflexão filosófica dos limites a que está submetido todo domínio científico-técnico da natureza e da sociedade. São verdades cuja defesa diante do conceito moderno da ciência constitui uma das mais importantes tarefas de uma hermenêutica filosófica. (GADAMER, 2004, p.142)

Sendo assim, essa teoria da práxis auxiliará na reflexão filosófica acerca do trabalho dos professores para perceber até que ponto o domínio científico e técnico faz-se presente nessa realidade. Fugindo de uma perspectiva que entenda o trabalho dos professores como produto, como trabalho mercadológico e desta forma alienante. Na práxis o fim se esgota no próprio processo (TREVISAN, 2006) não há uma preocupação somente com o resultado, mas com a realização do indivíduo que trabalha.

Isso porque, como afirma Gadamer (2004 II, p. 353) “[...] evidentemente, que essa ciência prática está relacionada com o problema global do bem na vida humana, que não se restringe, como as tekhnai, a uma esfera determinada [...]”, que prevê um fim exterior ao processo. A intenção aqui com estes elementos da práxis hermenêutica é buscar refletir sobre o fim interior ao processo de trabalho dos professores, pois é aí que se encontra a essência da formação, da integração, do engrandecimento. Neste sentido Gadamer (1983) nos auxilia nessa diferenciação entre práxis e techne, quando afirma sobre a primeira:

Não se trata unicamente de que seu objeto sejam situações e formas de comportamento sempre mutáveis, que, naturalmente, se pode conhecer só em sua regularidade e mediania. Ao contrário, este saber de estruturas típicas, que pode ser ensinado, tem o caráter de conhecimento real, somente em virtude de que pode ser sempre traduzido em práxis – como ao que acontece sempre com a techne e com a teoria da arte. Certamente, a filosofia prática é também “ciência”, isto é, um saber em geral que, enquanto tal, pode ser ensinado; é, porém, uma ciência sujeita a condições. Exige tanto da parte do que aprende, como da parte do que ensina, a mesma indissolúvel referência à práxis. Neste sentido, se encontra próxima do saber especializado da techne. Porém, ao que a separa fundamentalmente desta é que também se coloca a questão do bem – por exemplo, sobre a melhor forma de vida ou a melhor constituição política – e não apenas, como o faz a techne, o domínio de uma habilidade cuja tarefa lhe está imposta por outra instância: pela finalidade que deve cumprir aquilo que se vai fabricar. (GADAMER, 1983, p. 61)

A citação acima apresenta uma possível aproximação entre práxis e techne, mas deixa claro os pontos pelos quais elas se distanciam. A práxis humana tem um sentido formal último que é orientar o indivíduo ou a sociedade para a felicidade. (GADAMER II 2004). Nesse sentido, tentar-se-á perceber até que ponto os discursos dos professores aproximam seu trabalho da techne ou da práxis hermenêutica, pois nesta última o trabalho recebe uma característica de algo que tem sentido em si mesmo e realiza, engrandece o trabalhador.

Mas é preciso ter cuidado para não confundir a práxis hermenêutica com uma simples aplicação das teorias da ciência, como afirma Gadamer (1983),

A teoria se converteu num conceito instrumental, dentro da investigação da verdade e da aquisição de novos conhecimentos. Esta é a situação básica a partir da qual nos propomos a pergunta "o que é práxis?" Já não sabemos porque, partindo do moderno conceito de ciência, somos deslocados na direção da aplicação da ciência, quando falamos de práxis. (GADAMER, 1983, p. 41)

Na práxis a teoria não é instrumentalizada, pois ela não pode ser colocada a serviço da ciência. Por isso, a práxis não é simplesmente como quer a teoria cientificista uma aplicação de conceitos prontos e cristalizados para buscar um fim fora da ação, fora de si. A práxis se define dentro da própria ação. O trabalhador da educação percebe que seu trabalho forma pessoas, engrandece e tem um fim em si mesmo.

4 O TRABALHO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA

A presente proposta desta investigação justifica-se, entre outros motivos, por ter participado da comissão organizadora de três edições de um evento internacional de educação, do qual participavam, em maioria, professores da Educação Básica. Nessas ocasiões, foi possível perceber, em alguns momentos, o interesse de alguns participantes por oficinas ou técnicas para serem usadas em sala de aula, visando a facilitar a “transmissão” dos conteúdos. Também surgiam diversas críticas, por parte dos professores, com relação àquelas palestras que situavam os participantes na conjuntura atual da educação e da sociedade, apresentando uma reflexão crítica sobre a realidade.

Além disso, esta realidade era enfatizada em diálogos com colegas, também professores, que expressavam sua preocupação com o descaso dos poderes públicos em relação à educação, com o acúmulo de funções que os professores tem na escola, com a falta de tempo para o aperfeiçoamento profissional, uma vez que, em função da baixa remuneração, é preciso, em muitos casos, trabalhar em duas ou três escolas.

Todos estes elementos permitem refletir sobre as peculiaridades do trabalho dos professores nesta realidade social, gerando uma preocupação com as consequências de todo este processo que é o fazer do professor; sendo que este, *a priori* deveria se efetivar através da produção de conhecimento, da reflexão crítica da realidade em prol de uma transformação social e humanização. Sendo assim, em uma perspectiva da hermenêutica filosófica, como os professores estabelecem relações, em seus discursos, entre linguagem, experiência e o seu trabalho?

Os sujeitos dessa pesquisa foram escolhidos tendo presente as dificuldades para delimitá-los. Primeiramente eram para ser vinte professores de Educação Básica de escolas do perímetro central de Santa Maria, mas quando o pesquisador foi buscar um pedido de autorização para realizar as entrevistas junto ao órgão responsável pelas escolas na região de Santa Maria, teve resistências que o levaram a desistir, pois o tempo na espera desse documento iria atrasar a realização da pesquisa. Sendo assim, o pesquisador levado pela influência da mídia que estava

divulgando naquele ano o centenário de uma instituição de educação foi ao encontro dessa para averiguar a possibilidade da realização dessa pesquisa em tal instituição de ensino. A proposta foi bem aceita pela direção e coordenação pedagógica, que facilitou a autorização e o encontro com os professores. Neste momento a dificuldade encontrada foi outra, o número de professores disponíveis a participar da entrevista não se aproximava dos vinte participantes, muitos se mostravam relutantes em falar sobre o assunto ou em serem gravados nos seus discursos.

Tendo presente essas dificuldades, se conseguiu efetivar dez entrevistas com professores da Educação Básica, de uma escola do centro da cidade de Santa Maria. Uma outra condição que o pesquisador ponderou ser importante para analisar o trabalho dos professores foi deles estarem atualmente frente a aluno com uma experiência de no mínimo dez anos, isso porque, o pesquisador entende o trabalho dos professores a partir da sala de aula, onde o encontro desses sujeitos podem produzir conhecimento e para os entrevistados terem mais elementos para falar do seu trabalho se pensou que eles pudessem ter no mínimo dez anos de sala de aula.

Foi notória a resistência que os professores têm para parar e falar. Em um primeiro momento eles entravam na sala onde o entrevistador os aguardava, denotando certa desconfiança, com muita pressa e sempre com a desculpa que os estudantes estavam lhe aguardando na sala e, por isso, precisaria ser uma atividade rápida. Mas quando as perguntas começavam a ser feitas eles falavam com certa empolgação do seu trabalho, demonstrando que acreditam no que fazem e que pensam muito nos estudantes quando preparam ou dão sua aula.

Para coleta dos depoimentos foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas, baseadas em um roteiro previamente definido, com o objetivo de produzir informações sobre as possíveis relações entre trabalho dos professores, experiência e linguagem. Gaskell (2005) salienta que a entrevista semi-estruturada é caracterizada por uma conversação aparentemente natural e quase casual, exige tempo e esforço para a construção de tópico guia para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, é composta por uma leitura crítica da realidade, o reconhecimento do campo, discussões com colegas e o pensamento criativo do pesquisador.

Os professores foram informados que a sua participação na pesquisa não representaria qualquer risco de ordem física, no entanto, poderia causar algum desconforto de ordem emocional em função das questões que serão respondidas. Também foi garantida a privacidade dos participantes e das informações utilizadas,

única e exclusivamente para execução da presente dissertação, somente seriam divulgadas de forma anônima e mantidas por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados podem ser destruídos.

Construiu-se, assim, um referencial confortável para discussão, em uma progressão lógica e plausível do tema em foco, que funcionou como esquema preliminar, para depois analisarem-se as transcrições. Com a realização e transcrição das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa das informações, através da análise hermenêutica.

4.1 Pesquisa Hermenêutica

A pesquisa hermenêutica tem suas características. Primeiramente, precisa-se levar em conta que, “[...] toda interpretação hermenêutica deve iniciar com a explicitação da expectativa de sentido [...] sendo assim, em linhas gerais a hermenêutica procura, num primeiro momento, fazer a relação da parte com o todo, o que implica colocar o texto dentro do contexto e vice-versa” (TREVISAN, 2009, p.9). Assim, entender hermeneuticamente é entender a totalidade, não há separação do indivíduo que procura entender em relação ao seu contexto histórico. Nesse processo de compreensão a tradição e a historicidade dialogam com o sujeito.

Os autores Deveschi & Trevisan (2010, p.151) auxiliam nessa compreensão quando afirmam que: “O sujeito é sempre confrontado com o objeto, ele o interpreta no sentido do contexto, buscando compreendê-lo a partir do momento histórico em que o mesmo ocorre.” Ou seja, esse encontro se dá de maneira dialógica, pois, “O diálogo é uma condição própria da hermenêutica [...], aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90).

Desta forma, não se percebe uma atitude de superioridade do sujeito que quer compreender a realidade, mas ele põe em jogo sua suposta verdade, para tanto é necessário “[...] mostrar a profundidade com que os preconceitos atuam na estruturação de nossa compreensão e o quanto uma mera conscientização não pode superar a força com que agem sobre nós” (HERMANN, 2002, p.86).

Então, acontece a revisão dos preconceitos, avaliação das opiniões prévias, para explicitá-las e não desvirtuar a interpretação. E, ao ter presente esses elementos, é necessário, porém, encontrar um ponto médio, ou seja, um ponto desencadeador da interpretação, buscar saídas se o caminho do conhecimento estiver fechado (TREVISAN, 2009).

Uma ação educativa em uma perspectiva hermenêutica entende que a compreensão e a autocrítica acontecem concomitantemente (HERMANN, 2002). Ou seja, “A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (HERMANN, 2002, p.83).

Esta possibilidade de compreensão se dá na linguagem, pois o mundo da vida do ser humano existe devido à linguagem,

[...] Podemos dizer que o compromisso da hermenêutica é com a subjetividade lingüística capaz de discernimento entre o certo e o errado, o bom e o mau, a partir daquilo que a sua relação com o objeto suposto, em seu contexto histórico, oferece. Conhecer, nessa perspectiva, é compreender a partir da experiência lingüística em um determinado contexto de acontecimento [...] (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 151-152).

Logo, a abordagem hermenêutica se diferencia do método científico moderno, pois se caracteriza pelo pensamento imbricado na dinâmica histórica. É nessa historicidade que se encontra a possibilidade da verdade, por isso a preocupação sempre constante da hermenêutica com a alteridade que se encontra na linguagem e nas tradições, é a experiência lingüística que possibilita o reconhecimento do real. (DEVECHI & TREVISAN, 2010).

