

HELLEN JAQUELINE MARQUES

**O CONHECIMENTO E A REFLEXÃO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

ASTRID BAECKER AVILA

Os sonhos só se tornam realidade se ao invés de serem apenas sonhados, forem também batalhados...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida, pelos sonhos e realizações,
as que alcancei e que ainda virão.

À minha mãezinha querida, a quem eu amo tanto, por todo amor,
dedicação e força. Te amo e te admiro muito, pois és pra mim mãe, mulher
e guerreira. Saiba que estas sempre em meu coração e em meu pensamento.

Ao meu irmão e toda minha família pelo apoio, carinho, lealdade e confiança. Por
estarem sempre presentes dividindo as alegrias e tristezas.

Ao meu amor, Fabi, por acreditar, me incentivar, apoiar e amar. Saiba que és pra
mim um porto seguro que acalma e fortalece. Um anjo que surgiu para me fazer
sorrir com coragem diante de um futuro que ainda é incerto. Com quem descobri
o que é amar e ser feliz diante das coisas mais simples da vida.

Aos meus amigos e amigas por me permitirem aprender com vocês, por todos
os momentos de alegrias, discussões e reflexões.

Agradeço especialmente à minha amiga Elisa, por me mostrar um caminho
novo, onde caminhamos de mãos dadas. Grasi, por ser tão compreensiva e estar
sempre ao meu lado, e Nicole pelo carinho, preocupação e ajuda em
todos os momentos em que precisei.

À minha querida orientadora, Astrid, que me ensinou, ensinou e ensinou. Sendo
professora e amiga me abriu portas e janelas para ver o mundo com um novo olhar.

À todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a construção deste
trabalho que é somente o início de minha luta.

SUMÁRIO

RESUMO	v
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II	
DIALOGANDO COM A LITERATURA	5
2.1 A Nova Estrutura Econômica, Política, Educacional Na Sociedade Contemporânea: A Formação Do Professor Nos Moldes Do Neoliberalismo	5
2.2 As Ilusões de uma Sociedade estranhada e a questão do Conhecimento	10
2.3 A formação do professor na perspectiva da prática reflexiva e o lema “Aprender a Aprender”	12
CAPÍTULO III	
CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO O CARÁTER DA REFLEXÃO	15
CAPÍTULO IV	
DIALOGANDO COM A REALIDADE	20
4.1 Delimitando o Campo da Pesquisa	20
4.2 Apresentação e Discussão dos Resultados	20
CAPÍTULO V	
A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO	26
REFERÊNCIAS	28

RESUMO

Este trabalho pretende compreender o cenário em que se desenvolvem as novas políticas educacionais, mais especificamente a política de formação profissional, procurando evidenciar seus conflitos e mediações. O neoliberalismo, nova fase do capitalismo, idealiza propostas para a formação docente tendo como eixo central as novas demandas determinadas pelo capital. Aliados aos preceitos da nova política presente no cenário do capitalismo, surgem os conceitos pós-modernos que irão circunscrever a sociedade, o conhecimento, a formação profissional e a prática pedagógica do professor. Atualmente, alguns estudos acerca da formação profissional, que direcionam propostas e argumentos para a formação do professor, apontam para discussões do processo de formação do “professor reflexivo”. Nesta perspectiva, a reflexão não se propõe, mediante o distanciamento, referir-se a totalidade buscando compreender seus nexos causais, mas fragmenta a realidade social concreta que é circunscrita pelas práticas sociais dos seres humanos que se constituem em seres histórico sociais. Para melhor compreendermos os caminhos da formação docente, se faz necessário conhecer as discussões que estão presentes no meio científico/acadêmico para então construirmos uma crítica consistente referendada na base teórica e conceitual das produções do conhecimento sobre o tema. Deste modo fixamos duas importantes questões para elaboração desta pesquisa: Qual o sentido/significado do termo “reflexão” presente na produção do conhecimento da área de formação profissional? O que as teorias/discursos/propostas para formação profissional/docente tem apontado para a sociedade contemporânea? Para a elaboração do presente estudo, tomamos como base as características de uma Pesquisa em Ciências Sociais. Sendo assim, buscamos na análise de conteúdo a base para o desenvolvimento metodológico deste trabalho. Frente aos questionamentos que nos provocam, é imprescindível fortalecermos as produções de conhecimento em torno das teorias e concepções presentes na formação de professores, vislumbrando novos rumos para a construção de novas críticas e alternativas para confrontarmos as diferentes concepções que se firmam na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: *formação profissional; neoliberalismo; pós-modernidade.*

Capítulo I

INTRODUÇÃO

*“Do rio que tudo
arrasta se diz
que é violento.
Mas ninguém diz
violentas as
margens que o
comprimem.”
Bertold Brecht*

Para situarmos nossa pesquisa se faz premente situarmos onde o debate se estabelece, ou seja, as relações sociais predominantes que forjam nosso modo de ser.

O sistema de produção capitalista possui uma relação em que o trabalhador está subordinado satisfazendo as novas demandas emergentes decorrentes da reestruturação produtiva. No campo da educação e da formação profissional incidem as determinações da sociabilidade regida pelo capital, isso possui várias conseqüências, destacamos especialmente as que incidem no conhecimento e na gestão do processo educativo.

O perfil e conhecimentos para a formação profissional, são almejados e ditados pelo mercado, ancorado pelo Estado do Capital, que procura estar a serviço da produtividade e competitividade intercapitalista. “Esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro” (FRIGOTTO, 1997, p. 54).

Para a efetivação deste quadro, a educação precisa moldar-se à nova formação requerida, tornando-se peça fundamental neste jogo mundial para o avanço do capital. Sendo assim, “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder” (FRIGOTTO, 1997, p. 66).

O neoliberalismo, nova fase do capitalismo, idealiza, então, propostas para a formação docente tendo como eixo central às exigências do mercado nessa nova ordem mundial.

Aliados aos preceitos da nova política presente no cenário do capitalismo, surgem novos conceitos, em um forte processo de ressignificação, que busca

apaziguar as relações sociais, ocultando a luta de classes. Toma-se a sociedade como se fosse um espaço do fragmentário, retirando-nos a possibilidade de compreensão de sua existência enquanto totalidade. Essa orientação faz com que o conhecimento, a formação profissional e a prática pedagógica do professor sejam descritos de forma densa, mas tomado somente o tópico em si recaindo em uma compreensão imediata. Termos como polivalência, qualidade total, flexibilidade, reflexão e criatividade, ganham destaque na formação do “novo” trabalhador, inclusive do trabalhador em educação.

