

CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS (DES) CAMINHOS DE UMA PRÁTICA-REFLEXIVA

Fabiano Antonio dos Santos
Mestre em Educação – UFPR
Hellen Jaqueline Marques
Mnda. em Educação – UFPR

RESUMO

Para o desenvolvimento deste trabalho, problematizamos os caminhos da formação docente, relacionando-os ao paradigma pautado no modelo pragmático de conhecimento. Neste sentido, iniciamos essa pesquisa apresentando a sociedade capitalista, idealizada pelas políticas neoliberais, e abordamos as conseqüências presentes no campo da educação, explicitando as determinações que incidem no conhecimento e na gestão do processo educativo, presentes, inclusive, na formação de professores de educação física. Finalmente, apontamos possibilidades a fim de romper com a perspectiva da prática-reflexiva, indicando a práxis como objetivo.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática-reflexiva; Neoliberalismo

ABSTRACT

To the development of this work, we do a reflection about the teaching formation's ways, it doing a connection with a paradigm based on knowledge pragmatic model. In this point, we start this investigation showing the capitalism society, idealized for the neoliberal politics, and we approach the consequences presents on the education's field, demonstrating the determination that happen on the knowledge and conduct of education process, presents, including, in the formation of the teachers physical education. Finally, we show possibilities to break with the perspective of the reflective-practice, indicating the praxis like objective.

Key-words: Teacher's education; Reflective-practice; Neoliberalism

RESUMEN

Para el desarrollo de este trabajo, problematizamos los caminos de la formación docente, relacionándolos a un paradigma pautado en el modelo pragmático de conocimiento. En este sentido, iniciamos esa pesquisa presentando la sociedad capitalista idealizada por las políticas neoliberales y abordamos las consecuencias presentes en el campo de la educación, explicitando las determinaciones que inciden en el conocimiento y en la gestión del proceso educativo, presentes, inclusive, en el formación del profesores de educación física. Finalmente, apuntamos posibilidades a fin de romper con la perspectiva del práctica-reflexiva, indicando la práxis como objetivo.

Palabras claves: Formación de profesores; Práctica-reflexiva; Neoliberalismo

SITUANDO O CAMPO DE AÇÕES: O NEOLIBERALISMO ENQUANTO ALTERNATIVA?

Para discutirmos o processo de formação profissional, em específico de formação de professores, acreditamos ser fundamental situar quais as intenções e ações do neoliberalismo, enquanto alternativa econômica, política e ideológica à crise do capitalismo.

Tais ações têm direcionado as políticas econômicas e sociais à supressão do Estado intervencionista, substituindo-o por um Estado cujas bases sustentam o progresso do capital, assumindo função de regulação e não mais de intervenção social. Ao definir a meta de contenção dos gastos sociais, o neoliberalismo põe fim ao solidarismo reinante no Estado de Bem-Estar, pois

“... o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruiu a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso de oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si -, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos. (ANDERSON, 1996, p. 10)”.

Inicia-se um longo processo de minimização das ações do Estado com a idéia fixa da estabilidade monetária. “Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (Ibidem, 1996, p.11).

O neoliberalismo afirma, então, seus princípios na tentativa de preparar todas as bases para um capitalismo sem regras para o futuro, na busca pelo progresso e acumulação desenfredda do capital. Para tanto, apóia-se em instrumentos cujas políticas venham ao encontro das suas.

Deste modo, a formação profissional é determinada por ações elaboradas através de políticas neoliberais, visando moldar os sujeitos aos seus propósitos. No intento de corroborar a ordem social vigente, a formação requerida a todos os trabalhadores, inclusive dos trabalhadores em educação, é àquela voltada à regulação e manutenção das relações sociais estabelecidas pelo ideário neoliberal.

O MUNDO DO TRABALHO E SUA NOVA ORDEM: INTENSIFICAR E QUALIFICAR

“Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

(Karl Marx)

O trabalho ocupa na teoria marxista um local de centralidade, sendo ontológico no processo de constituição do ser humano. A partir das relações estabelecidas entre o sistema capitalista e a categoria trabalho, esta apresenta múltiplas formas de se processar neste contexto. Logo, o trabalho se mostra, contraditoriamente, de forma alienada/fragmentada e constitutiva do ser humano.