A possibilidade da verdade somente existe devido a esses elementos que são incluídos numa pesquisa hermenêutica. Elementos que se mostram na linguagem, sempre que o ser humano presente nesse processo de conhecimento é finito e esta finitude que engloba o compreender se apresenta na realidade e nas possibilidades de entendimento sempre diferentes, desta realidade. Fugindo, assim, de um conhecimento total e definitivo das coisas, é por isso que a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento. Isso porque: “[...] A investigação sobre o mundo tende sempre a se voltar para sua índole enquanto vivido, isto é, ao mundo pessoal

das experiências, e não a um ente neutro independentemente do sujeito que poderia ser acessado como tal” (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 151).

Todos esses elementos acima citados precisam ter presente a capacidade da escuta, ouvir o outro, aquilo que já é sabido precisa ser deixado de lado para, o texto precisa ter a oportunidade de falar (DEVECHI & TREVISAN, 2010). A realidade pesquisada precisa ter espaço para se expressar. Ninguém é dono da verdade, e a experiência do conhecimento sempre conduz a novas experiências e nunca a verdades acabadas, concludentes. O outro também sabe e necessita oportunidade para expressar aquilo que sabe. Surge então, o que Rohden (2002) chama de Princípio da Caridade, e este, “aplicado ao diálogo hermenêutico, implica a maximização do acordo com relação à pessoa e à opinião do outro pautado pela comunhão da paixão pelo saber” (2002, p. 208). E, no diálogo hermenêutico, não há vencedores e vencidos, conhecedores e aqueles que não sabem nada; as opiniões são respeitadas e valorizadas na busca do conhecimento.

Para tanto, é necessária uma comunhão entre o ouvir e o falar, o perguntar e o responder, calar e assimilar, para todos poderem assimilar o que o outro diz ou quer dizer. Então, o diálogo hermenêutico é autêntico quando,

[...] acontece entre parceiros de diálogo e não entre meros espectadores. No termo parceiros estão incluídos atributos como: aquele que ouve o outro, aquele que se compadece com o que o outro diz aquele que não entrava o diálogo, aquele que não pretende possuir a última palavra, aquele que é capaz de conceder razão ao outro. Os parceiros entram no jogo, no espírito do diálogo, independentemente do tema sobre o qual dialogam, e, no final, ambos – de alguma forma- são afetados e transformados (ROHDEN, 2002, p. 220).

Essa experiência hermenêutica, que é o encontro do sujeito (intérprete) e do “tu” da herança (tradição), pode ser transmitida através de um texto, tem a linguisticidade como chão comum, no qual se encontram sujeito e herança. Ao mesmo tempo, a tradição se mostra e se esconde na linguagem, a experiência acontece na e pela linguagem, enfim, o ser humano tem um mundo e vive por causa da linguagem. Pertence-se e participa-se da linguagem e da história. A linguagem não pode ser controlada nem possuída, os seres humanos é que se moldam às regras dela. Ela é um espaço que se abre e que pode se expandir infinitamente, dependendo da abertura do ser humano à tradição (PALMER, 1999).

Sendo assim, aquele que se propõe a trilhar os caminhos da interpretação hermenêutica precisa dar-se conta que,

Um projeto de interpretação nunca começa no vazio, mas já pertence a uma situação hermenêutica determinada. Quem quer interpretar já põe nesse projeto várias possibilidades de conhecimento, porque já traz consigo perspectivas determinadas de mundo e uma prévia formação histórica, herdada das tradições em que está inserido, ou seja, quem interpreta está marcado por uma estrutura prévia que condiciona qualquer compreensão possível [...](ALMEIDA, 2002, p.299).

Na análise hermenêutica dos dados coletados com as entrevistas semi-estruturadas foi necessário estar atento a herança da tradição, os preconceitos e prejuízos, que acompanham o intérprete pois,

Querer evitar os próprios conceitos na interpretação não só é impossível como também um absurdo evidente. Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para com isso trazer realmente à fala a opinião do texto. (GADAMER, 1997, p.514)

Toda e qualquer conclusão que nasce a partir de uma análise hermenêutica tem sempre presente os conceitos prévios que o intérprete traz consigo, somente assim, o texto poderá revelar sua verdade e falar com o intérprete.

5 O TRABALHO DOS PROFESSORES: DE OPERÁRIO A FORMADOR?

Estar presente no ambiente de trabalho dos professores para conversar com os mesmos sobre o seu trabalho, a partir de sua linguagem e suas experiências, foi um momento desafiador e difícil. Primeiramente, pela dificuldade que os professores demonstraram em frente ao gravador, alguns até desistindo na hora da entrevista; outro elemento importante foi a questão tempo, pois o professor estando no ambiente escolar, geralmente desenvolve a maioria de suas atividades na sala de aula diante dos alunos. Para conseguir realizar as entrevistas, foi necessário um auxílio da coordenação pedagógica da instituição que assumiu a sala de aula dos entrevistados.

Um outro aspecto importante foi o vínculo/envolvimento que os professores demonstraram ter com diversas realidades escolares, todos trabalhando em dois ou mais turnos e em duas ou mais instituições. Essas características também influenciaram no conteúdo das entrevistas. É importante destacar também que somente professoras se dispuseram a participar das entrevistas. Claro que se percebe um maior número de professoras no ambiente escolar, mas os professores que foram indagados sobre uma possível participação na pesquisa não se mostraram interessados.

Além disso, a própria vinculação do pesquisador que é professor de Ensino Fundamental também influenciou na análise dos dados. Isso porque os prejuízos e preconceitos que o entrevistador traz consigo são relevantes. Estes elementos acima citados precisam ser considerados neste momento, de análise das entrevistas. Ainda mais que se trata de uma análise hermenêutica na qual,

[...]não existe seguramente nenhuma compreensão totalmente livre de preconceitos, embora a vontade do nosso conhecimento deva sempre buscar escapar de todos os nossos preconceitos. No conjunto da nossa investigação mostrou-se que a certeza proporcionada pelo uso dos métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade. [...] O fato de que o ser próprio daquele que conhece também entra em jogo no ato de conhecer marca certamente o limite do “método” mas não o da ciência. O que o instrumental do “método” não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade. (GADAMER, 1997, p.631)

É impossível em uma interpretação hermenêutica, negar os próprios conceitos. Interpretar hermeneuticamente significa colocar em jogo os próprios conceitos e assim fazer surgir, fazer falar o texto, (GADAMER, 1997) a entrevista, o referencial teórico. Sendo assim,

A experiência hermenêutica não exige, por outro lado, uma postura passiva do intérprete (sujeito), mas convoca-o a se dar conta dos seus próprios preconceitos. Dar-se conta dos juízos prévios é encontrar a própria historicidade, perceber-se em uma tradição e ter consciência da finitude. Somente aí tem início o processo de compreensão do ser, e a “coisa mesma” a ser interpretada começa a se manifestar. (ALMEIDA, 2002, p.260).

Estes elementos acima citados são relevantes neste momento de análise hermenêutica dos dados coletados nas entrevistas e confronto desses com a revisão bibliográfica do projeto de pesquisa, somente tendo em vista essa perspectiva hermenêutica é que se pode estar aberto à manifestação por parte dos professores entrevistados em relação ao seu trabalho, ao seu conceito de experiência e à sua linguagem.

Para tanto, reitera-se o pressuposto que o trabalho dos professores se constitui por produção de aula e produção de conhecimento (FERREIRA, 2009), que acontece junto com os estudantes, no qual todos os envolvidos aparecem como sujeitos políticos, inseridos em um contexto e influenciados por tudo o que acontece nesse meio. É necessária uma ação planejada, como se percebe no discurso da Ana¹, quando essa explica o que entende pela categoria trabalho, considerando o seu contexto de professora.

[...] como professora trabalho para mim é toda atividade de planejamento, [...] desde que se acorda de manhã, a gente está fazendo este planejamento de trabalho. [...] trabalho pra mim não pode ser dissociado de planejamento. Então sempre que se pensa em trabalho eu já penso todo um processo do início até o fim. [...] (ANA)

Com relação a esse aspecto, a Ana Claudia também colabora quando afirma,

Trabalho para mim começa na preparação no planejamento do que eu vou fazer com meus alunos e o trabalho propriamente dito começa com os alunos também e cada dia a gente aprende uma experiência nova com eles. [...] (ANA CLAUDIA)

¹ Para garantir a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa utilizaremos nomes fictícios.

A partir dos discursos² onde o “planejamento” é central, pode-se pensar em uma aproximação desse planejar com o desejo de controlar todos os aspectos que possam surgir na sala de aula. Controle esse que se aproxima de uma concepção cientificista da relação professor estudante na sala de aula. Por isso pode-se questionar qual finalidade tem a produção de aula? O professor em casa precisa pensar todos os elementos que podem interferir na aula? Ele conseguirá imaginar todas as dúvidas, os anseios que os estudantes terão no momento da aula? A sua maneira de organizar a aula respeitará o tempo dos estudantes? Será que isso é possível? Essas questões surgem, e fazem pensar sobre a finalidade do trabalho dos professores.

Mas é possível perceber que a Ana Claudia deixa claro que o trabalho propriamente dito começa com os “alunos” e esse encontro promove aprendizado, promove mudanças, percebe-se aqui uma referência ao trabalho como práxis, pois provoca transformações, possibilita experiências que mudam os indivíduos imersos nelas. Mesmo que se percebam relações e referências a techne quando as professoras falam em planejamento elas deixam transparecer a preocupação com a vida dos estudantes.

Isso porque trabalhar segundo a professora somente começa com o encontro em sala de aula com os alunos o planejar não se configura como trabalho, pois se planeja um conteúdo, uma técnica que tem uma finalidade distante, fora da ação de trabalhar, de certa forma alienante. Algumas entrevistadas se referiram a trabalho dos professores dizendo,

[...] não é valorizado [...] eu adoro trabalhar em sala de aula [...] eu acho que o nosso trabalho além de passar o conteúdo para os alunos também é o contato com eles eu acho que a gente não pode somente preparar para vestibular, mas também para a vida deles, é importante a gente passar valores [...] (ANA MARIA)

[...] todo tipo de realização minha na escola é o que eu considero trabalho porque inclusive é o que me realiza é o que me faz produzir, toda minha produção pra mim é meu trabalho. (ANA LAURA)

Entende-se que os discursos supracitados demonstram uma aproximação do conceito de trabalho como práxis apresentado no final do capítulo 3 onde se

² [...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15)

contextualiza o trabalho dos professores, isso porque o discurso dessas professoras trazem a tona o vínculo do trabalho com a vida, onde esse se transforma em realização pessoal. As professoras percebem que seu trabalho pode formar opinião, valores, pode ir além das simples técnicas para passar no vestibular. A produção de trabalho está ligada à vida. Essa ligação faz a professora afirmar, “eu adoro trabalhar em sala de aula”.

Pode-se entender que a professora diz que seu trabalho não é “valorizado”, devido ao fato que essa mentalidade cientificista e mercadológica onde a escola está inserida não valoriza quem se preocupa com o humano, com a formação de si e a formação dos outros. Essa compreensão de trabalho dos professores que a professora carrega consigo entra em conflito com a mentalidade do produzir e consumir dos dias de hoje. No discurso abaixo se percebe essa estreita ligação do trabalho dos professores com a vida, com o auxílio, ajuda:

Eu acho assim que o meu trabalho é uma função que eu represento dentro da minha vida, [...] meu trabalho é como alguém que troca que faz uma troca em relação ao conhecimento, eu ajudando os meus alunos a dar conta dessa sociedade, resolvendo problemas que se tem na sociedade, na vida deles, ajudar eles. O meu trabalho é facilitar a vida dos alunos [...]
(ANA BEATRIZ)

Esse caráter formativo do trabalho dos professores que o discurso acima apresentado, vinculando-o sempre com a vida do professor e a vida do estudante demonstra um distanciamento dos modelos mercadológicos de produção e consumo que podem fazer parte do trabalho dos professores na sociedade atual. Desta forma, trabalhar como professora não ser alienado da vida prática dos seres humanos.

