

Conhecimento e formação continuada: questões pertinentes à Proposta Curricular de Santa Catarina

Vania Vitorio*

Vidalcir Ortigara**

Resumo

Este artigo tem como foco central questões pertinentes à produção do conhecimento em educação e Educação Física e sua vinculação ao processo de formação humana. A articulação das formações inicial e continuada de professores requer conhecimento a partir de uma perspectiva realista crítica com amplitude e profundidade para compreender os nexos causais que determinam a realidade da formação humana. O conhecimento em uma perspectiva realista empírica dificulta as possibilidades de novas objetivações à educação, especificamente para a Educação Física, para a emancipação, e as conduz para uma condição de dispersividade, contrariedade ou ao distanciamento do indicado pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Palavras-chave: Conhecimento. Formação Continuada. Proposta Curricular de Santa Catarina.

* Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Curso de Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Introdução

Este estudo procede da recorrente referência, no meio educacional, no discurso de gestores e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, à importância da formação continuada como componente indispensável para a prática pedagógica do professor. Atribui-se à formação continuada relevância ímpar para a qualidade educacional, entretanto, não passível da mesma preocupação é o conhecimento tratado nas formações.

A pesquisa investiga a noção de conhecimento em Educação Física abordado na formação continuada que contemplou professores da área em Santa Catarina entre 2003 e 2010, período de governo do mesmo grupo político – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que fomentou a gênese da Proposta Curricular do Estado. Tomamos por referência a Proposta Curricular do Estado por ser o documento oficial que orienta a direção teórico-filosófica da educação da Rede Estadual de Ensino, em coalizão como conhecimento em sua ontologia e epistemologia.

Na discussão desse tema muitas questões vêm à tona na busca de elucidar as necessidades de se ter e fazer formação continuada e a relação desta com a qualidade da Educação Física no sentido apontado pela Proposta Curricular:

A educação física como atividade educativa será tanto mais consequente em relação aos objetivos políticos pedagógicos, quanto mais os professores, como intelectuais, desenvolverem na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e por aí, dar uma dimensão política a sua prática pedagógica. (SANTA CATARINA, 1991, p. 69).

Frente a essa caracterização, nos questionamos se a formação continuada e a abordagem do conhecimento em Educação Física têm contribuído para que os professores possam efetivar tal qualidade. Dessa interrogação, outras se colocam: como a formação continuada contribui na formação do professor? A partir de que base teórico-metodológica é abordado o conhecimento em Educação Física? O conhecimento nas formações tem articulação com os pressupostos da Proposta?

Temos como foco central as questões pertinentes ao conhecimento em Educação Física abordado na formação continuada em Santa Catarina, que orienta tópicos específicos: relatar os indicadores para a efetivação da Proposta Curricular na prática pedagógica e compreender a formação humana no processo de formação do professor. Os Documentos da Proposta Curricular¹ indicam como fundamento comum, para contemplar a qualidade na ação educativa pretendida para o Estado, o aporte teórico-filosófico do materialismo histórico e da concepção de aprendizagem histórico-cultural.

O Documento de 1991 aponta que é importante a superação da educação que privilegia os segmentos minoritários da sociedade em detrimento dos majoritários. Trabalhar sem uma fundamentação que esclareça essa condição, e não perceber a vinculação “estreita que possui o ato educativo com o ato político e o ato produtivo, é negar qualquer possibilidade de mudanças significativas no conjunto social do qual todos fazemos parte” (SANTA CATARINA, 1991, p. 11). Quanto aos conteúdos de Educação Física, o Documento reforça que “só adquirem significados, se vinculados à realidade existencial dos alunos, se estiverem voltados para resolução de problemas colocados pela prática social e forem capazes de fornecer instrumentais teórico-práticos para questioná-la” (SANTA CATARINA, 1991, p. 69). A Proposta incita o questionamento do modelo de sociedade vigente como condição para encaminhar os conteúdos e que estes contribuam para mudanças no quadro social.

Nos Documentos de 1998 essa necessidade se reforça e coloca o ser humano como responsável por determinar sua condição na existência humana. O ser humano é entendido como social e histórico:

No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com o esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

A citação indica como condição humana todo o processo de existência, manutenção e continuidade do ser humano, e esta perpassa a transmissão do conhecimento produzido historicamente – função imanente da escola. A socialização do que há de mais elaborado do conhecimento produzido pela humanidade ampliará alternativas – especialmente aos menos favorecidos – para a busca da riqueza material, direito de todos.

Na introdução para a Educação Física, a Proposta destaca a concepção histórico-cultural como importante para ver o ser humano a partir da prática social em suas contradições e transformações. “Todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade” (SANTA CATARINA, 1998, p. 219). O conhecimento da Educação Física deve possibilitar o desvelamento “dos interesses e necessidades de suas origens, o que vai nos remeter a uma intervenção pedagógica mais consistente e adequada às intenções da Proposta”.