A organização do processo produtivo introduz na relação homem/trabalho, um alto grau de alienação/fragmentação do trabalho, apontando mudanças na base técnico/social da produção, dirigidas por projetos com ideais de reorganização e reestruturação do desenvolvimento capitalista.

A reestruturação produtiva causa um profundo impacto sobre o conteúdo trabalho, pois

“Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (HARVEY, 1992, p. 140).

O termo flexibilização confere nova organicidade à produção, ampliando o setor de serviços, bem como o trabalho por contrato. Esta re-organização do trabalho é a maneira pela qual buscou-se, novamente, traçar caminhos alternativos às crises enfrentadas pelo sistema, principalmente a crise do desemprego estrutural.

O mundo do trabalho sofre transformações que procuram adaptar-se às condições requeridas pelo capital, dispensando, em larga escala, a força de trabalho regularmente contratada. Temos, portanto, a introdução no mercado informal, de uma categoria que servirá como alternativa à suposta crise instaurada, o subproletário.

Com as mudanças na base técnica da produção, crise do fordismo e taylorismo e o desenvolvimento da microeletrônica, ou seja, o toyotismo, há também uma mudança no que tange a formação para o trabalho. O processo produtivo e sua nova tecnologia flexível demandam maior qualificação e competência aos trabalhadores, que são levados a tomar decisões em curto espaço de tempo, trabalhar em equipe, ter autonomia, ser criativo, flexível e participativo.

Desta nova configuração no mundo do trabalho e das necessidades (do capital) para a formação e qualificação humana, emerge uma nova tese: a sociedade do conhecimento. Seu objetivo é impedir, por meio de conceitos e categorias, maior compreensão da realidade. Assim, termos como polivalência, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e autonomia, operam no campo educacional.

“Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” (FRIGOTTO, 1996, p. 78).

A qualificação do trabalhador assume centralidade, necessitando de uma especificidade ainda maior para os ajustes propostos. Isto significa mudanças também no paradigma de formação profissional de maneira mais ampliada. Logo, o resultado destas mudanças recai de maneira incisiva na educação. Portanto, suas políticas e funções serão revistas e modificadas, sua meta deverá ser a de formar cidadãos capazes de suprir as demandas impostas pelo mercado, através de um processo formativo que priorize a minimização do conhecimento, restringindo-o ao necessário para a resolução de problemas cotidianos.

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 países centrais, como pelos periféricos, impondo-lhes formas diferentes de participação no mercado internacional. Assim, também os trabalhadores terão condições de lutar entre si para ingressar no mercado de trabalho, sendo a educação

“... responsável pela formação do homem neoliberal competitivo, capaz de passar pelas provas que o mercado impõe, adaptando-se, sendo tecnicamente flexível, prova maior do investimento do mercado no Capital Humano, no indivíduo. A educação deixa de ser encarada como um direito,

tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (ARCE, 2000, p.05).

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 partir deste modelo de organização do trabalho e de educação, a formação profissional assume lugar de destaque, funcionando como uma das principais armas de enquadramento do novo trabalhador às exigências do mercado, que em tempos neoliberais torna-se regulador das relações de produção. Contudo, é prioritário apropriarmos-nos das discussões elaboradas em relação à formação, tomando-a como eixo articulador entre o ideário neoliberal e a gênese do conhecimento pautado no neopragmatismo.

NO “ANDAR DA CARRUAGEM”, COMO FICAM OS PROFESSORES?

Diante deste contexto, em que a educação torna-se peça fundamental na formação do trabalhador de novo tipo, é que o professor submete-se ao mesmo processo de qualificação, permeado por um pragmatismo sem precedente. Esta formação docente tem como objetivo, a delimitação dos conhecimentos transmitidos aos alunos, oferecendo o estritamente necessário à preservação das relações sociais de produção. É neste contexto que os documentos de organismos internacionais¹, através das negociações econômicas, comandam a educação de países como o Brasil.

A nova educação está vinculada ao aprender a fazer, com fortes características de um neopragmatismo. A partir de então, 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).

Assim, tem sido norteadas, nos últimos anos, a formação de professores e o universo que circunscreve o conhecimento e a prática pedagógica. De acordo com as propostas que regem a formação docente, 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,

“[...] 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”. (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.51)

Para que esta teoria do conhecimento fosse aplicada, foi necessário que as políticas de formação docente se voltassem para uma nova proposta que referendasse esta concepção, onde a reflexão da prática é entendida como o único aspecto fundamental para a construção de um possível conhecimento. Surge, neste momento, o conceito pós-moderno de ‘prática-reflexiva’, tendo como um de seus maiores objetivos a formação do professor prático-reflexivo.