5.1 O prazer e o desprazer no trabalho dos professores

Percebe-se também em alguns discursos das entrevistadas a relação do conhecimento com uma “ponte” como se pode verificar no discurso abaixo,

[...] o professor é uma ponte ao conhecimento, então ele tem que trabalhar o aluno para que o aluno adquira esse conhecimento, [...] O professor é o mediador, então esse seria o trabalho importante, de ser o mediador do conhecimento e não dar tudo pronto para o aluno[...] (ANA MARTA)

Esse discurso acima citado destaca o professor como ponte, o aluno que adquire conhecimento, o trabalho como troca. Será que esses elementos não se aproximam de um entendimento cristalizado, cientificista da educação? Se o professor sabe como encontrar o conhecimento pronto, completo, e como este conhecimento está inacessível ao estudante é preciso uma ponte para buscá-lo. Ou ainda, o professor tem um conhecimento acabado, elaborado e troca com o estudante, somente não fica claro como o estudante retribui essa troca, pois se ele precisa “adquirir” conhecimento como uma entrevistada disse, é sinal que ele está vazio desse elemento. Então, como poderá acontecer uma “troca”?

Destaca-se o discurso da Ana Carolina, que deixou a entender que o trabalho de modo geral pode ser algo desprazeroso, mas o seu trabalho de professora é um prazer. Ela afirma,

Bom, pra mim, digamos que eu não trabalho nem um dia, é um prazer exercer a minha profissão de professora [...] nosso trabalho influencia direto na formação principalmente com as crianças na formação das suas personalidades uma que as escolas públicas eles praticamente não tem a família presente então os professores fazem esse trabalho de educação muitas vezes em todos os sentidos de higiene de tudo mesmo. (ANA CAROLINA)

Como esta professora não entende sua ação na escola como trabalho? “[...] eu não trabalho nem um dia...[...] é um prazer exercer a minha profissão de professora[...]” é possível perceber aqui elementos da práxis e da técnica, a primeira fica evidente quando a professora diz ser “[...] um prazer exercer minha profissão [...]” percebe-se um fim interior ao processo de trabalhar como professora, isto é, se percebe um fim dentro da própria ação de trabalhar. A segunda percebe-se quando a professora afirma “Eu não trabalho nem um dia [...]”, a categoria trabalho está carregada do sentido da técnica onde “[...] o mundo humano transformado pela técnica, ou seja, o agir que na modernidade se confundiu com o aspecto mecânico ou instrumental da racionalidade.” (TREVISAN, 2006, p. 26).

Essas características tornam desprazeroso o trabalho, pois obrigam o mesmo a se preocupar com aquilo que ele poderá produzir, fabricar. Dessa forma é possível entender porque a professora afirma que ela não trabalha nem um dia. Novamente a técnica, a cientificação está distorcendo o sentido do trabalho dos professores e essa perspectiva não é assumida pelas professoras, ela não se entende uma fabricante, uma operária apenas.

A ação na sala de aula poderá ser prazerosa quando aproximada do significado da práxis, é aí que a professora percebe o sentido do seu trabalho, um trabalho formativo, que realiza pessoalmente e possibilita a sua formação pessoal e do outro. Quando o trabalho preocupa-se demasiadamente como o produto a ser produzido ele se prende as tarefas rotineiras que o “trabalho” na escola apresenta, Sabe-se que tarefas rotineiras e, muitas vezes, sem sentido tornam as horas de trabalho um fardo; e o trabalho por sua vez satisfaz e gera sentido para a vida humana, o trabalhador se autoproduz. (FERREIRA, 2009).

Corroborando com esta perspectiva de trabalho como formação, como práxis, o discurso da professora Ana Laura apresenta os seguintes elementos:

Eu penso que o trabalho é o conjunto das atividades que eu realizo na escola tanto ministrando aula em classe ensinando conteúdos, mas o papel mais abrangente também é ajudando na formação de caráter, na formação do aluno como cidadão considerando a cidadania, a ética. Então o trabalho para mim não é só a atividade específica de ensinar o conteúdo, mas abrange uma transmissão de conhecimento, uma colaboração na formação do meu aluno como cidadão e, além disso as demais atividades que eu realizo, as funções que eu realizo na escola, no próprio trato com os colegas ou com os pais dos alunos. Toda a função que eu realizo quando ajudo esse aluno a crescer, isso faz parte do meu trabalho, tudo constitui o trabalho. Além disso, a função que realizo como o sujeito da escola, como ser humano, como uma parte da instituição, eu ajudo a manter a instituição como um todo. Então todo tipo de realização minha na escola é o que eu considero trabalho porque inclusive é o que me realiza é o que me faz produzir. Toda minha produção pra mim é meu trabalho. (ANA LAURA)

É notório, no discurso acima, a preocupação com a formação uns dos outros no trabalho dos professores. O trabalho dos professores nesse sentido tem significado dentro de si mesmo e tem vinculação com a vida produzida na escola. Esta vida que nasce do encontro de pais, estudantes, professores, e no trabalho dos professores se alcança um horizonte de entendimento mútuo. E assim, a professora se sente produzindo e realizada. Novamente surge o trabalho como autorealização e não como técnica mecânica para se alcançar um resultado, um produto.

As características da produção e do consumo, do controle, que essa mentalidade mercadológica e cientificista apresenta na atualidade se aproximam muito bem do operário da fábrica, que está a serviço do lucro e da produção que é posterior ao trabalho realizado, por isso pode ser perceber aqui um vínculo com a techne apresentada anteriormente.

As professoras não conseguem entender seu trabalho assim, elas carregam um sentido de formação que está imerso no seu trabalhar como professoras. O resultado do seu trabalho acontece ali mesmo na sala de aula, com a formação deles e dos estudantes, onde ambos saem diferentes depois desse encontro, é perceptível aí que o trabalho dos professores tem um fim dentro da própria ação, ele não tem um objetivo exterior. Dessa maneira encontramos aqui elementos da práxis, que já foi conceituada anteriormente.

Outro elemento importante aparece no discurso da Ana Clara, quando esta afirma que o trabalho dos professores é para alguns poucos predestinados.

O trabalho do professor eu acredito que seja um trabalho bastante diferenciado de outras profissões. Porque tu estás tratando com ser humano, tu não estás tratando com objeto, com coisas, então requer estudo profundo, requer os nossos finais de semana, pra gente abrir mão de do nosso lazer [...] acho que essa profissão não é pra qualquer pessoa porque como nós podemos deixar marcas boas nos nossos alunos, nós podemos deixar também cicatrizes que são muitas vezes irreversíveis, [...] principalmente para crianças de séries iniciais que estão construindo sua personalidade e que acreditam nas nossas verdades, acreditam em tudo como verdade. (ANA CLARA)

Percebe-se, assim, como a categoria trabalho, conforme as falas das professoras entrevistadas, recebe diversos elementos que a constituem, dificultando até mesmo os próprios professores de emitirem respostas mais homogêneas, e até mesmo mais claras, do que seja categoria trabalho. Certamente, isso é consequência das influências do cientificismo que o próprio Gadamer (2004 II) se refere quando afirma:

É verdade que a ciência moderna, desde o século XVII, suscitou um novo mundo, renunciando radicalmente ao conhecimento das substâncias e limitando-se ao projeto matemático da natureza e ao emprego metodológico da medição e dos experimentos, para assim abrir a via construtiva para o domínio da natureza. Foi isso que impulsionou a expansão planetária da civilização técnica. (GADAMER, II 2004, p.293)

Tais elementos cientificistas e técnicos favorecem o entendimento do trabalhador como alguém responsável pela produção e pelo consumo. Ele precisa fazer algo que tenha um objetivo exterior, que possa ser palpável, consumido. A entrevistada Ana Paula entendeu a palavra categoria como sendo sinônima de operário, por esse motivo ela responde a questão dessa forma,

[...] como categoria de trabalho os professores não são dessa forma reconhecidos [...] a nossa categoria dentro do magistério a nível de trabalho não se posiciona de uma forma como categoria ainda, muitos lutam para isso mas como categoria de trabalho ela não se definiu bem dentro desse aspecto acho que falta muito muita conscientização dos colegas. (ANA PAULA)

Como essa professora entrevistada não se percebem operária, produtora dentro de uma mentalidade mercadológica, certamente é por isso que ela não se sente participante de uma categoria de trabalhadores. Tais elementos fazem pensar sobre as esferas da mentalidade mercantil do livre mercado que estão imbricadas em todo o processo educacional. O lucro e a alienação se somam e tais elementos fazem com que o professor assuma como trabalho várias tarefas vazias de sentido e sem preocupação com a transformação da realidade, aproximando-se de uma concepção da técnica e afastando-se da práxis hermenêutica.

5.2 Trabalho dos professores: Conflito entre vida e conteúdo

Tendo presente que para Gadamer (1983, p. 59) “práxis significa melhor realização da vida (energeia) do ser vivo, a quem corresponde uma “vida”, uma forma de vida, uma vida que é levada a cabo de uma determinada maneira (bios). Também os animais têm práxis e bios, isto é, uma forma de vida”. É perceptível no discurso das professoras a ligação ou a preocupação que elas têm com a vida dos estudantes, o conteúdo tem que estar ligado com a vida deles, tudo o que acontece na sala de aula precisa ter alguma ligação com a vida dos estudantes.

Na segunda questão da entrevista realizada, quando os professores foram convidados a descrever o seu trabalho em relação ao cotidiano no qual é profissional, algumas percepções anteriormente referidas são reforçadas. Evidenciam-se algumas dificuldades de falar sobre o trabalho dos professores.

Ana Carolina afirma que,

[...] agora o que eu vou falar eu tenho duas realidades, depende da realidade, cada escola tem um perfil de alunos [...]. (ANA CAROLINA)

Corroborando a fala acima, Ana Maria afirma,

[...] eu acho que o cotidiano de um professor é entrar dentro de uma sala de aula. Eu tenho sempre um espaço para reflexão, eu coloco uma frase para gente refletir, a gente comenta isso e depois eu vou passando o conteúdo. Como eu dou mais do que uma disciplina, então são vários assuntos que a gente desenvolve, e eu procuro trabalhar de forma lúdica, usando recursos lúdicos [...] (ANA MARIA)

Neste momento, evidencia-se certa confusão quando o professor se refere ora ao conteúdo, ora a reflexão e ora ao estudante, como centrais no seu trabalho em sala de aula. Quando a entrevistada se referia à reflexão como um momento no qual o estudante para e pensa na vida, nas suas atitudes. Fica evidente que o conteúdo é desconectado da vida e a aula tem três momentos: no primeiro, eu penso na vida; depois, me preocupo com o conteúdo; e, em algum momento, me preocupo com o estudante.

Pode se vislumbrar aqui, ora a influência da *techne*, ora da *práxis*. Conteúdo se aproxima de um produto a ser produzido em sala de aula e ligado a algo fora, com uma finalidade posterior, distante do estudante. A reflexão e a ludicidade aproximam-se da vida dos estudantes, da formação dos estudantes. Parece que a professora percebe as limitações do conteúdo que está ligado a ciência e a técnica, ao fabricar algo exterior, e intui a *práxis* que está relacionada com o problema do bem na vida humana (GADAMER, II, 2004), com a formação pessoal do estudante. Trabalhar como professora tem um significado autoprodutivo, percebido no momento em que se realiza a ação e não está vinculado a algo distante ou posterior aos indivíduos envolvidos na ação.