Deste modo fixamos duas importantes questões para elaboração deste projeto: Qual o sentido/significado do termo “reflexão” presente na produção do conhecimento da área de formação profissional? O que as teorias/discursos/propostas para formação profissional/docente tem apontado para a sociedade contemporânea?

Através deste estudo buscamos compreender o cenário em que se desenvolvem as novas políticas educacionais, investigando a política de formação profissional e problematizando objetivos e caminhos da mesma a partir da produção do conhecimento sobre o tema. Para tanto, tomamos como referência o GTT¹ de Formação Profissional / Campo de Trabalho do CBCE²/2003 tendo como foco identificar os sentidos/significados atribuídos ao termo “reflexão” presentes na produção do conhecimento sobre a formação profissional.

Para a elaboração do presente estudo, tomamos como base as características de uma Pesquisa em Ciências Sociais. Deste modo, a pesquisa procura compreender e explicar a realidade social, complexa e contraditória, na busca da totalidade, não somente a mensurando através de dados ou números. Pois, a pesquisa,

“... se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.(MINAYO, 1999, p. 21-22).

¹ Grupo de Trabalho Temático

² Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Para o delineamento da pesquisa será imprescindível a compreensão de certas categorias que constituem a análise dialética, estas serão levantadas no confronto com o objeto, ou seja, na análise da produção do conhecimento e dos documentos que orientam as políticas de formação profissional, pois as categorias não são postas pelo pensamento, mas só podem se expressar nele por serem formas de ser do real. Assim, “essas categorias não necessitam estar presentes no discurso teórico que organiza o projeto de pesquisa. Dele devem constar as definições que se fazem necessárias para fazer surgir do “caos inicial” o objeto específico com seus contornos gerais”. (MINAYO, 2000, p. 98).

O desenvolvimento do trabalho se deu a partir dos seguintes passos: 1) identificar as diferentes correntes teóricas que tratam da formação profissional, buscando compreender o constructo do conceito de reflexão; 2) análise da produção do conhecimento sobre formação profissional (CBCE) 3) análise dos dados mediante a retirada das categorias.

Sendo assim, buscamos na análise de conteúdo a base para o desenvolvimento metodológico deste trabalho. A análise de conteúdo, segundo Gomes (1999, p. 74), tem como uma de suas funções “a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”, ou seja, é preciso ir além do que aparentemente se comunica. Este método de análise não é simplesmente um conjunto de procedimentos técnicos, mas sim “faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais” (MINAYO, 2000, p. 199). Durante nossa investigação utilizamos a técnica de análise temática que abrange três diferentes fases: *Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

A fase da pré-análise refere-se à organização do material a ser analisado, à uma leitura exaustiva e à retirada das categorias que irão orientar a análise. A segunda fase consiste na exploração e estudo aprofundados do material. Na última fase devemos desvendar o conteúdo que se manifesta, “nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (Gomes, 1999, p. 76).

Assim, a partir do Capítulo II, contextualizamos o cenário mundial e as políticas postas pelo capitalismo para todas as esferas da sociedade, inclusive para a educação. Destacamos as propostas para a formação profissional e aquelas que

visam a formação de professores enquanto responsáveis em transmitir os conhecimentos necessários à cada indivíduo para enfrentar sua condição e sobreviver nas amarras do capital. Apresentamos ainda, as teorias que defendem a formação do professor prático-reflexivo e o lema aprender a aprender.

No capítulo III, discutimos o caráter do termo reflexão presente na formação do professor “prático-reflexivo”, que tem em suas propostas o recuo da teoria tendo como prioridade para a educação a simples reflexão presente no cotidiano do professor. Em contraposição à esta perspectiva apresentamos a do pensamento dialético que abarca a realidade em sua totalidade concreta.

A partir do capítulo IV delimitamos nosso campo de pesquisa e apresentamos nossas análises e discussões dos dados encontrados. Finalmente, no capítulo V desenvolvemos nossas considerações, que não devem ser consideradas enquanto um ponto final neste debate acerca da formação docente, mas sim, novos apontamentos e reflexões para futuras pesquisas e produções de conhecimento.

Capítulo II

DIALOGANDO COM A LITERATURA

2.1 A Nova Estrutura Econômica, Política, Educacional na Sociedade Contemporânea: A Formação do Professor nos Moldes do Neoliberalismo

Atualmente percebemos uma demasiada esperança de nossa sociedade em relação às possibilidades da educação. Deposita-se total confiança e certa responsabilidade, pelo que chamam de futuro da nação, na educação brasileira. Deste modo, esta assume um papel de salvadora da pátria (MORAES, 2003, p.152), tanto para o povo, como para governantes, profissionais, sindicatos e empresas, fantasiando suas efetivas condições e dando-lhe uma prioridade ontológica a qual não possui na transformação da mesma.

Em tempos hodiernos as disputas por sobrevivência no mercado mundial, são firmemente marcadas e têm efeitos profundos em todas as esferas da sociedade – inclui-se neste aspecto a educação e, com ela, a formação profissional. Tais efeitos são conseqüências de uma reestruturação sócio-econômica inevitável para manutenção do capital. Na busca de modificar os diversos setores da vida social, afim de adaptá-los aos ditames do capitalismo, a educação desempenha um novo papel, e para tal precisa de uma nova pedagogia.

A lógica do sistema capitalista dissemina-se para o mercado de trabalho, para as relações entre os seres humanos, numa ótica competitiva, degradante e desumana. A nova ordem instituída é formar mão de obra competente para ingressar neste “campo de batalha”, em que depende de cada um desenvolver-se para ascender social e economicamente. Esta formação é redesenhada numa nova articulação na esfera da política e da economia, que podemos identificar como a “nova direita” (AVILA, et al, 2004).

“A crise fiscal, somada à crise estrutural³ já em evidência em outras esferas sociais, criou as condições necessárias para o surgimento de uma nova perspectiva de Estado que concilia o

³ A crise estrutural acontece a partir do momento em que se esgota no capitalismo as condições que garantem a política de bem-estar social durante o *welfare state* – Estado de Bem Estar Social. A crise fiscal foi resultado de uma ação econômica inadequada, pois enquanto as demandas sociais cresciam, as parcelas de acumulação

embate entre neoliberais e neoconservadores, constituindo-se a “nova direita”. [...] Neste novo “cenário” os neoliberais postulam a defesa do mercado livre, enquanto que os neoconservadores, ao invés de defender um Estado totalitário, passam a defender um Estado forte, em que se aumenta o controle social e diminui a intervenção econômica.” (AVILA, et al, 2004, f. 2-3)

Surge neste novo cenário o neoliberalismo, que ganha espaço e forças para difundir-se. Como consequência, abarca todos os setores da sociedade de forma a ditar as novas demandas e ao mesmo tempo, novas receitas para suprir o mercado.