O Documento de 2005 reafirma essa intenção na efetivação de seus pressupostos na ação educativa, de modo que garanta “a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como

importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas” (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Mas a que conhecimento se refere a Proposta Curricular? Qual conhecimento possibilita ao professor uma intervenção pedagógica consistente e adequada ao materialismo histórico? Para elucidar essas questões, reportamo-nos à produção do conhecimento em Educação e Educação Física e sua vinculação ao processo de formação humana.

O conhecimento em educação e Educação Física

Para entendermos o conhecimento em Educação Física e sua relação com a intervenção pedagógica, é necessária uma explanação da construção social acerca do conhecimento e do conhecimento em educação, sua consolidação na ciência – ontológica e epistemologicamente – a fim de esclarecer as estruturas e forças que sustentam toda a sua produção. Isso nos auxilia a não cairmos em uma compreensão deduzida, reduzida e insuficiente das determinações que o envolvem, o que contribuiria para análises imediatas e superficiais do estudo.

Compreender o papel que desempenha a produção de conhecimento e o aparecimento da ciência exige conhecer o ser que aprende sua gênese, sua constituição enquanto ser social, para então compreender as determinações e as finalidades quanto a sua produção. Nesse intuito, recorreremos a György Lukács, em sua ontologia do ser social, e a Roy Bhaskar, em sua ontologia do realismo crítico.

Segundo Lukács (2013), pensar no conhecimento enquanto categoria do ser social requer conhecer o salto ontológico do ser orgânico e inorgânico para o ser social pelo trabalho, elemento fundante deste salto qualitativo. O trabalho humanizou o homem e garante sua produção e reprodução enquanto ser social: “Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social: parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O trabalho é exclusividade do ser humano, que se distingue dos animais por realizá-lo com uma finalidade previamente estabelecida. Isso, porém, ocorre sempre no intercâmbio com a natureza – tanto orgânica como inorgânica –, pois a ação do ser social ocorre sobre o que existe objetivamente.

O ser social é o único que cria o novo a partir das causalidades – propriedades – do ser orgânico e inorgânico, determinado pela teleologia – finalidade –, característica específica do ser humano. As

causalidades e a teleologia são heterogêneas, coexistentes, indissociáveis na constituição do ser social e, juntas, permitem que ele se reproduza enquanto ser humano. Mas embora elas sejam indissociáveis, não podem ser confundidas:

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém este caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência põe fins. Pôr, neste contexto, não significa, portanto, um mero elevar-a-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Para Lukács (2013), o trabalho enquanto modelo da práxis social é o único complexo do ser com pôr teleológico autêntico real de modificação da realidade, constituindo-se como a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade. O trabalho possui os genes do processo de desenvolvimento de toda práxis social “na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material”. (LUKÁCS, 2013, p. 47).

Para que a teleologia possa se efetivar objetivamente, é necessário que a consciência capte os nexos causais – gênese do conhecimento – que orientam a busca dos meios para que a finalidade se exteriorize como nova objetividade. Sem essa consciência, as causalidades continuam a repousar em si mesmas, ou seja, somente alteram a realidade como mera reação às condições naturais imediatamente postas. No ser social, o fim posto só se confirma na sua objetivação – embora nem sempre a teleologia se objetive como previsto –, caso contrário deixa de ser um pôr teleológico. Entretanto, mesmo objetivada de forma diferente – as tentativas que fracassam têm importância no processo –, isso não exclui que a finalidade previamente ideada possa se efetivar posteriormente. As ideias, nesse sentido, agem como motores para materializações.

É importante salientar que a ontologia de Lukács é a explicitação da ontologia do materialismo histórico de Marx, que firma a prioridade ontológica do real. As coisas existem independentemente do fato de as conhecermos ou da forma como as conhecemos. E o ser social somente se efetiva na sua ação, na objetividade, o que assegura sua existência e reprodução enquanto ser humano. No entanto, as posições com relação ao realismo não são homogêneas, e para melhor compreendê-las a partir da tese do real – realismo independente do conhecimento ou das formas de apreendê-lo – recorreremos a Bhaskar.

Bhaskar (1977) faz uma explicitação das ontologias que sustentam determinadas visões de ciência, o realismo empírico – comum às determinações do empirismo clássico e do idealismo transcendental –, e vindica uma concepção realista crítica para a ciência, pautada no realismo crítico.

O autor aponta três principais posturas na filosofia da ciência: o *empirismo clássico*, o *idealismo transcendental* e o *realismo transcendental* ou *crítico*², este último defendido pelo autor. Para o *empirismo clássico*, os objetos do conhecimento são eventos atomísticos, fenômenos que exaurem o conteúdo objetivo de nossa ideia de necessidade natural. Conhecimento e realidade se fundem e a ciência é concebida como um tipo de resposta automática ou comportamental aos estímulos dados e suas conjunções. A ciência torna-se um tipo de epifenômeno da natureza, ou seja, tem influência junto a ela e a superpõe.