No discurso de Ana Clara se percebem essas imprecisões, pois fica evidente esse conflito entre o conteúdo e a vida do estudante. A entrevistada demonstra certa preocupação com a assimilação deste conteúdo por parte do estudante, mas quando ela afirma e reafirma sua preocupação com o “aluno”, parece que ela tem presente outros elementos que constitui esse “aluno”, certamente a vinculação com a vida do estudante encontra-se implícita nesse discurso,

Eu me preocupo muito com meu aluno, o meu foco é o aluno, eu não sou um professor que se preocupa somente com o conteúdo, mas me preocupo se o aluno está bem, se ele está internalizando o conteúdo que eu estou ensinando, porque se eu vou ser um mero transmissor de conhecimento hoje ele pode clicar um botão da internet e ler tudo aquilo que eu estou dando, então é preciso motivá-lo de alguma outra forma, chamar atenção, [...] (ANA CLARA)

É difícil entender esse foco no estudante e não somente no conteúdo. parecem realidades muito distintas e que não conseguem se aproximar para conviver em harmonia. Por isso, ora preciso cuidar de um e depois cuidar do outro. Como produzir aula e conhecimento se as realidades dentro da sala de aula não se relacionam? A produção de conhecimento necessita de diálogo, de colaboração entre os envolvidos. O conteúdo precisa estar dialogando com o mundo da vida dos estudantes.

Pode-se inferir que estas imprecisões percebidas podem ocorrer em função das dificuldades que eles próprios apresentaram em falar sobre as características do seu trabalho, que aqui aproxima-se desta dicotomia práxis e techne, tendo presente essa análise hermenêutica. Essa preocupação com o “aluno” deixa transparecer o vínculo com a vida dos alunos, mesmo que a técnica, o conteúdo seja centralizado a professora no fundo tem como central a formação do “aluno”. O trabalho como práxis se apresenta em meio a um discurso permeado pela preocupação técnica. Isso também se pode observar no discurso a seguir,

[...] Isso eu acho difícil de responder [...] eu sei pelos meus colegas da minha área a gente procura associar bastante o cotidiano a prática, a realidade deles dentro do nosso trabalho, agora eu não poderia generalizar isso porque vai depender muito da realidade de cada escola de cada região o que eu quero lá, educação infantil, fundamental, no médio e nos técnicos, então não tem como generalizar uma coisa que é completamente diversificada dependendo da situação que o professor vai atuar da maneira como for necessária para aquele ambiente que ele está desenvolvendo[...]
(ANA PAULA)

O trabalho do professor novamente se distancia do cotidiano dos estudantes. Parece que os professores estão obrigados a fazer uma aproximação muito complexa entre o cotidiano dos estudantes e sua prática pedagógica. Será que são duas realidades tão distintas? Ou as professoras estão apresentando quase que intuitivamente essa resistência de aproximar o seu trabalho a uma simples finalidade que se deve cumprir, posterior e distante da sua ação de trabalhador da educação.

O trabalho do professor na produção de conhecimentos junto com os estudantes em sala de aula precisa acontecer forçando uma aproximação de dois elementos que naturalmente deveriam se aproximar? O trabalho do professor deveria estar naturalmente relacionado ao cotidiano dos estudantes, pois o conteúdo trabalhado faz parte da vida prática, inserido em um contexto social.

Ana Laura também reafirma esses elementos,

No momento o trabalho dos professores de modo geral é um trabalho que está descaracterizado do que a imagem o conceito que a gente tem como trabalho do professor, função do professor, não se tem mais um conceito definitivo, uma visão pré-estabelecida que a gente consiga ter como sustentação do que é o trabalho do professor o que eu faço qual a minha função. Eu tenho pra mim uma idéia, um conceito do que seja, mas acredito que no geral não exista um consenso, eu tenho a minha função cada profissional, cada professor tem a sua e isso dificulta um pouco o trabalho em sala de aula o trabalho geral da escola porque tem ideologias tem choques de idéias da posição que cada professor assume em relação ao seu trabalho. (ANA LAURA)

5.3 Professor: Conhecimento ou vocação?

Entender sala de aula como local de produção de conhecimento que interfere no contexto social e pessoal tanto de professores como estudantes é entender o trabalho dos professores aproximando-o da práxis hermenêutica, pois

[...] saber prático – não é nem ciência teórica, ao estilo da matemática, nem conhecimento especializado, no sentido do domínio aprendido de processos de trabalho, [...] mas uma ciência de um tipo particular. Ela mesma tem que surgir da práxis e se voltar novamente sobre a práxis, com todas as generalidades típicas cuja consciência desperta. (GADAMER, 1983, p 60)

Essa especificidade da práxis se encontra no discurso das professoras e pode ser por isso que a entrevistada se refere ao choque de ideologias em relação ao trabalho dos professores, esse somente acontece devido ao fato que não se tem clareza do que seja o trabalho do professor. Ou é techne ou é práxis?

Também no discurso da Ana percebe-se a dificuldade em caracterizar o trabalho dos professores,

[...] a pergunta é cruel, então eu acho que a característica do trabalho, é o trabalho, a determinação, ter vontade e ter vocação. Eu acredito que o professor sem vocação não pode ser professor, como qualquer profissão. Mas aí além de tudo nós temos a carga pesada. E eu acho que isso se estende a todo professor, o trabalho tem que se dar principalmente com uma mudança de mentalidade, conscientização de valores, um trabalho direcionado para a cidadania. Eu acho que muito mais importante do que o conteúdo, eu acho que nós trazemos essa carga de ideal. Tem que ser no trabalho do professor. Às vezes pela rotina, pelo cansaço, pelas exigências a gente até pode pecar e não ser tão ideal assim [...]. (ANA)

Anteriormente, na página 52, foi citado o discurso da Ana Clara, que afirmou que o trabalho de professor não é para qualquer pessoa. Aqui, a Ana refere-se à questão da vocação de ser professor. Parece que o trabalho do professor necessita de um dom inato, que potencializa o sujeito e o compete a ser professor. Esse termo “vocação” tem sua raiz na Igreja, que acredita no dom que as pessoas recebem, e tal dom inato faz parte do trabalho dos professores. São potencialidades como paciência, doação, inteligência (FERREIRA, 2006).

Tais elementos colaboram para dificultar na caracterização do trabalho dos professores. E isso se une a um contexto social e escolar que tende a descaracterizar o próprio professor e seu trabalho. Wenzel (1994) auxilia nessa compreensão quando afirma,

A atomização do professor, diante da organização do seu processo de trabalho, tende a fazer com que o professor também perca a visão de conjunto, de sociedade. Acaba sendo rejeitado pela própria sociedade. Ele é um pouco professor, um pouco médico, um pouco psicólogo, um pouco nutricionista, um pouco político, mas ao mesmo tempo não é nada de cada uma dessas profissões. Ele se encontra desafinado em relação ao conjunto da sociedade, não responde mais a uma necessidade e, portanto, é descartado, desvalorizado. (1994, p.44)

Essa citação retrata a diversidade de atividades que o professor se envolve na escola. Certamente, por esse motivo, os professores tem dificuldades de caracterizar seu trabalho. Para essa realidade ser superada seria necessário que o professor rompesse com as características apenas de instrutor, repassador ou produtor coletivo, precisando efetivamente ser produtor do saber (WENZEL, 1994).

A professora entrevistada parece que percebe esses elementos quando ela se refere ao seu trabalho como sendo responsável também por uma “mudança de mentalidade”, “conscientização de valores”, “um trabalho direcionado para a cidadania”. Aqui novamente se percebe a aproximação do trabalho dos professores com a vida dos estudantes, é isso que dá sentido para sua ação.

Tendo em vista estes elementos pode-se afirmar, juntamente com Antunes (2005, p. 12), que “[...] um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida fora dele dotada de sentido.” Redescobrimo sempre que trabalho pode ser a formação prática, a formação de si através da formação das coisas (SUAREZ, 2005), elementos que a Bildung apresenta e que poderão contribuir na caracterização, conceitualização e descrição do trabalho dos professores, para que

assim o trabalho possa se mostrar, “como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social” (ANTUNES, 2005, p.68), fazendo valer essas características para o trabalho dos professores.

Tais elementos importantes citados até o momento trazem à tona a discussão sobre as mudanças perceptíveis na sociedade neste contexto. Por isso, também as professoras foram questionadas com relação à sociedade que muda constantemente, e com isso, as relações de trabalho também, e, diante disso, se no trabalho dos professores elas percebem alguma mudança, e quais seriam? Ana Paula responde da seguinte forma,

Todas [...] todas mudança externa reflete dentro da escola, me chama bastante atenção as ultimas reportagens que a gente houve e assiste diante das escolas, fatos bastante trágicos que vem ocorrendo dentro das escolas isso é um reflexo social que já fugiu, porque a escola ainda tinha aquele reduto, a escola era um local mais sagrado já não é mais, a sociedade e os problemas sociais já estão invadindo de forma bastante agressiva as escolas, isso reflete direto no dia a dia[...] (ANA PAULA)

Essa percepção supracitada se faz relevante no contexto social onde a escola está inserida, como afirma Antunes (2005),

Estamos vivenciando a plenitude da sociedade involucral, geradora do descartável e do supérfluo. Nesta era da sociedade do entretenimento, do qual o shopping Center, esse verdadeiro templo de consumo do capital, faz aflorar com toda a evidência o sentido de desperdício e de superfluidade que caracteriza a lógica societal contemporânea, o que as classes médias altas e especialmente as classes proprietárias tem em abundância, de modo compulsivo, a maioria dos que vivem dos seu trabalho, (ou que dele são também excluídos) não podem nem sequer ter acesso visual. Nem mesmo no universo do imaginário (2005, p.41).

5.4 Influências da sociedade atual no trabalho dos professores

Essas características da exclusão, do descartável, do supérfluo, certamente corroboram para a violência percebida nas escolas. Essa classe que vive do seu trabalho ou a quem lhe é negada a possibilidade de trabalho pode entrar em conflito consigo mesma e com aqueles que tem em abundância e vivem de maneira

compulsiva, produzindo assim a exclusão social. Esta exclusão social pode ser entendida conforme refere Ferreira (2009),

[...] como os meios, forças e políticas que acabam por alijar os sujeitos da prática de um trabalho, de enquadrar-se nas características sócio-culturais de seu ambiente, de utilizar tecnologias para intervenção no ambiente, ou seja, de praticar a cidadania, isolando-se do seu grupo de pertença. Excluído, nessa forma de raciocinar, é todo aquele cujas possibilidades de ser e vivenciar sua condição de cidadania estão obstruídas (2009, p. 90).

Tais elementos, encontrados nestas formas de organização social que se vive apresentam essas características e podem colaborar para a produção de violência, como a Ana Paula mencionou.