“[...] o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. Algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência e produtividade”. (ARCE, 2001, p.254-255)

Diante deste quadro, num momento de reestruturação sócio-econômica e de “alastramento” do ideário neoliberal, a educação ganha destaque por se fazer relevante na formação do trabalhador que irá compor esta “nova estrutura”. Suas políticas e funções serão revistas e modificadas para atender ao mercado competitivo, sua meta deverá ser a de formar cidadãos capazes de suprir as demandas impostas por este. A educação, portanto, “é responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível” (ARCE, 2001, p.257-258). Neste contexto, a educação assume o *ethos* de mercadoria, inserindo a escola no mercado competitivo, fornecendo aos indivíduos competências para garantir sua participação na sociedade.

A política neoliberal deixa a cargo do mercado a regulação e superação dos problemas sociais e econômicos contemporâneos. Desde os anos 90 as proposições acerca da “aquisição” de conhecimentos seguem orientações do mercado mundial. Para tanto, a competitividade e a concorrência para além do mercado, como para a esfera pública, por exemplo, é tida como “naturalmente” necessária. Os conhecimentos e informações capazes de satisfazer as novas demandas do mercado devem ser distintos dos comumente presentes no campo educacional, de modo que a sobrevivência nessa sociedade mundializada seja disputada tanto pelos

capitalistas destinadas a elas eram estagnadas. O Estado sente-se então, sobrecarregado frente às novas condições sócio-econômicas (AVILA, et al, 2004).

países centrais, como pelos periféricos, impondo-lhes formas diferentes de participação no mercado internacional. Assim também os trabalhadores lutam entre si para ingressar no mercado de trabalho. Quais seriam os conhecimentos necessários nesse projeto de formação? Seriam os conhecimentos que não se referem à educação em seu sentido mais amplo⁴, ou seria necessário desenvolver competências para suprir as exigências colocadas por um mercado competitivo? Assim, os países são fortemente pressionados a apresentar resultados satisfatórios para a economia entendendo a educação como uma estratégia para tal.

“Os países exportadores obrigam-se a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação”. (MORAES, 2003, p.51)

Moraes e Torriglia (2003, p.46-47), citam o documento da Cepal/Unesco de 1992, dirigido para os países latino-americanos em relação à sua participação no mercado internacional, de modo a exemplificar as afirmações acima. De acordo com o documento, tais países teriam como condição para virem a ser competitivo, mediante a “difusão do progresso técnico e sua incorporação ao sistema produtivo de bens e serviços” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.46-47). A aprendizagem e os conhecimentos para tanto, deveriam seguir uma linha de produção e consumo de caráter empírico e imediato.

A acumulação de conhecimentos técnicos visa o desenvolvimento e utilização plena das novas tecnologias. Deste modo, é imprescindível, para esta lógica mercantilista, a abordagem de determinadas modalidades de aprendizagem “mediante a prática (*learning-by-doing*), mediante o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*) e mediante a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*)” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.46). Ou seja, a aprendizagem deve ser um processo calcado na prática: usar, fazer e interagir.

É neste contexto que os documentos de organismos internacionais⁵ através das negociações econômicas, irão ditar a educação de países como o Brasil, resultando em diretrizes que irão compor as políticas educacionais. A educação é,

⁴ Educação no sentido de garantir a apreensão do real, mediante a transmissão e ressignificação do conhecimento.

⁵ Tais como: CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, MERCOSUL, Unicef e União Européia.

então, eleita como peça chave para acompanhar este processo de mudanças no mercado. A aprendizagem deve priorizar o ensino de competências “no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, 2003, p.152). O novo paradigma será o de uma formação pragmática marcada por uma “sociedade de aprendentes” (Ibidem), e a educação passa a assumir a função de fornecedora de mão de obra competente para o mercado, diretamente relacionada à formação de trabalhadores que sejam capacitados a acompanhar os avanços da tecnologia.

Em decorrência de fatos como este, cria-se uma demanda de um “novo trabalhador” e, em razão disto, de uma nova formação para este, que deverá passar, necessariamente, por uma nova formação do professor que irá preparar tais trabalhadores.

“De forma geral, este é o tipo de educação pensado para o universo dos trabalhadores: oferecer condições para que se apropriem dos resultados de ponta dos conhecimentos científicos existentes para que possam responder apenas às necessidades impostas pela nova organização do mundo do trabalho; executar e controlar os processos produtivos com altas aplicações tecnológicas incluídas em seus processos”. (AVILA, et al, 2004, f. 8)

A formação do “novo trabalhador” deve estar satisfatoriamente voltada às exigências requeridas pelo capitalismo em sua fase atual. Sendo assim, a formação docente ganha destaque por ser responsável em transmitir as competências necessárias à mão de obra trabalhadora. A partir de tais concepções se faz necessário compreender o papel do professor também enquanto trabalhador e então, de sua condição de aprendiz de competências para a afirmação deste ideário utilitarista. É esta uma das razões que tornam relevantes as discussões quanto à formação profissional no contexto contemporâneo, porém, neste caso, o fazemos com o intuito de denunciar a dominação hegemônica do capitalismo e sua ontologia idealista.

Não obstante a este paradigma pragmatista de capacitação técnica para a formação docente, percebemos um grande paradoxo presente nas políticas educacionais e econômicas. Conceitos como prática-reflexiva e pedagogia das competências são considerados pertencentes ao campo crítico da educação e, no

entanto, tem em seu intento corroborar o anticientificismo e imediatismo, presentes no cerne do debate das políticas neoliberais.