Esta nova questão epistemológica, defendida amplamente por autores como SCHÖN, (1987, 1997, e 2000); TARDIF (2000), LELIS (2001)², torna-se o cerne do debate em torno da formação docente. Estes autores têm como referência para seus estudos a desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico como suporte para uma “prática reflexiva” (DUARTE, 2003).

As teorias que discutem/defendem o “professor-reflexivo” valorizam unicamente o conhecimento do cotidiano do professor acreditando que sua reflexão na ação deve orientar

a prática de acordo com o que se espera dela. Neste sentido, Lelis³ (*apud* DUARTE, 2003, p.609) considera um avanço o distanciamento da questão epistemológica e pedagógica “com relação a uma pedagogia centrada no saber elaborado”.

Newton Duarte analisa estes acontecimentos a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno com a epistemologia da prática (neopragmatismo). 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, 2003, p.610).

A pós-modernidade prega o fim da história (FRIGOTTO, 1996), e, portanto a impossibilidade de superação do sistema capitalista, para isso, critica o que chamam de metanarrativas, incluindo a estas, o marxismo e o socialismo científico. No campo da formação profissional, a pós-modernidade defende a formação do professor prático-reflexivo pautando-se na subjetividade, principal fator de entendimento da realidade para esta concepção.

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 com 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, 2003, p.612). Nesta perspectiva, a formação de professores, inclui-se neste quadro a formação de professores de Educação Física, deve estar voltada à manutenção do *status quo*, servindo ao mercado e à sociedade capitalista.

A formação docente pretendida é aquela alicerçada no que Maria Célia Marcondes de Moraes denominou de “reco da teoria” com o subterfúgio de ser uma formação centrada no cotidiano, na “prática-reflexiva”.

“Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, 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, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão “crítica” e “radical”. Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com frequência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência.” (MORAES, 2003, p.157).

Um dos argumentos utilizados pelos pesquisadores que defendem esta idéia é de que as teorias construídas a partir do conhecimento científico, teórico e acadêmico, seriam teorias que de nada valeriam para a ação do professor (TARDIF, 2000). Os argumentos apontam para certa incoerência entre “teorias professadas” e “teorias praticadas”, porém, “em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática” (DUARTE, 2003, p.606).

O “reco da teoria” se dá, aparentemente, pelas novas demandas do sistema educacional, que podemos anunciar como sendo, de maneira clara, uma introdução da lógica de mercado e, portanto, lucrativa e imediatista. Sobre a possível causa desta nova tendência na formação do professor, Moraes afirma que, a tal prática reflexiva “parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (MORAES, 2003, p.155).

Conceitos como prática-reflexiva e pedagogia das competências são considerados pertencentes ao campo crítico da educação e, no entanto, tem em seu intento, corroborar

com o “anticientificismo” e imediatismo, presentes no cerne do debate das políticas neoliberais.

A formação do professor deve ser circunscrita ao conceito utilitarista de flexibilidade, priorizando a aprendizagem de técnicas e competências. Deve, ainda, 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).

As propostas 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, capazes de se adequar e adaptar à sociedade capitalista, mesmo que de forma velada.

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 (*Ibidem*, 2001, p.262). Ao excluir-se a teoria do processo de formação docente, está se priorizando as questões pragmáticas e utilitaristas, presentes no cotidiano.

Para Burnichon⁴ “a relação entre a reflexão sobre a docência e a prática tem se transformado em uma espécie de ‘tecido desgastado’ que, tradicionalmente e em vários países, reflete-se no próprio processo de formação de educadores/as e decorre da excessiva ênfase na experiência acumulada nos cursos de formação” (*apud* MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.46).

Tal concepção está alicerçada na necessidade de formar professores capazes de manejar as novas tecnologias e solucionar os problemas provenientes da prática cotidiana. Porém, de modo a não ultrapassar a barreira do imediatismo e pragmatismo determinados.

Diante desta contradição, aparentemente inviolável, entre a formação profissional e a nova concepção epistemológica, pautada na pós-modernidade, o que resta ser feito a fim de vislumbrarmos o retorno da teorização, comprometida com o conhecimento sistematizado e elaborado cientificamente?

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.