Outros elementos significativos Ana Laura apresenta, quando diz,

Muitas, muitas mudanças, a gente tem uma descaracterização do que é o trabalho do professor, eu acho que a medida que o professor foi colocado como trabalhador da sociedade capitalista isso descaracterizou ele na função de formador, de colaborador com cidadania. Nós passamos para uma questão sindical inclusive para reivindicar direitos passamos a perder parte do que faz nossa concepção, do que faz o nosso conceito, do que nos identifica como professor, nós passamos a ter a visão de que somos agora uma parte da engrenagem capitalista, precisamos de aumento, precisamos de direito, estamos sempre na luta pela reivindicação de melhorias, somos um operário da escola, não somos mais formadores. Então, eu acho que isso foi uma descaracterização, uma mudança muito grande, acho que dá para ser as duas coisas, dá para ser um formador e da para ser um operário, da para fazer parte da máquina, fazendo a máquina andar que é capitalista e tem que se trabalhar, mas isso não necessariamente apaga a tua função maior de ajudar na formação. [...] (ANA LAURA)

Aqui são destacados alguns elementos tais como: o trabalhador da sociedade capitalista, a engrenagem capitalista, o operário da escola, o fazer parte da máquina e fazer a máquina capitalista andar; todos eles fazem parte da sociedade capitalista que estamos inseridos. Esta sociedade tem outras preocupações, como afirma Gómez (2001)

[...] as forças sociais não pressionam, nem promovem a mudança educativa da instituição escolar porque são outros os propósitos e as preocupações prioritárias na vida econômica da sociedade neoliberal e, pelo menos, a escola continua cumprindo bem a função social de classificação e creche, sem interessar demasiado o abandono de sua função educativa (2001, p. 11).

Entende-se que tais aspectos apresentados pelo comentador geram uma descaracterização do trabalho dos professores percebida na entrevistada acima citada. Isso de certa forma nos faz pensar que a professora entrevistada intui aquilo que Ferreira, (2009), apresenta como sendo trabalho dos professores,

[...] uma ação eminentemente humana, porque pressupõe planejamento, ação, avaliação, mesmo que estas etapas nem sempre sejam premeditadas, acontecendo de modo livre ou mesmo em meio à convivência. [...] realizada mediante a necessidade de satisfazer as condições de vida humana, o que exige transformar a realidade [...] (p.92)

Esse conceito que também está presente no discurso da professora quando ela diz que o professor perdeu sua qualidade de “formador”, “de colaborador com cidadania”, ou seja, não precisa transformar a realidade, basta ser um “operário”, “fazer parte da máquina”, não é necessário pensar na melhor forma de vida, apenas em fabricar (GADAMER,1983) conhecimento, na finalidade que deve ser cumprida (GADAMER,1983) com o trabalho. Desta forma, fica evidente que a sociedade, na maneira como está estruturada, não pretende produzir essa clareza do que seja trabalho, pois esta maneira de organização social,

[...] descarta e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, da qual cerca de um terço está realizando trabalhos parciais, precarizados ou desempregada. Isso porque o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho part-time, terceirizado [...] (ANTUNES, 2005, p. 42)

O longo discurso da entrevistada Ana Laura citado anteriormente percebe-se que ela não está conformada com a essa aproximação do trabalho dos professores com essa realidade mercadológica e cientificista. Fazendo assim, novamente referência a essa dicotomia práxis e techne, apresentado nessa discussão e fundamentada no final do capítulo 3. A professora mesmo não conhecendo as constatações de Gomes (2001), Antunes (2005) e Ferreira (2009) ela percebe e rechaça as constatações dos primeiros dizendo que “[...] nós passamos a ter a visão de que somos agora uma parte da engrenagem [...]” e se aproxima das constatações da última, quando diz que o professor também tem a função de “[...] formador de colaborador com a cidadania [...]”. Gadamer (2004 II) já alertava para as características do cientificismo quando afirma:

É verdade que a ciência moderna, desde o século XVII, suscitou um novo mundo, renunciando radicalmente ao conhecimento das substâncias e limitando-se ao projeto matemático da natureza e ao emprego metodológico da medição e dos experimentos, para assim abrir a via construtiva para o domínio da natureza. Foi isso que impulsionou a expansão planetária da civilização técnica. (GADAMER, 2004 II, p. 293)

Essas características também se aproximam dessa mentalidade mercadológica, no qual o central é o domínio econômico, o lucro. Ao que parece a professora não consegue limitar-se a essas características da ciência moderna ou da economia, da *techne* como sendo centrais para o trabalho dos professores. Ela evoca as características de engrandecimento, de formação da práxis.

Estas características citadas e discutidas, certamente influenciam o trabalho dos professores, influenciando assim, na maneira como as professoras, conceituam seu trabalho, pois as professoras na sua maioria sempre estão lembrando nos seus discursos da sua vinculação com a vida dos estudantes, com a formação de si e a formação dos outros. As professoras não querem ser apenas repassadoras de informação tendo atrofiados a sua capacidade de produzir conhecimento (WENZEL, 1994).

Certamente esse conflito faz com que as professoras entrevistadas demonstrem certa imprecisão quando falam de seu trabalho. Elas não conseguem limitar seu alcance apenas ao campo do operariado da engrenagem capitalista. É por isso que Ana Beatriz quando se refere ao seu trabalho afirma: *[...] o meu trabalho é facilitar a vida dos alunos [...] (ANA BEATRIZ)*

Esta frase é rica em significado pois demonstra a ampla preocupação que as professoras têm com a vida dos estudantes, com a formação dos mesmos e o engrandecimento deles. Aqui se encontra latente a práxis hermenêutica onde acontece o movimento completo, pois o professor sai de si se confronta com o estudante e a realidade onde se encontra, se transforma, tem novas experiências, sai modificado e volta para si, reconcilia-se consigo, enriquecido com a experiência que fez, pois o movimento cultural que esta dinâmica produz dá um significado ao trabalho dos professores todo especial, devido ao fato que a ação de trabalhar já encontra um fim dentro de si mesmo. Que se percebe no discurso das professoras quando elas fazem referência a formação, a preocupação com a vida.

Desta maneira pode-se perguntar e responder juntamente com Gadamer (1983),

Para quem se trabalha aqui? Até que ponto os rendimentos da técnica estão a serviço da vida? A partir daí, delinea-se de uma nova maneira o problema que toda civilização tem enfrentado, isto é, o problema da razão social. A tecnificação da natureza e do mundo natural, em torno, se encontra sob o título de racionalização, desencantamento, desmitologização, eliminação de correspondências antropológicas apressadas. Finalmente, a rentabilidade econômica, um novo motor de uma transformação incessante em nossa civilização – e isto caracteriza a maturidade, ou caso se queira, a crise de nossa civilização – se converte em um poder social, cada vez mais forte. Só o século XX é determinado através da técnica de uma maneira nova, na medida em que lentamente se processa a passagem do poder técnico do domínio das forças naturais para a vida social. (GADAMER, 1983, p. 43)

Quando as professoras falam em preparação para a vida, em formação de opinião dos estudantes, quando elas dizem que seu trabalho não pode ser minimizado a uma categoria de operário da escola, pois como diz Ana Laura a função maior do professor ainda é “ajudar na formação”.

Parece que a professora tenta dessa maneira responder as questões que Gadamer (1983) faz no início da citação acima. A professora dá-se conta do desencantamento que a mentalidade mercantil e tecnicante produz. Por isso ela afirma e reafirma a centralidade da formação. Facilitando a assim a vida dos estudantes. Produzindo conhecimento e transformação social. Trabalho gerador de sentido, onde os envolvidos sempre vão sair diferentes desse encontro. Afastando-se assim dessa mentalidade que Gadamer (1983) apresenta na citação abaixo,

Em última instância, numa civilização técnica, é inevitável que não se premie, tanto a potência criadora do indivíduo, como o seu poder de adaptação. Resumindo: a sociedade de especialistas, é, ao mesmo tempo, uma sociedade de funcionários, pois corresponde ao conceito mesmo de funcionário, o concentrar-se na administração de sua função. Nos processos científicos, técnicos, econômicos, monetários e, por suposição, muito mais na administração, na política, etc., tem que se garantir como o quem é, ou seja, como alguém que é empregado para o funcionamento deste aparato. Com esta finalidade é procurado; nisso reside suas possibilidades de ascensão. Ainda quando a dialética deste desenvolvimento é percebida por todo aquele que afirma que, cada vez mais, é menor o número de pessoas que tomam decisões e cada vez maior, o das pessoas que só estão a serviço deste aparato, a moderna sociedade industrial está submetida a uma coação objetiva imanente. Entretanto, isto conduz à decadência na desrazão social. (GADAMER, 1983, p. 45)

De certa forma parece que as professoras entrevistadas intuem ou percebem essas características da mentalidade atual e não conseguem diminuir o seu trabalho, aproximando-o dessa dimensão de funcionabilidade, que está a serviço dessa sociedade industrial. As professoras não conseguem de certa forma assumir tranquilamente essas características de especialistas em administrar e por em funcionamento a moderna sociedade técnica e industrial.

As professoras percebem e se autocompreendem como formadoras, como criadoras, elas não conseguem somente adaptar-se a uma mentalidade de operário de fábrica, elas percebem que essa mentalidade faz parte do cotidiano do seu trabalho, até concordam em ser um pouco “operárias” “máquinas”, responsáveis pela “máquina andar”, (Ana Laura), mas a entrevista frisa muito bem que isso não “apaga a função MAIOR de ajudar na formação”.

O trabalho dos professores não se limita a um mera transmissão de conteúdo, numa preparação para o futuro, mas ele está pautado na formação do ser humano, na realização pessoal, transformação social. As entrevistadas não conseguem apenas ensinar os outros a se adaptar a realidade onde estão inseridos. Aqui surge a necessidade das pessoas, professores e estudantes de se realizarem individualmente dentro da sociedade onde estão inseridos. Essa realização não passa apenas por uma simples adaptação, ela necessita da criação, da transformação e preocupa-se com a formação da opinião públicas, pois todo o professor pode colaborar nessas características quando exerce seu trabalho.

É por isso que a Ana Beatriz diz que seu trabalho é “facilitar” a vida dos estudantes. O trabalho dos professores entendido dessa maneira é carregado de vida e não se aproxima de uma simples aplicação de meios racionais para se chegar a alguns objetivos preestabelecidos (GADAMER, 2004 II).

É perceptível um salto qualitativo no trabalho dos professores, pois de operário, administrador, alienado, o professor se percebe formador de si e formador dos outros, participante do processo onde se encontra inserido, preocupado com a vida daqueles que estão envolvidos no seu trabalho. Comportando-se e atuando com solidariedade (GADAMER, 1983), juntamente com aqueles que o rodeiam, pois esta é fundamental para a práxis hermenêutica, caracterizando essa formação de si e formação dos outros e que as professoras fizeram referência de alguma forma quando expressavam a importância de se preocupar com os valores, com a mudança de mentalidade, com a formação voltada para a cidadania.

Mesmo que a mentalidade mercadológica esteja presente nos discurso das professoras, e muitas vezes elas se dando conta que precisam responder as exigências desse tipo de produção, elas não se limitam a esse discurso e resgatam de alguma forma a perspectiva formativa do seu trabalho. É nesse sentido que o trabalho dos professores parece que se encontra protegido da descaracterização mercadológica.