Assim tem sido norteadas, nos últimos tempos, a formação de professores e o universo que circunscreve o conhecimento e a prática pedagógica. Os documentos nacionais que regem estas discussões apresentam propostas que procuram nortear a formação docente e a prática pedagógica no país. De acordo com os documentos, o professor deve ter certos atributos para que se encaixe no perfil de docente desejável: deve ter uma formação profissional que priorize o domínio de competências que, segundo Moraes e Torriglia,

“[...] de acordo com as demandas da ‘sociedade do conhecimento’, sejam processuais e se cultivem ao longo da vida, assegurem o comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos com vistas à construção de uma sociedade democrática e forneçam o entendimento de que a escola exerce um papel social de alta relevância”. (2003, p.51)

O discurso apresentado está recheado de belas palavras que nos levam a almejar o futuro docente, com todas as qualificações e competências possíveis. Porém, a realidade da formação de profissional está inculcada nas competências que o mercado competitivo, insaciável e excludente, demanda a todos os trabalhadores. As regras do mercado são claras e a mão de obra do professor deve seguir na mesma linha, ou seja, não deve suplantar os limites do que lhe é planejado, previsto e permitido, inclui-se neste quadro seu conhecimento (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.53). O conhecimento é tido, neste sentido, como simples aquisição e desenvolvimento de competências, sendo, portanto, um meio ou recurso (Idem).

A produção de conhecimentos, neste contexto, é restringida ao domínio dos procedimentos e instrumentos técnicos de pesquisa. Pesquisa e produção de conhecimento acabam por se tornar dois processos inteiramente dissociados (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.54).

No campo educacional há novas discussões que cerceiam as reflexões teóricas e a produção de conhecimento neste campo. É neste contexto que percebemos aquilo que Moraes (2003) denominou de “recuo da teoria” para que se possa promover uma “utopia praticista” alicerçada no pragmatismo, onde basta o saber-fazer (*know-how*) e não mais a teoria, pois esta é considerada perda de

tempo. “A prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (MORAES, 2003, p.155).

“Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata - uma metafísica do presente, ou, como define Jameson (1988, p.26), uma história de presentes perpétuos. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, como peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão ‘crítica’ e ‘radical’”. (MORAES, 2003, p.157)

A formação do professor deve ser circunscrita ao conceito utilitarista de flexibilidade, priorizando a aprendizagem de técnicas e competências. A formação deve atentar-se a desenvolver no indivíduo o “aprender a aprender”, onde “o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo” (ARCE, 2001, p.260).

Para isso, o professor, durante sua formação e prática pedagógica, não necessita preocupar-se com a teoria, esta é eliminada na tentativa de acabar com a dicotomia entre a teoria e a prática (ARCE, 2001, p.262). Excluindo as questões teóricas no processo de formação docente, priorizam-se as questões pragmáticas e utilitaristas presentes no cotidiano da prática⁶. O princípio deste ideário passa a ser orientado pela prática-reflexiva, onde o conhecimento está presente nas situações cotidianas do professor (Ibidem).

2.2 As Ilusões de uma Sociedade estranhada e a questão do Conhecimento

Como já exposto anteriormente, o capitalismo, a partir do final do século XX e início do século XXI, passa por mudanças e atinge uma nova fase (DUARTE, 2003a, p.13). Porém, não podemos nos deixar levar na ideologia de estarmos vivendo em uma nova sociedade, a chamada sociedade do conhecimento (Ibidem). Este ideal parte do subjetivismo da epistemologia “pós-moderna” e a crença na existência de uma sociedade do conhecimento é, “por si mesma, uma ilusão que cumpre

⁶ Sobre isso é interessante observar as novas diretrizes para a formação de professores que institui um aumento, enquanto exigência, da carga horária destinada à prática.

determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (Ibidem). Por esta razão, é de extrema importância termos consciência de quais ilusões pretende-se para a reprodução do ideário capitalista de modo a fortalecer a estrutura desta sociedade regida pelo capital.

A função ideológica da “sociedade do conhecimento” é, segundo Duarte (2003a, p.14), enfraquecer as críticas e as lutas que objetivam o fim do capitalismo, para tanto, busca-se direcionar os olhares e atenções para questões tidas como “atuais”, supondo que os pontos de crítica e de alvo das lutas estejam superados.

O autor, na tentativa de derrubar o idealismo da “sociedade do conhecimento”, anuncia e enuncia suas ilusões. A primeira delas, segundo este é que o conhecimento foi “amplamente democratizado” e que o acesso a este nunca esteve tão fácil (DUARTE, 2003a, p.14).

A segunda ilusão diz respeito à capacidade criativa em lidar com os conhecimentos, sendo que a aquisição dos mesmos não é um processo importante nos dias de hoje, onde já “estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano” (Ibidem).

As afirmações de que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento” (Ibidem), e que não há entre os conhecimentos diferenças de valor quanto à sua qualidade e possibilidade de explicação da realidade, estão presentes na terceira e quarta ilusão respectivamente.

A quinta ilusão faz alusão ao apelo à consciência dos sujeitos. Apoiada na idéia de que a linguagem e os exemplos (de outros indivíduos) são a solução para a superação de grandes problemas da sociedade. Neste caso, deixa-se de lado a situação socioeconômica e política da realidade para ater-se à uma outra ilusão: de que os grandes problemas “existem como conseqüências de determinadas mentalidades” (DUARTE, 2003a:15).

Ao apresentar estas cinco ilusões da “aclamada sociedade do conhecimento”, Newton Duarte pretende provocar a reflexão e afirma que não devemos cair em outro “canto da sereia” de que simplesmente combatendo tais ilusões poderemos transformar a realidade que fabricou as mesmas. Para melhor expor suas idéias, utiliza-se de Karl Marx, sendo que “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (DUARTE, 2003a, p.16).

2.3 A formação do professor na perspectiva da prática reflexiva e o lema “Aprender a Aprender”

Atualmente, alguns estudos acerca da formação profissional, que direcionam propostas e argumentos para a formação do professor, apontam para discussões do processo de formação do “professor reflexivo”. Autores como Schön, Tardif, Lelis e Perrenoud, têm como referência para seus estudos a desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico substituindo-os por uma “prática reflexiva” (DUARTE, 2003b).

Newton Duarte analisa estes acontecimentos a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno com a epistemologia da prática. Segundo o autor, “a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações” (DUARTE, 2003b, p.610).

Portanto, a formação do professor “prático-reflexivo” está imbricada com os ideais neoliberais e pós-modernos, de tal modo que tem em seu intento corroborar a ideologia do capitalismo. “Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003b, p.612).

Nesta perspectiva, a formação profissional, mais especificamente, a formação de professores, deve estar voltada à manutenção do *status quo*, servindo o mercado e a sociedade capitalista. A formação docente pretendida é aquela alicerçada no “reco da teoria” com o subterfúgio de ser uma formação centrada no cotidiano, na “prática-reflexiva”.

A “prática-reflexiva” passa então, a orientar os princípios do ideário neoliberal e pós-moderno para a educação, onde o verdadeiro conhecimento é aquele presente nas situações cotidianas.