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 quaisquer possibilidades a uma reflexão crítica, que permita solidificar as relações sociais a partir de uma concepção que nos leve à emancipação do ser humano.

UMA PRÁTICA-REFLEXIVA: ONDE ESTÁ A REFLEXÃO?

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/as 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” sofreu importante ressignificação e, a partir de então, corrobora a manutenção da ordem social vigente, tendo como único objetivo encontrar soluções aos problemas presentes no cotidiano.

Nesse sentido, o termo reflexão é compreendido como um conceito criativo, todavia, sem oferecer ao professor possibilidades de realizar críticas consistentes à realidade e ao próprio conhecimento (MORAES e TORRIGLIA, 2003).

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

“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*, p. 83, 2005).

A FORMAÇÃO DOCENTE COM BASES EM UMA FILOSOFIA DA PRÁXIS

Ao buscarmos alternativas para a formação docente, de modo a torná-la progressista, devemos nos atentar ao fato desta apresentar-se enquanto local de disputas. Este fato torna-se fundamental quando verificamos diferentes projetos para a formação dos professores, demonstrando assim,

“... que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios” (KUENZER, 1999, p.166).

Um projeto progressista de formação docente deve apontar as modificações ocorridas no mundo do trabalho e o papel do professor neste meio de transformação, possibilitando, assim, que estes trabalhadores da educação sejam capazes de traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidando a quem ele serve e explicitando suas contradições. Desta maneira, o professor será capaz de construir categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas da educação e a que interesses ela se vincula. Será, ainda, capaz de compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, para que possa produzir conhecimento em educação de forma competente, com base numa determinada concepção de sociedade.

Para que este processo ocorra, deve-se ter a clareza da importância da teoria na construção do conhecimento, procurando alternativas para o anti-realismo contemporâneo, a fim de apontar limitações e problemas dos projetos de formação, pautados num referencial que prioriza o pragmatismo e imediatismo, ocorrendo assim, uma desvalorização do “conhecimento científico/teórico/acadêmico e do conhecimento escolar” (DUARTE, 2003, p.601).

Portanto, precisamos nos pautar numa filosofia que considere, no fazer pedagógico, a práxis. Esta entendida como “... atividade revolucionária crítico-prática; o que vale dizer transformadora da realidade e, portanto revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria” (VASQUEZ, 1977, p. 153).

A práxis, neste sentido, deve pautar-se em um projeto de sociedade que vislumbre profundas transformações, priorizando a relação dialética/dialógica dos conhecimentos acumulados historicamente, e experiências possíveis de serem utilizadas a favor da classe trabalhadora, na constante luta de classes. 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.

Assim, defendemos a elaboração do conhecimento pautado na teoria, não qualquer teoria, mas aquela capaz de superar a divisão de classes e a apropriação privada dos meios de produção. Para que isso ocorra, efetivamente, é preciso concentrar esforços que rompam com os inúmeros aparatos ideológicos, econômicos e políticos firmados por uma sociedade que busca em neologismos, como “sociedade do conhecimento” e “prática-reflexiva”, a naturalização de tentativas de dominação e inculcação de valores. Não afirmamos com isso, ser a educação a salvadora de todos os problemas advindos da sociedade contemporânea, mas apontamos aquela como importante arma que, alheia a um projeto de sociedade elaborado pela, e para a, classe trabalhadora, será capaz de superar as amarras e situações de abandono, atualmente impostas para esta classe.

Notas

1. Tais como: CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, MERCOSUL, Unicef e União Européia.
2. FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
3. LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.
4. BURNICHON, M. *Decires*. Córdoba: Narvaja, 1997.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes (ORGS.). **O Averso do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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, p.251-283.

AVILA, Astrid Baecker; MULLER, Hermann Vinicius de Oliveira e ORTIGARA, Vidalcir. Formação de professores e qualidade da educação: “direita, volver!”. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (org) **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p.71-87.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, 2ª ed.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação:** A construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, nº 68. Campinas: Cedes, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** 18 ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Endereço para correspondência:
Fabiano Antonio dos Santos
Rua Acre, 47 – Vila Guaraci
CEP 83404280
Colombo / Paraná
e-mail: fabi_santos78@terra.com.br

Hellen Jaqueline Marques
Rua Luiz França, 801 – Cajuru
CEP 82.900-250
Curitiba / Paraná
e-mail: nelleh@terra.com.br