6 A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOS PROFESSORES NA LINGUAGEM DA PRODUÇÃO OU DA INTERGRAÇÃO SOCIAL

É perceptível, no discurso das professoras, a importância da experiência e da linguagem, quando convidadas a descrever a importância ou não da experiência no trabalho que realizam. Alguns depoimentos aproximam o conceito de experiência dos conteúdos hermenêuticos, percebe-se isso na fala da Ana Claudia,

Muito importante eu tenho 22 anos de magistério e se eu comparar hoje a época que eu comecei a dar aula é incrível assim a diferença, nós aprendemos muito em sala de aula os alunos nos trazem experiências deles fora de aula e isso vai enriquecendo cada vez mais o nosso trabalho e nós vamos adaptando muito o que vamos trabalhando com a própria experiência dos alunos e a realidade que eles vem trazendo [...] (ANA CLAUDIA)

E também nas percepções da Ana Marta,

Experiência é tudo claro que tem que saber a teoria, mas na prática, essa experiência conta muito. Eu acho fundamental, eu por exemplo eu fui aprendendo a minha disciplina também dando aula eu fui aprendendo e estudando mais. [...] enfim vai depender de cada um também. A gente aprende muito mais dando aula, eu como professora aprendi mais na minha disciplina dando aula do que dentro da universidade, então no dia a dia, trocando idéias, aprendendo com os alunos porque o aluno trás conhecimento, não é só professor que chega lá, mais não é isso o aluno tem o seu conhecimento ele já vem com isso, de casa e é uma troca de experiências de conhecimento também. (ANA MARTA)

Quando Ana Claudia fala em “[...] trabalhar com a própria experiência dos alunos e a realidade que eles trazem [...]”, ou quando Ana Marta fala em “[...] aprender com os alunos porque o aluno trás conhecimento [...] é uma troca de experiência de conhecimento também”, percebe-se que elas, de certa forma, se dão conta que “a verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude [...]” (GADAMER 1997, p.467), consciente que ele não sabe tudo, que pode aprender com outros, evocando aqui novamente a práxis e sua preocupação com a formação de si e a formação do outro, pois,

Ali radica-se o fato decisivo de que o saber da razão prática não é um saber que tenha consciência de sua superioridade frente ao ignorante. Ao contrário, dá-se aqui em todos e em cada um a pretensão de saber o que é

justo para o todo. Mas para a convivência social das pessoas isso significa que precisamos convencer os outros. E precisamos convencê-los, de certo, não no sentido de que a política e a configuração da vida social sejam uma mera comunidade de diálogo, de modo a sentir-nos dependentes de um diálogo livre de coerções, à margem de todas as pressões de dominação, como o verdadeiro recurso terapêutico. (GADAMER, 2004, II p. 320)

Essas características das práxis se aproximam do discurso das professoras que afirmam “aprender muito com os alunos”, aprender “dando aula”, nesse sentido

[...] a experiência permanece fundamentalmente aberta para toda e qualquer nova experiência – não só no sentido geral da correção dos erros, mas porque a experiência está essencialmente dependente de constante confirmação, e na ausência dessa confirmação ela se converte necessariamente noutra experiência diferente [...](GADAMER, 1997, p.460)

Sendo assim, para Almeida (2002), a experiência é sempre abertura ao novo, ou seja, “Na experiência o “eu” e o “outro” se nivelam como possibilidades de experimentar; tanto o “eu” quanto o “outro” são afetados no encontro.” (2002, p.285).

As entrevistas citadas trazem vestígios desses elementos hermenêuticos, que podem colaborar para um enriquecimento do conteúdo do trabalho dos professores nessa perspectiva. Mas, em vários momentos, a experiência é referenciada como acúmulo de conhecimento, domínio do ambiente, tempo de trabalho. Como no discurso da Ana Julia,

[...] a experiência é uma coisa que é essencial ela é importante só que tem aquele contraponto porque se ninguém te dá a oportunidade tu vai ficar sem a experiência e isso é um risco que o empregador precisa correr porque nem sempre tu vai ter alguém experiente mas que ela é importante principalmente na nossa área sem sombra de dúvidas. (ANA JULIA)

Também se percebe isso no discurso da Ana Maria,

A eu acho que é super importante se eu olho um pouco atrás e vejo como a gente era no início, a gente vê que a experiência é fundamental mesmo tendo conhecimento a gente tem que ter experiência porque sala de aula a gente só vai dominar se a gente ter experiência. (ANA MARIA)

Ana Carolina também traz à tona esses elementos,

A experiência é importante mais pra entender o aluno, as vezes o conteúdo é a parte mais fácil, a experiência ela te ajuda naquele jogo de cintura nos desafios que surgem durante as aulas, aí a experiência conta bastante pra ti não agir por impulso, pensar, com o tempo vai tendo mais calma, cria uma certa habilidade em lidar com as diferenças.[...] (ANA CAROLINA)

Esses elementos aproximam-se de uma concepção científica que a própria hermenêutica filosófica critica. Nas entrevistas realizadas ficou evidente os critérios de reprodução, comprovação e controle provindos da ciência em que reprodutibilidade determina a validade ou não da experiência (GADAMER, 1997). Tais elementos da ciência, conforme a experiência hermenêutica, encurtam o real conteúdo da experiência, pois na experiência hermenêutica, o ser humano percebe que,

[...] a capacidade de fazer e a autoconsciência de uma razão planificadora encontram seu limite. A idéia de que se pode dar marcha-a-ré a tudo, de que sempre há tempo para tudo e de que, de um modo ou de outro, tudo retorna se mostra como uma ilusão. Quem está e atua na história faz constantemente a experiência de que nada retorna (GADAMER, 1997, p.467).

As entrevistadas também deixam transparecer, através de seus discursos, que o professor experimentado tem mais segurança e poderá com esse aprendizado produzido com a experiência qualificar seu trabalho, mas é preciso saber que toda experiência não dá um conhecimento absoluto, pois a verdadeira experiência, conforme Gadamer (1997), é a experiência da própria historicidade, e tem a ver com a tradição. Esta é um acontecer que não se aprende a conhecer e a dominar com a experiência, isto é, ela vale naquele momento histórico, e fala por si mesmo como um tu.

Sendo assim, minhas experiências não poderiam apenas ser reproduzidas teoricamente para dar um possível controle sob a realidade que estou me envolvendo. Mas alguns discursos como poderemos perceber vão apresentar a experiência como importante para a mudança de postura frente ao trabalho dos professores. Suas experiências como professoras as fizeram entender melhor seu trabalho e mudar suas atitudes, e as levaram a novos aprendizados. Todo aquele que vive uma experiência no sentido hermenêutico sai diferente, engrandecido, procurando se afastar de conceitos prontos e acabados que cristalizam a experiência cientificando-a.

6.1 O trabalho dos professores e a linguagem

A linguagem é outro aspecto também destacado pelas professoras entrevistadas, pois quando perguntadas sobre a relevância ou não da linguagem no trabalho que realiza como professora, Ana Paula diz que,

Eu acho muito relevante aliás é uma coisa que me chama bastante atenção eu não me considero uma pessoa com vocabulário rico até porque minha área é exata e a gente meio que atropela a área da linguagem mas o que a gente observa hoje vendo nossos alunos é uma falta de cultura de vocabulário de linguagem [...] eu acho ela fundamental os meios de como se comunicar são fundamentais a comunicação entre as pessoas é essencial. (ANA PAULA)

Ana Julia também se refere à importância da linguagem,

[...] eu acho importantíssima porque afinal de contas teu trabalho é com pessoas e aquilo que tu diz tem bastante significado [...] pois eu acho que a palavra tem poder ela é algo que pode fazer uma grande diferença em qualquer situação tu podes conseguir grandes coisas através da palavra [...]
(ANA JULIA)

A professora destaca o poder da palavra, para ela a palavra é consequência da linguagem de certa forma é possível perceber neste discurso que a professora percebe que a palavra forma e pode transformar, por isso é preciso ter cuidado com o que se diz, pois tudo tem “bastante significado” devido ao “poder” da palavra.

A linguagem aqui deixa pistas para pensar na característica hermenêutica da linguagem que evoca a formação de si e a formação dos outros. As professoras também percebem a distância entre a linguagem dos professores e a linguagem dos estudantes. Isso certamente acontece devido à diferença entre o mundo vivido pelos professores e do mundo vivido pelos alunos.

A linguagem eu considero muito importante e também eu percebo assim que a nossa linguagem não é entendida pelos alunos muitas vezes porque a gente cria como se fosse os campos semânticos não é de acordo com a sua vivência, com a sua criação nós atribuímos um significado a determinadas coisas, por exemplo a classe pode ser chamada de mesa, ou a classe pode representar toda a turma [...] eu vejo assim da importância da gente tomar o cuidado de perguntar ou de verificar se aquilo que a gente está falando está sendo entendido porque eles tem uma vivência diferente, cada um tem a sua vivência, então a linguagem ela faz sim toda a diferença, eu percebo que o professor tem que tomar cuidado pra tentar explicar o

máximo possível pra se chegar lá no campo semântico do aluno (ANA CAROLINA).

Será que esse esforço em aproximar a linguagem dos professores e dos alunos não a instrumentaliza? O encontro dessas diferentes linguagens não é o encontro de dois “tu” na experiência da produção de conhecimento? Nesse sentido, entende-se que uma não precisa se adequar a outra, uma não precisa se anular para a outra surgir. Isso porque,

A linguagem não está aí como um simples aparato de que lançamos mão ou que construímos para com ele comunicar e fazer distinções. Ambas as interpretações das palavras partem de sua existência e do fato de estarem à mão, *deixando* as coisas existirem por si como já sendo conhecidas de antemão. Justamente por isso, já de antemão começam demasiadamente tarde (GADAMER, 1997, p.526).

É preciso dar-se conta que a linguagem é um rastro da finitude, pois existe uma infinidade de estruturações humanas de linguagem e estas estão em constante formação e desenvolvimento (GADAMER, 1997). É por isso que nem uma dessas estruturações humanas de linguagem precisam ser anuladas. Isso porque é necessário uma abertura ao diferente e ao novo como expressa Almeida (2002),

[...] toda experiência começa com uma pergunta que, para ser verdadeiramente pergunta, não pode ter uma resposta por antecipação; portanto, a *experiência* é abertura ao novo, dentro de um horizonte de sentido em que a pergunta por algo se faz possível. Uma coisa já conhecida não pode suscitar uma pergunta, já que toda pergunta aponta para o desconhecido. Por isso, uma experiência nova só acontece com uma pergunta nova. Somente um fato novo (desconhecido) e imprevisível pode proporcionar ao que possui experiência uma nova experiência (2002, p.284).

Desta forma, percebe-se que a linguagem não é um instrumento que a consciência utiliza para se comunicar com o mundo, pois nada no mundo pode ser pensado separado da linguagem. Falar em mundo é estar inserido na linguagem e, assim, esta sempre nos ultrapassa, pois é sempre mais do que se pode concluir, interpretar e absorver (ALMEIDA, 2002). Como no discurso da Ana Clara,

Acho que a linguagem é fundamental porque ela está em tudo [...] a linguagem é uma maneira de ver o mundo [...] temos que ter sensibilidade para entender e lidar com tudo isso [...] (ANA CLARA)

Estes elementos acima citados fazem pensar sobre a relação entre linguagem e experiência. Como diz a entrevistada, “[...] a linguagem está em tudo [...] é uma maneira de ver o mundo [...]” ela não é um método, ela produz sentido, gera sentido, através dela nos formamos. Quando as entrevistadas foram convidadas a relatar um fato cotidiano como professoras, que exemplificasse a relação entre trabalho, experiência e linguagem, Ana Laura respondeu,

Trabalho, quando eu comecei a trabalhar como professora, ao desenvolver minha atividade eu tinha uma postura, na verdade eu não sabia exatamente o que significava ser professor, exercer a função do trabalho de professor, foi a experiência que me trouxe esse esclarecimento e foi a experiência e tempo no magistério que me ajudou a esclarecer qual é a minha função, qual a importância da minha função e como proceder como professora. Me ajudou a ver a medida entre ser amigo, ser disciplinador, cobrar conteúdos e ver até que ponto aquilo é relevante para a vida do aluno é então essa medida entre uma coisa ou outra foi a experiência que me trouxe e a linguagem foi o meio que fez isso tudo acontecer, isso tudo aconteceu através da linguagem. É isso. (ANA LAURA)

No início do discurso da entrevistada se percebe que a experiência produziu uma mudança, a experiência de ser professora fez com que ela saísse diferente, com outra perspectiva do que seja trabalho dos professores e, segundo a entrevistada, isso aconteceu através da linguagem, pois é através dela é que nos formamos.