A formação do “professor-reflexivo” inclui em suas discussões o desenvolvimento de competências, o que Duarte (2003a, p.06) chama de pedagogia

das competências. Sendo esta, integrante do grupo das pedagogias do aprender a aprender (Ibidem).

O lema “aprender a aprender” carrega consigo significados traduzidos em valores e que são expressos em documentos educacionais. Newton Duarte cita estes valores na intenção de expor quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”.

O primeiro deles refere-se á aprendizagem que o indivíduo tem por si mesmo, isto quer dizer que, é preferível que não haja a transmissão de conhecimentos e experiências através de outros indivíduos (DUARTE, 2003a, p.08). “Trata-se do fato de que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Ibidem).

O segundo posicionamento remete-se ao primeiro, pois, tem como referência a importância da aquisição do método científico e, em contraposição, a desvalorização do conhecimento científico produzido. Sendo assim, “o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2003a, p.09).

O terceiro posicionamento valorativo diz que, “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Ibidem). A partir disso, a educação deve estar engajada na atividade do aluno de modo que possa funcionalmente traduzir suas necessidades de aprendizagem.

O quarto posicionamento delega à educação a função de preparar o aluno para as mudanças da sociedade, de modo que este possa adaptar-se e freqüentemente atualizar-se para acompanhar as demandas do mercado de trabalho.

“[...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”. (DUARTE, 2003a, p.10)

Fica evidente, com tais posicionamentos, o ideal competitivo e de acomodação/adequação ao sistema social vigente presente no lema “aprender a aprender”. Os indivíduos, segundo este paradigma, devem ser auto ajustáveis à sociedade capitalista. Para isso servem as competências necessárias a cada indivíduo para enfrentar sua condição específica, de tal modo que as pedagogias da competência, do “aprender a aprender”, evidenciam seu caráter adaptativo e se tornam aparentemente indispensáveis para a formação do indivíduo e para a formação profissional docente, seguindo a linha do “professor-reflexivo”. “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2003a, p.12).

Os posicionamentos do lema “aprender a aprender”, indicam a formação de um indivíduo autônomo, livre, expressivo, com criatividade e iniciativa. Não obstante estas qualidades o termo criativo refere-se a uma criatividade que “não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (Ibidem).

Para melhor compreendermos os caminhos da formação docente, se faz necessário conhecer as discussões que estão presentes no meio científico/acadêmico para então construirmos uma crítica consistente referendada na base teórica e conceitual das produções do conhecimento sobre o tema. Assim, procuramos a partir deste momento situar o caráter do conhecimento e da reflexão crítica circunscrito àquela.

Capítulo III

CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO O CARÁTER DA REFLEXÃO

Como já exposto anteriormente, as políticas e a produção do conhecimento propostas para a formação docente nos últimos anos têm apontado para a formação do “professor prático-reflexivo”, onde a prioridade para a educação deve estar centrada na relação entre o cotidiano e a prática pedagógica do professor. O professor deve atentar-se às relações sociais que se estabelecem no dia-a-dia para que sua prática pedagógica seja submetida a um constante processo de crítica e reflexão.

Porém, é importante ressaltar qual a compreensão que se tem do termo reflexão, pois para estes podemos entender como sendo um “processo associativo de empirias compartilhadas [...] de um ‘saber fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.46-47).

Neste sentido, podemos entender o termo reflexão como um conceito totalmente dissociado da realidade concreta, ocultando a luta de classes no seio da sociedade capitalista. Ao professor cabe refletir quais as exigências do capital para a educação e formação do trabalhador, para então modificar sua prática de modo a estar de acordo com sistema de produção capitalista.

Conceitos que antes eram tidos como críticos no campo educacional, ganharam novos sentidos e significados para a sociedade capitalista, deste modo, tais ressignificações projetam conseqüências profundas na educação, pois, educadores e educadoras são levados à repetição de um discurso aparentemente crítico e essencialmente pragmático e reformista.

“Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores – , seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina” (MORAES, 2003, p. 158).

O próprio conceito de “reflexão” na sociedade contemporânea, sob a dominação hegemônica do capitalismo neste novo cenário neoliberal, sofreu uma ressignificação e, a partir de então, corrobora a manutenção do *status quo*, tendo como objetivo simplesmente encontrar soluções para os problemas presentes no cotidiano.

“Dada essa crença da impossibilidade de aproximação do real, os conceitos não representam mais um espelhamento o mais próximo possível deste mesmo real, perdem seus referenciais, podendo, portanto, ser recriados a partir do bel prazer lingüístico, onde a finalidade é um texto atraente, boa retórica, linguagem poética, sendo seu significado estabelecido como um exercício literário” (AVILA, et al, 2004b, f.10).

Nesta perspectiva, a reflexão não se propõe, mediante o distanciamento, referir-se a totalidade buscando compreender seus nexos causais, mas fragmenta a realidade social concreta que é circunscrita pelas práticas sociais dos seres humanos que se constituem em seres histórico sociais.

Ao contrário dessa perspectiva, a reflexão para o pensamento dialético trata da “coisa em si” tomando como base a compreensão de que esta não se apresenta ao homem imediatamente. Assim, é necessário que se faça um desvio e certo esforço para chegar ao entendimento da “coisa” (KOSIK, 1969, p. 09-10).

Deste modo, o pensamento dialético faz a distinção entre a representação e conceito da coisa, tendo sobretudo a intenção de distinguir duas qualidades da *práxis* humana. A *práxis* utilitária, em contraposição a esta, vê a realidade como um mundo de meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer as coisas. O sujeito que faz da *práxis* utilitária sua prática se limita ao aspecto fenomênico da realidade, assim,

“a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1969, p. 10).

Neste contexto, a *práxis* de que se trata é aquela fragmentada, que se constitui na divisão da sociedade em classes, do trabalho e na hierarquização de poderes, portanto, uma *práxis* historicamente determinada e unilateral. Quando os fenômenos (em detrimento da essência) se apresentam como a representação mais

próxima do real e o cotidiano – com certa regularidade, imediatismo e evidência – passa a ser independente e natural, se constitui, então, o mundo da pseudoconcreticidade.

No mundo da pseudoconcreticidade a diferença entre fenômeno e essência desaparece, não havendo, conseqüentemente, diferença entre o que é real ou irreal. No entanto, não podemos acreditar que um ou outro é o mais real, pois a realidade mesma “é a unidade do fenômeno e da essência” (KOSIK, 1969, p.12). Porém, como esta última não se manifesta diretamente aos sujeitos, é preciso que se descubra a estrutura das coisas, e é neste momento que podemos identificar uma característica fundamental do conhecimento no processo de compreensão da realidade: a de decomposição do todo. Se não houver a decomposição do todo não há conhecimento e em seu lugar a *práxis* utilitária cria o pensamento comum como forma ideológica para o agir humano na sociedade.

“A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a ‘cisão do único’, é o modo pelo qual o pensamento capta a ‘coisa em si’. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1969, p.15-16).

O mundo real é o mundo permeado pelas práticas sociais dos homens, pela *práxis* humana e revolucionária, o que permite a todo ser humano, enquanto sujeito histórico-social, explicar criticamente a realidade que este mesmo produz, na intenção de aproximação do real e da verdade. Pois, é a partir de sua *práxis* humana que o homem conhece a realidade.

Entretanto, para conhecermos e nos aproximarmos da coisa e de sua estrutura, precisamos nos distanciar das mesmas, o que nos permite superar uma consciência epifenomênica e buscar refletir para termos um conhecimento que permita nos apropriarmos do mundo real. Para tanto, o homem cria para si um sentido (subjetivo) correspondente ao sentido objetivo da coisa (KOSIK, 1969, p. 23), estes sentidos são os meios pelos quais o homem descobre a realidade, são, portanto, um produto histórico-social (idem).

Neste processo de apreensão da realidade, está presente todo o conhecimento acumulado no ser humano (seu saber, cultura, experiências,

pensamentos e reflexões). “A realidade é, portanto, concebida como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor” (KOSIK, 1969, p. 24). Do mesmo modo, toda teoria da realidade, do conhecimento, no pensamento tem sua intencionalidade e concepção de realidade.

O homem no processo de compreensão da realidade, olha para esta e tem uma primeira percepção do todo. Este primeiro olhar tem uma representação caótica e imediata do todo, mas é a partir deste, num movimento espiralado no e do pensamento, a partir do todo abstrato, que poderemos tornar o concreto compreensível.

“Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao concreto do todo ricamente articulado e compreendido” (KOSIK, 1969, p. 29).

Neste movimento dialético da abstratividade a concreticidade do todo, este é continuamente “delineado, determinado e compreendido” (KOSIK, 1969, p. 30). É neste momento, de compreensão do todo concreto, que o ser humano pode refletir, conhecer e entender a realidade social como totalidade concreta.

Porém, neste ínterim, não podemos entender a totalidade como categoria unilateral deixando de ser um conceito dialético. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual e do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1969, p. 35).

Portanto, totalidade não significa reunir todos os fatos ou conhecer todos os aspectos da realidade, mas sim entender a realidade como concreticidade, como um todo que se desenvolve e se cria. A partir da apropriação teórica, da crítica, interpretação e avaliação dos fatos históricos é que o homem tem conhecimento da realidade como totalidade concreta num processo dinâmico e contraditório (KOSIK, 1969, p. 45). Não significa que o todo seja a simples soma das partes, mas interessamo-nos no jogo complexo que é a relação entre elas, num movimento contraditório, tenso e dinâmico.

Assim, a reflexão a que se propõe o pensamento dialético é aquela em que a realidade social é tida em sua totalidade concreta, não a restringindo à simples relação com o cotidiano e a prática pedagógica do professor. Mas sim, entendendo-o enquanto ser histórico social, agente transformador de sua realidade.

A partir de tais proposições, precisamos conhecer o contexto em que está situado o debate científico e a produção do conhecimento acerca da formação profissional e o entendimento que se tem da relação desta com a realidade social.

Para tanto passamos a apresentar a análise realizada a partir de trabalhos que se propunham a dialogar e discutir com a formação profissional/docente em Educação Física, a partir de determinadas concepções de mundo, ser humano e sociedade.

Capítulo IV

DIALOGANDO COM A REALIDADE

4.1 Delimitando o Campo da Pesquisa

O foco desta pesquisa é o conceito de reflexão adotado pela produção do conhecimento sobre formação profissional. Para tanto, tomamos como base para este estudo os trabalhos concluídos (apresentados na forma de comunicação oral) publicados nos anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)⁷, apresentados no interior do GTT Formação Profissional / Campo de Trabalho.

Todos os artigos publicados na condição de comunicação oral no referido Congresso, foram parte integrante deste processo de estudo, perfazendo um total de 20 trabalhos. Estes serão referenciados a partir de uma numeração aleatória de 01 a 20.

Os trabalhos foram analisados a partir da categoria **reflexão**, definida *a priori*, pois acreditamos ser esta de grande relevância nas discussões que se firmam em relação às concepções de mundo, ser humano e sociedade, assim como nas teorias e pensamentos que regem a sociedade contemporânea. A análise da produção de conhecimentos em Educação Física, a partir desta categoria, nos permite compreender em que vias se encontram o pensamento crítico referente às produções da área e de que modo às discussões em torno da formação profissional se constituem frente à (re)configuração do sistema capitalista e do mundo do trabalho.

4.2 Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste momento apresentamos os resultados obtidos ao longo desta pesquisa e alguns apontamentos a respeito de suas implicações para a produção do conhecimento na formação docente para a sociedade.

⁷ XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14 a 19 de setembro de 2003, Caxambu – MG.

Dos 20 trabalhos submetidos à análise, 04 deles não apontam nenhuma proposta ou concepção de reflexão acerca da formação profissional e realidade social. Estes não se propõem a uma análise crítica e profunda da sociedade atendo-se à descrição da prática e/ou de pesquisas, sem diálogo com a realidade.

04 textos não abarcam as contradições presentes na realidade social e as políticas postas na sociedade contemporânea e não problematizam a formação de professores a partir das relações que se estabelecem na sociedade capitalista. Deste modo, a reflexão não se reporta a uma dimensão mais ampla e crítica da realidade restringindo-se à simples descrição e conscientização acerca da mesma, sem apontar a superação e transformação da sociedade capitalista.

Dos trabalhos que buscaram contextualizar o cenário em que se desenvolve a formação profissional e de professores, questionando as políticas impostas pelo neoliberalismo, apenas 04 deles apresentaram tais características.

Estes textos fazem considerações em torno das discussões de concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação. Partem de uma reflexão acerca da sociedade e realidade social com foco na formação humana do indivíduo, entendendo a realidade enquanto espaço de conflitos e contradições.