É necessário perceber, conforme Almeida (2002), que a linguagem é um acontecimento porque traz à palavra o sentido da experiência vivida. A entrevistada acima fala que foi a linguagem o meio que fez a relação entre trabalho e experiência acontecer. Porém, nesse sentido, é preciso ter cuidado pois “[...] a linguagem é centro originário do sentido manifesto e não apenas meio designador de um sentido já dado” (ALMEIDA, 2002, p. 286). Sendo assim, volta o sentido do cuidado para a não instrumentalização da linguagem, pois ela “[...] é o ser que se compreende e não o ser que se possui.” (ALMEIDA, 2002, p. 286).

Aqui percebe-se a centralidade da interpretação hermenêutica que tenta escapar das amarras da instrumentalização pois,

O intérprete não se serve das palavras e dos conceitos como o artesão que apanha e deixa de lado suas ferramentas. Precisamos, antes, reconhecer que toda compreensão está intimamente entretecida por conceitos e refutar qualquer teoria que se negue a aceitar a unidade interna de palavra e coisa. (GADAMER, 1997, p.522)

Isso devido ao fato que no diálogo, na conversação entre trabalho, experiência e linguagem, se encontra o sentido verdadeiro da interpretação hermenêutica pois,

[...] importa acentuar que é só na conversação que a linguagem possui seu autêntico ser, no exercício do entendimento mútuo. Isso não deve ser compreendido como se com isso ficasse estabelecido o objetivo da linguagem. (GADAMER, 1997, p.575)

Por esses motivos, conforme Gadamer (1997) precisa-se seguir a relação entre mundo e linguagem para alcançar um horizonte adequado para a linguagem da experiência hermenêutica. Nesse sentido trabalho, experiência e linguagem se interpenetram, sendo que a linguagem não se instrumentaliza com um método, ela constitui o ser humano, ela faz parte do horizonte de sentido, é através dela que nos formamos. A experiência faz perceber essa autocompreensão advinda da linguagem e através do trabalho é que se põe em prática e orienta essa formação uns dos outros, tendo presente o horizonte de entendimento mútuo, da realização pessoal, integração social, na comunicação (HONNETH, 2008).

É por isso que esses elementos da experiência e da linguagem fazem parte da discussão sobre o trabalho dos professores nesta interpretação hermenêutica. Certamente essa relação acima citada enriquecerá o trabalho dos professores e o afastará de conceitos duvidosos, ou de aprisionamentos conceituais da cientificidade, ou da mentalidade mercadológica onde o lucro é central. Quem sabe essa relação entre mundo e linguagem provinda da experiência hermenêutica enriquecerá o trabalho dos professores redescobrando a aula como produção de conhecimento.

Tal concepção de aula é possível segundo os professores quando esta se preocupa com a formação dos estudantes, com a vida dos estudantes, pois segundo as entrevistadas os conceitos, as técnicas somente têm sentido se fizerem relação com a vida dos estudantes. O sentido do trabalho se encontra na sala de aula, no encontro com os estudantes e não está fora num possível resultado posterior. Percebe-se assim, o trabalho como práxis, e esta, como afirma Gadamer (2004 II):

[...] não é a mera aplicação de meios racionais para conseguir objetivos e fins preestabelecidos. Não se restringe ao âmbito da racionalidade guiada pelos objetivos. Nesse ponto, a hermenêutica une-se com a crítica da ideologia contra a teoria da ciência, na medida em que essa conserva sua

lógica imanente e a aplicação dos resultados de pesquisa como o próprio princípio da práxis social. (GADAMER, 2004, p.531)

6.2 Linguagem, experiência e método.

Tendo presente essa afirmação gadameriana em relação à práxis, é possível pensar que a linguagem também não é mera aplicação de métodos, ela produz esse horizonte de sentido, onde nos formamos uns aos outros e a experiência carrega consigo esse entendimento. É por isso que os professores mesmo não entendendo muito o porque eles sempre fazem relação a formação dos estudantes, a preocupação com a vida e a realização pessoal deles. E através do trabalho é que podemos formar uns aos outros nesse horizonte de entendimento mútuo, ou como afirma Gadamer (1983), a *“práxis é comportar-se e atuar com solidariedade. A solidariedade, entretanto, é a condição decisiva e a base de toda razão social”* (GADAMER, 1983, p. 56).

Entender a o trabalho dos professores dessa maneira é enriquecer seu conteúdo e escapar das limitações do cientificismo e da visão mercadológica que também fazem parte do discurso dos professores e que de certa maneira também incomodam eles, pois em vários momentos se percebeu o desconforto das professoras quando faziam referência ao conteúdo descolado da realidade dos estudantes, a mercantilização, ao consumismo, onde eles percebiam certa aproximação de seu trabalho com os ideais da mentalidade capitalista e fabril.

A linguagem da produção provinda da fábrica, da técnica industrial, do mundo mercadológico é cunhada pelo cientificismo que está a serviço dessa mentalidade em prol do lucro e de ganhos econômicos. Essas realidades configuram o trabalho para estar a serviço dessas mentalidades. Por esse motivo não se necessita que os seres humanos pensem sua ação de trabalhar, eles precisam apenas aprender a desenvolver uma função automaticamente.

Tendo em vista os elementos da concepção do trabalho como techne, do agir mecânico e instrumental (TREVISAN, 2006) que se aproximam dessa mentalidade mercadológica, pois pode operacionalizar esses conceitos fabris muito bem. Mas as professoras entrevistadas em muitos momentos demonstram um certo desconforto com essas características, elas carregam dentro de si um outro entendimento do

que seja trabalho, elas relegam a segundo plano a preocupação com o conteúdo, a preocupação com o vestibular, pois de certa forma centralizando esses elementos o trabalho delas será bastante mecânico, sendo que ensinarão algo pronto e acabado que os estudantes hipoteticamente irão utilizar num futuro próximo ou distante.

Trabalhar como professoras para elas parece muito mais se preocupar com a realidade presente no momento do encontro com os estudantes, por isso uma chega a dizer que o seu trabalho começa realmente quando ela entra na sala de aula. O trabalho aqui se torna gerador de sentido, acontece na comunicação com os alunos, na aprendizagem mútua.

Quando elas falam de experiência, comentam do quanto aprenderam e mudaram com os estudantes. A linguagem delas transparece esse horizonte de sentido que o seu trabalho carrega. Elas percebem de certa forma que sua linguagem forma e transforma, assim como a linguagem dos estudantes. Percebem-se aqui elementos da práxis, pois nesta o fim se esgota no próprio processo, seu aprimoramento resulta na excelência do agir moral e nas virtudes. (TREVISAN, 2006). As entrevistadas percebem seu trabalho dessa maneira enriquecido, dotado de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar no trabalho dos professores implica considerar a realidade do trabalho na sociedade atual, que está imersa em perspectivas científicas e mercadológicas, já referidas anteriormente. A escola faz parte dessa realidade e por isso ela e os professores também sofrem as conseqüências desse contexto. Na reflexão proposta nessa dissertação o trabalho é central, pois entendemos como (ANTUNES, 2005) ele é um momento fundante na realização do ser social. Isso tudo se percebe no referencial teórico onde se apresentou o trabalho dos professores como sendo marcado por todas as influências de uma sociedade, e o mercado controla quase que por completo os elementos da sociabilidade. Além dessas características mercadológicas controladoras também se percebem elementos da ciência positiva que ainda causam influências nas características do trabalho dos professores.

Nas entrevistas realizadas esses elementos também se fizeram presentes. Nota-se que os professores ora se referem ao seu trabalho como *techne*, pois eles precisam ensinar um conteúdo para o vestibular, para cumprir uma determinação posterior, para produzir um conceito que poderá ser instrumentalizado, um produto para ser comercializado. Alguns chegam a se perceber operários da escola, a serviço da máquina capitalista. Mas mesmo que esses elementos sejam evocados as professoras entrevistadas de uma maneira ou de outra fazem referência a centralidade do trabalho como formação, com a preocupação com a vida dos estudantes. Percebe-se assim, o trabalho como *práxis*, que não conhece objetivos fora de si mesmo.

A ação de trabalhar como professor produz a transformação de si e possibilita transformação do outro. Trabalhar nesse sentido realiza o indivíduo, pois é perceptível um fim dentro da própria ação. A *práxis* evoca uma preocupação com a felicidade individual e da sociedade. (GADAMER, 2004 II).

Esses elementos num primeiro momento deixam transparecer a dificuldade das entrevistadas em dizer com clareza no que consiste seu trabalho. Mas olhando e lendo com mais calma as entrevistas nota-se que as professoras deixam transparecer um desconforto com as exigências mercadológicas, uma professora chega a afirmar que mesmo fazendo parte da “máquina capitalista, não

necessariamente se apaga a função maior de ajudar na formação.” Um sentido de trabalho mais amplo surge, a preocupação com a formação, com a auto-produção.

Muitos outros elementos compõem o discurso das professoras em relação ao trabalho. Entre eles, a dificuldade da relação professor estudante, a questão da distância do mundo dos professores e do mundo dos estudantes, linguagens diferentes, as influências das novas tecnologias, as relações estremecidas pelas características da sociedade atual citada anteriormente. Com isso, os professores se sentem desvalorizados. Era perceptível, no momento das entrevistas a tristeza quando as professoras se referiam ao trabalho deles como sendo uma ferramenta de alienação, onde o conteúdo é distanciado da realidade dos estudantes, onde eles até mesmo se identificam como máquinas a serviço do capital. Nesses momentos elas paravam, pensavam, solicitavam para repetir a pergunta, em alguns momentos pediam a confirmação de suas respostas.

Quando as professoras faziam referência ao trabalho como práxis, elas percebiam o trabalho como possibilidade de produzir realização pessoal, realizando o indivíduo na sociedade. Elas falavam com empolgação, com entusiasmo. O trabalho surge como formador, com um vínculo estreito com os estudantes. O trabalho é dotado de sentido.

Tendo presente que o trabalhador da educação planeja sua ação humana de educar, em meio a estes elementos da sociedade que, em vários momentos, relativizam o humano e põe como elemento central o livre mercado. Certamente isso colabora nessa dificuldade dos professores em falar do seu trabalho, pois os aspectos da precarização e da flexibilização que constituem o trabalho na atualidade fazem com que este perca a característica de dar sentido para a vida humana, e isto também acompanha o trabalho dos professores.

O trabalho é visto aqui como ferramenta a serviço do capital, com objetivos distantes da ação de trabalhar. O trabalho dos professores vinculado com o conceito de techene descrito no decorrer da dissertação. Esse tipo de trabalho provoca certo desânimo nas professoras, elas não conseguem perceber sentido no que fazem. Mas, mesmo assim, as professoras entrevistadas quando percebem ou fazem referência as características formativas de seu trabalho seu discurso fica carregado de vida, emoção e assim elas transparecem que acreditam no seu trabalho, encontram sentido em realizar ele e por isso vale a pena se preparar, planejar suas atividades da melhor maneira possível.

Auxiliando no entendimento da categoria trabalho foram destacadas na dissertação as categorias da experiência e linguagem. Essas duas categorias, nas entrevistas com as professoras, ora se aproximavam dos elementos cientificistas do controle, da segurança, entendidas quase como ferramentas necessárias no trabalho dos professores. Mas em vários momentos as professoras perceberam a estreita ligação da experiência com a possibilidade de novas aprendizagens, e se posso aprender coisas novas e mudar minhas atitudes com o auxílio das experiências que faço é sinal que estou me dando conta dos limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Face à experiência aprendemos outras coisas e sabemos melhor. (GADAMER, 1997). Tais elementos possibilitam uma aproximação dos elementos da experiência hermenêutica.