Para exemplificarmos tal afirmação utilizamos trechos dos textos analisados:

Desta forma, defende-se que a educação de um modo geral, bem como os cursos de graduação em Educação Física, assumam este caráter omnilateral, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.[...] Nesta perspectiva, objeto e sujeito não se constroem fora das relações históricas, onde os fundamentos filosóficos básicos do conhecimento devem considerar as relações que fundamentam o modo de produção constituído pela organização social configurada por relações de produção que tem como base a propriedade privada e a sociedade constituída em classes. (Texto 01)

Enquanto formação de professores tem como principal finalidade construir uma sólida formação teórica fundamentada no trabalho pedagógico e na pesquisa como horizontes da formação de um profissional que tenha compromisso social com a superação das injustiças sociais, da exclusão, da discriminação e seja capaz de buscar uma sociedade mais humana e solidária. (Texto 04)

Cotidianamente, nos defrontamos com o conhecimento concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra. Portanto, a neutralidade científica e de posicionamento profissional fundamentam a atuação de grande número de docentes, é excluída a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática ocorressem de forma linear, sem conflitos e contradições. (Texto 14)

Um dos textos presentes neste grupo, apresentou certa particularidade por ser o único entre os 20 analisados a fazer referência ao recuo da teoria. O texto apresenta esta enquanto impossibilidade de uma reflexão consistente sobre a realidade social:

Um dos problemas que enfrentamos ao discutirmos a formação continuada relaciona-se com o que Moraes (2001) analisa como o recuo da teoria, ou seja, o ceticismo epistemológico assumindo preponderância nas reflexões com relação às possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão consistente sobre a realidade social. As reflexões geralmente levam à análises singulares que não possibilitam ou não pretendem considerar os fatores determinantes da sociedade hodierna. O cotidiano assume o hethos de condição suficiente e, ainda mais limitado, única para sua compreensão. (Texto 11)

Os textos apontam ainda, idéias e concepções que se traduzem em proposições para a transformação social, entendendo o ser humano enquanto agente histórico capaz de reproduzir ou transformar a realidade, seu contexto e relações.

É através de sua permanente ação transformadora da realidade que os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais. [...] O processo de formação de professores enquanto parte do processo de formação humana em seu sentido de emancipação passa pela compreensão de que só o homem é capaz de fazer, criar e transformar, mas que em condições concretas de alienação esse poder pode ser prejudicado. Implica também a formação para o pensar crítico e para a capacidade de problematizar. (Texto 04)

Em contraposição a estes trabalhos, que trazem a reflexão crítica enquanto teoria e prática aliadas, na perspectiva da *práxis* humana para transformação e superação do modelo social vigente, um total de 08 trabalhos estão alicerçados na concepção da prática reflexiva. Estes abarcam em suas discussões a reflexão centrada no cotidiano, na prática do professor, de modo que este tenha um olhar pragmático sobre sua ação no mundo.

As proposições acerca do processo da prática reflexiva têm claras suas intenções de adequação do ser humano ao sistema social vigente e às mudanças no mundo do trabalho.

[...] mesmo não compreendendo o mercado como o definidor do currículo, cabe, nessa nova (re)estruturação, olhar para as (re)configurações e opções de trabalho atuais, de forma crítica, criativa e propositiva. [...] Se as Diretrizes Curriculares constituem orientações para a elaboração de currículos, por que não orientar efetivamente, isto é, dirigir e (re)criar autonomia para uma eficácia de currículos comprometidos com novos rumos, com mudança e, adequados à realidade miserável de nosso país? (Texto 03)

Ressaltam ainda a importância da reflexão na concepção da prática reflexiva na formação de professores, afirmando que somente a partir desta, estes poderiam ser considerados inteligentes, críticos, criativos, além de capazes de superar a dicotomia entre teoria e prática tão criticada. Os textos apresentam certa tentativa de aliar teoria e prática, porém apoiando-se nos problemas cotidianos e imediatos, tendo a preocupação com o que é útil à prática pedagógica do professor.

Portanto, é no trabalho cotidiano na sala de aula e no processo de reflexão sobre seu trabalho que os docentes se apropriam e constroem os saberes de que necessitam para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem” (Caldeira, 2002, p. 6). [...] Nesse sentido, considera que o saber docente cotidiano é válido e necessário para diminuir a distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar, propondo a superação da dicotomia teoria e prática nos processos formativos. (Texto 10)

Apoiado em Schön o texto 17 traz as seguintes proposições:

Neste sentido, Schön (1992) acredita que no nível de formação profissional aparecem problemas fáceis de controlar pela teoria e técnica, mas na prática cotidiana os problemas são confusos e de maior preocupação humana. Em geral, os recursos técnicos utilizados não solucionam estes problemas. Para o autor, a reflexão sobre os dilemas da prática é a maneira que os profissionais têm de tornarem-se mais inteligentes.

Os textos que abordam a formação do professor prático reflexivo, apontam este enquanto transformador, porém no sentido de transformar sua própria prática para que alcance o objetivo de tornar os alunos seres capazes de se adequar, adaptar à sociedade capitalista e para que possa se qualificar enquanto profissional de Educação Física.

[...] devemos conhecer a realidade com a qual trabalhamos para que possamos propor, de maneira responsável, algo no seu redimensionamento ou transformação. [...] no intuito de estimular a reflexão, debate e formulações propositivas para a qualificação da formação e intervenção do profissional de Educação Física. (Texto 16)

Alguns autores apontam como referência teórica para seus estudos o paradigma sócio-crítico, no entanto tem em seu discurso uma formação pragmática que não valoriza o conhecimento construído historicamente e a reflexão crítica às políticas neoliberais presentes na sociedade capitalista. Em situações como esta percebemos o grande paradoxo presente no campo educacional quanto à formação

do professor prático reflexivo. Os textos trazem explicitamente termos como criatividade, autonomia e criticidade porém com significados que corroboram a visão de adequação ao sistema social vigente.

É necessário desenvolver metodologias próprias de ação para cada profissional, pois as realidades escolares são diferentes umas das outras. A reflexão sobre a utilização delas, frente aos problemas do cotidiano, é que farão com que os professores cresçam e se tornem autônomos. (Texto 17)

[...] segundo Molina & Molina Neto (2001, p.81) “trabalha com os elementos da cultura corporal do movimento humano e que este deve ser trabalhado (sic!) com intencionalidade pedagógica, capaz de socializar o estudante e torná-lo um cidadão crítico, criativo, participativo e autônomo e que, sobretudo...” em seu tempo histórico conviva e aprenda, respeitosamente, com as diferenças. (Texto 16)

É evidente com tais posicionamentos o caráter de reflexão que se pretende firmar no processo de formação docente tendo como eixo norteador a prática reflexiva. Tem-se uma formação dissociada da realidade social enquanto totalidade concreta, não concebendo o ser humano enquanto agente histórico produtor e transformador da sociedade. Este é brutalmente afastado das discussões teóricas que se propõe identificar o trabalhador e sua função na sociedade capitalista, para que assim possa estar em situação que o torna alheio à sua condição de dominado.