A hermenêutica filosófica mostra que experimentado é aquele que se dá conta de sua finitude, dos preconceitos e prejuízos que envolvem a busca de conhecimento ou entendimento da realidade. Experiência então não serve somente para controlar e dar segurança diante dos estudantes. A experiência auxilia no deixar o outro falar, percebendo que o outro também pode ter razão e a partir daí construir conhecimento, o trabalho dos professores se enriquece, transformando-se na fusão de horizontes, dois *tus* (GADAMER, 1997), que querem buscar saber melhor, construir conhecimento e não apenas passar informações.

A linguagem na hermenêutica também não é apenas uma ferramenta para ser usada na relação professor estudante, para melhor ensinar o conteúdo. Todos são linguagem e falar em mundo é estar inserido na linguagem, ela é fundamental porque está em tudo. O ser que pode ser compreendido é linguagem (GADAMER, 1997).

É possível perceber no discurso das professoras que elas percebem sentido na sua linguagem, percebem que sua linguagem é formativa e que a linguagem dos estudantes também o é, pois elas destacam que também aprendem com eles, as professoras mudam depois dessa experiência com os estudantes. Essa experiência parece que deixa transparecer essa auto-compreensão do trabalho dos professores como sendo veículo para nos orientar e formar uns aos outros.

Percebeu-se que as professoras entrevistadas caracterizaram seu trabalho com certa dificuldade quando sentem ele apenas uma ferramenta a serviço da mentalidade mercadológica. Incomoda as professoras a sensação de serem apenas operárias, máquinas a serviço de um conteúdo ou de uma finalidade distante da sua

realidade onde atua. Isso tudo acontece devido as influências que o trabalho dos professores vem sofrendo, provindos da mentalidade mercadológica que também influencia a escola. No decorrer da dissertação aproximamos essas características a *techne*, ou seja, o agir mecânico e instrumental da racionalidade (TREVISAN, 2006). Nesses momentos se percebia certa crise nas professoras, uma dificuldade de ver sentido nesse trabalho mecânico e instrumentalizado.

Por outro lado quando as professoras percebem que seu trabalho é responsável pela formação dos estudantes e ainda mais quando elas percebem que trabalhando elas também se formam e se transformam, as entrevistas ganhavam vida, o trabalho começava a ter sentido dentro de si mesmo e eles não precisavam buscar conceitos e justificações teóricas fora de si para falar sobre seu trabalho. No decorrer dessa dissertação aproximamos esses discursos da *práxis*, ou seja, na excelência do agir moral que não espera resultados fora da ação. (TREVISAN, 2006).

Sendo assim, as experiências expressas na linguagem dos professores participantes desse estudo auxiliaram numa elaboração sempre aberta e fecunda da categoria trabalho dos professores. É preciso agora deixar o conteúdo dessas entrevistas falar para assim distanciar-se dessa possível desumanização e precarização que podem permear o trabalho dos professores, com a possibilidade de torná-lo tarefa sem sentido. Foi isso que se tentou fazer na análise das entrevistas, mas os preconceitos e prejuízos que o analisador tem em relação às categorias trabalho, experiência e linguagem certamente influenciaram essa análise podendo não perceber o resultado dessa cultura ou a compreensão de mundo dessa época histórica (SUAREZ, 2005), em relação ao trabalho, à experiência e a linguagem. Mesmo tendo presente essas possíveis limitações o trabalho dissertativo foi rico, pois possibilitou reconstruir a categoria trabalho tendo em vista a dignidade e o respeito, pois o ser humano que trabalha também se autoproduz (FERREIRA, 2009).

Desse modo, o professor pode se entender como trabalhador da educação e sua aula, mais do que uma tarefa sem sentido ou fardo, poderá tornar-se produção de conhecimento, para, assim, o seu trabalho ter uma conotação de aprimoramento e engrandecimento (SUAREZ, 2005).

A pergunta que gerou essa dissertação: como os professores estabelecem relações, em seus discursos, entre linguagem, experiência e o seu trabalho?

Propiciou essa análise hermenêutica do trabalho dos professores, que somente foi possível devido ao encontro do referencial teórico com os discursos das professoras entrevistadas. Esse momento da análise dos dados deixou claro o que as professoras entendem por trabalho, foi possível evidenciar também todas as influências que as professoras recebem da realidade social que as cerca, influências da ciência positiva e sua mentalidade de controle, influências do Mercado e suas mentalidade do lucro e do descartável.

E por fim percebe-se que é possível entender o trabalho dos professores como produção de conhecimento que acontece na relação professor estudante dentro da sala de aula gerando uma transformação dos envolvidos nesse processo. Isso quando resgatamos o trabalho como práxis, como formação, como realização do individuo na sociedade. E é possível perceber essa auto-compreensão de trabalho nos discursos das professoras, mesmo com todas as influências e modificações que o trabalho dos professores vem sofrendo graças a nossa sociedade pautada no lucro, na produção e no consumo.

Mesmo sabendo das limitações de uma análise, pois os preconceitos e prejuízos do analisador estão presentes nesse momento e podem diminuir o alcance desta, a investigação permitiu vislumbrar a percepção dos professores em relação ao seu trabalho tendo em vista a linguagem e a experiência. Foi possível perceber também a importância da linguagem e da experiência, essas categorias quando valorizadas contribuem e possibilitam no entendimento do trabalho dos professores como produção de conhecimento e não apenas como tarefa sem sentido.

Portanto, acredita-se que esta dissertação pode contribuir com o meio acadêmico, essencialmente para os estudos relacionando educação e filosofia, possibilitando a ampliação das discussões sobre o trabalho dos professores nessa aproximação da práxis e sua relação com a linguagem e a experiência. Mas a categoria trabalho, ainda precisa ser discutida entre os professores, pois, cada vez mais, se faz necessário resgatar no professor essa idéia de um trabalhador da educação que produz conhecimento, vida, transformação, realização pessoal, um formador de opinião e não um simples operário, administrador a serviço da máquina mercadológica, da técnica controladora e produtora de conceitos, dominação e instrumentalização. Esse debate se faz sempre necessário para não se perder o horizonte de sentido do trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E, VIEIRA, E. P, LIMA, M. M. Os Impactos das Políticas Educacionais Brasileiras no Trabalho Docente. In: **Anais do VI Seminário da Redeestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_temático.htm
Acessado em 30/09/2009.

ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha, ensaios** sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento** - fundamentos epistemológicos e políticos. 10º Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

DEVECHI, C. P. V. & TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, Janeiro/abril de 2010.

FERREIRA, L. S. O Trabalho dos professores na escola como processo de humanização: A gestão do pedagógico. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R.; BARCELOS, V. (org) **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 89-97.

_____. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FREITAS, H. Costa Lopes de. Certificação Docente e Formação do Educador. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 28/09/2009

GADAMER, H. G. **A Razão na Época da Ciência**. Trad. Ângela Dias, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Coleção Pensamento Humano. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, Petrópolis: Vozes, 6º ed, 2004.

_____. **Verdade e Método II. Complementos e índice**, Petrópolis: Vozes, 2º ed, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GÓMEZ, P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HONNETH, A. Trabalho e reconhecimento: Tentativas de uma redefinição. In: **Civitas**, v.8, n.1, Porto Alegre, janeiro-abril de 2008, p.46-67.

HYPOLITO, Á. M. Intensificação e Auto-Intensificação do Trabalho Docente no Contexto de Reestruturação Educativa. In: **Anais do VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina**, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd> Acessado em 29/09/2009

LEMONS, D. Trabalho Docente: Alienação ou Emancipação? In: **Anais do VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_temático.htm Acessado em 30/09/2009

MARX, K. **O capital**. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 1968. Vol. 1. Tomo 1.

OLIVEIRA, D. A. “A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização”. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Setembro/dezembro 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 28/09/2009

ORLANDI, Eni, P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6º ed. Campinas: Pontes, 2005.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira, Edições 70, Portugal, 1999.

ROHDEN, L. **Experiência e linguagem: arXé da hermenêutica filosófica**. Tese de doutorado em filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

_____. **Hermenêutica filosófica** - uma configuração entre a amizade Aristotélica e a dialética dialógica. UNISINOS, 2004.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p.191-198.

TREVISAN, A. L. Formação ou Reificação? A Educação entre o mesmo e o outro. In: **32º Reunião anual da ANPED Nacional**, 2009, Caxambu – MG, Sociedade, Cultura e Educação: Novas regulações? Rio de Janeiro/RJ: ANPED Nacional, 2009. V.1 p. 1-17.

_____. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

_____. **Paradigmas da Filosofia e Teorias Educacionais: Novas perspectivas a partir do conceito de cultura**. Revista Educação & Realidade. Jan/jun, 2006, p.23-36

WENZEL, R. L. **Professor: Agente da Educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1994. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Explique o que entendes pela categoria trabalho, considerando o teu contexto de professor (a)?
- 2- Como poderias descrever o teu trabalho em relação ao cotidiano onde és profissional?
- 3- Quais as características do trabalho dos professores, de modo geral?
- 4- Considerando o trabalho que realizas, como descreves a importância (ou não) da experiência?
- 5- De que modo consideras relevante (ou não) a linguagem no trabalho realizado como professores?
- 6- A sociedade muda constantemente, as relações de trabalho também, e no trabalho dos professores se percebem algumas mudanças? Quais?
- 7- Relate um fato cotidiano que exemplifica, na tua opinião, a relação entre trabalho, experiência e linguagem, no teu cotidiano como professor (a).

Apêndice B – Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pela presente autorização, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa intitulado: “Trabalho dos Professores: Considerações sobre linguagem e experiência”

Dessa forma, autorizo a realização da pesquisa, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, de Santa Maria, bem como, autorizo a utilização dos dados coletados para apresentações em eventos acadêmicos e/ou publicações em artigos e revistas científicas, desde que preservadas de todas as formas as identidades das pessoas envolvidas.

Entendo que o Centro de Educação da UFSM manterá em sigilo a identidade dos participantes, sendo que os dados coletados serão arquivados na referida instituição, sob responsabilidade da pesquisadora-orientadora do projeto, Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira.

Santa Maria, junho de 2011.

Luiz Fernando Coffy Pires
Diretor

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Trabalho dos professores: Considerações sobre linguagem e experiência.
 Pesquisador responsável: Dr^a Liliana Soares Ferreira
 Instituição/Departamento: Centro de Educação - Fundamentos da educação
 Telefone para contato: (55) 99633248
 Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria, RS

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder estas perguntas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar as relações entre linguagem, experiência e trabalho, a partir da percepção dos professores da Educação Básica. Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas formuladas que abordam a temática acima citada.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física, no entanto poderá causar algum desconforto de ordem emocional ou psicológica em função das questões que serão respondidas.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____.

Assinatura

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Apêndice D – Termo de confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Trabalho dos professores: Considerações sobre linguagem e experiência

Pesquisador responsável: Dr. Liliana Soares Ferreira

Instituição/Departamento: Centro de Educação – Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato: (55) 99633248

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria, RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através das entrevistas aplicadas. Estes concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3281ª do Programa de Pós graduação em Educação por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Profª Pesquisadora Liliana Soares Ferreira. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

.....

Santa Maria,de.....de 20.....

.....

LILIANA SOARES FERREIRA
PESQUISADORA RESPONSÁVEL