O saber dos professores está ligado ao contexto de trabalho, mas não pode ser confundido com “trabalho” pois este limita as oportunidades de reflexão no cotidiano. (Texto 10)

A educação é tida neste sentido como formadora de mão de obra alienada que recebe conhecimentos previamente definidos e selecionados. Conhecimentos estes que terão como objetivos tão somente fornecer competências necessárias para afirmação do *status quo*. Este ideário é claramente defendido quando encontramos no texto 10 a afirmação de que o ensino não passa de uma mobilização de saberes em um reservatório, de onde os professores se abastecem retirando respostas para satisfazer as exigências específicas para a prática do trabalho.

As políticas e propostas para a educação estão alicerçadas em receitas de como e o que fazer, nada mais além. O ser humano que aprende e ensina torna-se simples instrumento do capital para manutenção do *status quo*.

A formação de professores neste contexto, de desvalorização da crítica consistente à realidade social, toma rumos que levam o professor e sua prática pedagógica à simples reprodução de conhecimentos determinados previamente para sua ação. Tal colocação aponta nefastas conseqüências pedagógicas para a educação, onde a produção de conhecimentos, a relação ensino-aprendizagem, a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e a compreensão da realidade social enquanto totalidade concreta, estão cada vez mais comprometidas no âmbito escolar e acadêmico. Pois, as formulações propostas pelas teorias que apontam a formação do professor prático reflexivo restringem fortemente possibilidades para uma reflexão crítica que permita solidificar as relações sociais a partir de uma concepção que nos leve à emancipação do ser humano.

A partir da análise dos trabalhos publicados no GTT Formação Profissional / Campo de Trabalho do referido Congresso, podemos perceber a necessidade de termos maiores produções de conhecimento com vias para a transformação social, no sentido de enfrentarmos a realidade e lutarmos por uma outra sociedade.

É importante ressaltarmos neste momento a intensa participação e relevância que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte têm para a comunidade científica, acadêmica, profissional da área do conhecimento da Educação Física. O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte têm sido um dos maiores, se não o maior, veículo da produção do conhecimento para a área. Neste sentido, registramos nossa preocupação com os conhecimentos que se tem produzido e discutido a respeito da formação profissional/docente. As teorias e reflexões críticas estão sendo deixadas de lado neste processo de crescimento da hegemonia do capital. Os paradigmas para as novas discussões teóricas estão pautados na afirmação e manutenção da sociedade capitalista em sua nova roupagem, o neoliberalismo. Política de dominação cada vez mais forte e presente nas relações sociais entre os seres humanos.

Capítulo V

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.
(Bertold Brecht)

Frente ao fato de termos um mundo projetado, predominantemente por uma visão idealista, que não nos auxilia a compreendermos mais profundamente os fatos a nossa volta, precisamos confrontá-la com outras possibilidades de análise. De tal modo que possamos suplantar os limites impostos pelas políticas neoliberais em todas as esferas da sociedade, e mais especificamente, no âmbito da formação profissional. Conscientes de estarmos vivendo numa sociedade dividida em classes e que apóia a dominação do homem pelo homem, devemos estar atentos aos idealismos que pretendem perpetuar as relações sociais.

A supervalorização da prática, no fazer pedagógico, em detrimento da teoria e da reflexão crítica presente no campo da formação docente, perpassa o discurso da individualização do conhecimento tornando desprezível o processo de crítica, apreensão e ressignificação da realidade.

O papel do professor, neste contexto, é o de consolidar e fortalecer o capitalismo criando condições para que todo ser humano possa se adaptar aos ditames do capital, sustentado nos ideais neoliberais e pós-modernos presentes na sociedade contemporânea. As estratégias para tanto, são as ideologias da suposta sociedade do conhecimento, presentes no cerne do debate das políticas educacionais, incluindo os conceitos de “prática-reflexiva” e “pedagogia das competências”.

Aos professores, é preciso que se tenha claro os significados dos conceitos presentes nas diferentes facetas desta reestruturação do capitalismo. Para que assim não passemos ao discurso das ideologias, tornando-as de certa forma, modismos no campo da educação, incluindo nesta discussão a Educação Física e a formação de professores desta área do conhecimento.

O conceito de reflexão a que se propõe a formação do professor prático-reflexivo confronta-se diretamente à compreensão de reflexão e realidade a partir da concepção dialética proposta por Kosik. De acordo com as teorias da prática-reflexiva a reflexão ignora a realidade enquanto totalidade concreta, enquanto espaço do todo que se constitui na compreensão do real a partir de um movimento contraditório e dinâmico para que possamos alcançar a concreticidade.

Sendo assim, que possibilidades de transformação e emancipação do ser humano podemos almejar ao se eliminar as possibilidades de compreensão da totalidade concreta? A formação do professor prático reflexivo contribui para a formação humana dos sujeitos? A que concepção de ser humano, mundo e sociedade se refere?

Frente aos questionamentos que nos provocam, é imprescindível fortalecermos as produções de conhecimento em torno das teorias e concepções presentes na formação de professores, vislumbrando novos rumos para a construção de novas críticas e alternativas para confrontarmos as diferentes concepções que se firmam na sociedade contemporânea.

Precisamos nos apropriar do debate das teorias e do conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade, para que desta forma, mesmo presos às injunções de um sistema desumano, possamos nos fazer presentes na luta pela superação da hegemonia do capital e pela transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARCE, ALESSANDRA. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, abr. 2001, vol.22, n.74, pp.251-283.

AVILA, Astrid Baecker; MULLER, Hermann Vinicius de Oliveira e ORTIGARA, Vidalcir. **Formação de professores e qualidade da educação: "direita, volver!"**. Texto não publicado, 2004a.

AVILA, Astrid Baecker; MULLER, Hermann Vinicius de Oliveira e ORTIGARA, Vidalcir. **Conhecimento, Sociedade e Educação de Professores: crítica consistente ou conservadorismo político**. Texto não publicado, 2004b.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**, ago. 2003b, vol.24, n.83, pp.601-625.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, 5ª ed., p. 31-92

GOMES, Romeu. A Análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 45-60.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 151–167.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.