No *idealismo transcendental*, segundo o autor formulado a partir de Kant, os objetos de conhecimento científico são modelos, ideais de ordem natural e podem ser construções independentes de homens ou da ação humana em geral. “O mundo natural, todavia, torna-se um constructo da mente humana ou, em suas versões modernas, da comunidade científica” (BHASKAR, 1977, p. 4).

Para o *realismo crítico*, os objetos do conhecimento são considerados como estruturas e mecanismos que geram fenômenos, e o conhecimento como um produto da atividade social da ciência: “Esses objetos nem são fenômenos (empirismo), nem construtos humanos impostos ao fenômeno (idealismo), mas estruturas reais que perduram e operam independentemente de nosso conhecimento, de nossa experiência e das condições que nos permitem acesso a elas” (BHASKAR, 1977, p. 4).

No realismo crítico, o conhecimento e o mundo estão estruturados igualmente, mas são diferenciados e estão em mutação; as experiências e leis casuais, às quais o conhecimento nos dá acesso, estão, normalmente, dessincronizadas entre si. A ciência, sob essa ótica, não é um epifenômeno da natureza; tampouco a natureza é um produto do homem. O autor afirma que somente o realismo crítico pode sustentar a ideia de um mundo governado por leis independentes do homem; e é esta a compreensão necessária da ciência, pois quando a ciência acerta é porque opera desta maneira.

Para o realismo transcendental, caso não houvesse ciência, ainda assim haveria natureza, e é essa natureza que é investigada pela ciência. O que for descoberto na natureza deve ser expresso em pensamento; as estruturas, constituições e leis casuais descobertas na natureza, porém, não dependem do pensamento. (BHASKAR, 1977, p. 5).

O empirismo clássico e o idealismo transcendental, por comungarem da mesma ontologia, são incapazes de sustentar a ideia da existência e ação independentes das estruturas causais e dos objetos investigados e descobertos pela ciência. Ambos veem a realidade no limite da experiência humana imediata.

O desenvolvimento da ciência não pode prescindir da questão da realidade existente em-si, uma visão geral de mundo – ontologia –, e sua explicitação é necessária para evidenciar o que a ciência conhece da objetividade do mundo: “[...] o sentido em que toda a explicação da ciência pressupõe uma ontologia é o sentido em que essa explicação pressupõe uma resposta esquemática à questão de como o mundo tem de ser para a ciência ser possível” (BHASKAR, 1977, p. 6). Não é o contrário – como a ciência tem que ser para o mundo ser possível – que explica a ciência. Para Bhaskar (1977), qualquer filosofia de ciência adequada deve ser capaz de sustentar e reconciliar o paradoxo central da ciência: o objeto da ciência enquanto transitivo – que depende da atividade humana – postula o conhecimento prévio sobre o objeto. E o objeto da ciência enquanto intransitivo – que independe do conhecimento que se tem dele – é a matéria-prima para o conhecimento.

Isto é, tem de ser capaz de sustentar tanto (1) o caráter social da ciência quanto (2) a independência dos objetos do conhecimento científico em relação à ciência. Mais especificamente, tem de satisfazer tanto: (1a) um critério da produção não-espontânea[*sic*] de conhecimento, a saber, a produção de conhecimento a partir de e por meio de conhecimento (na dimensão transitiva), quanto: (2a) um critério de realismo estrutural e essencial, a saber, a existência independente e a atividade independente de estruturas causais e coisas (na dimensão intransitiva). (BHASKAR, 1977, p. 3).

A ciência tem um caráter social com objetivo de produzir conhecimento, embora seu ingrediente – objeto intransitivo – independa dela. O fato de a ciência conhecer os tipos e modos de atuação das coisas não é suficiente para modificá-las, pois elas operam e existem independentemente deste conhecimento: “Não é o caráter de ciência que impõe um determinado padrão ou ordem ao mundo, mas a ordem do mundo que, sob determinadas condições, torna possível o grupamento de atividades que denominamos ‘ciência’” (BHASKAR, 1977, p. 7). Compreender o objeto de conhecimento intransitivo como se fosse transitivo é colocar na ciência uma falsa expectativa em poder controlar e determinar o curso das coisas, a realidade.

A natureza do mundo somente pode ser *conhecida* – por investigação da ciência – e *determinada* – pela estrutura da ciência. Proposições em ontologia, ou seja, sobre o existir da natureza, só podem ser estabelecidas em referência à ciência. Mas essas proposições não podem ser disfarçadas,

veladas ou, por outro lado, elípticas sobre a ciência. A isso Bhaskar (1977) caracteriza de “falácia epistêmica”:

[...] de acordo com a qual questões ontológicas podem sempre ser reformuladas à maneira de questões epistemológicas. As inclinações antropocêntrica e epistemológica da filosofia clássica levaram à dissolução da concepção de domínio ontológico, o qual precisamos para tornar inteligível o processo transitivo da ciência. (BHASKAR, 1977, p. 17).

A inteligibilidade da produção de conhecimento da ciência deve proporcionar uma aproximação de nossa representação com o real. Quanto mais próxima for nossa representação do real, mais chance de êxito. Entretanto o real é sempre mais complexo do que podemos compreender, e o que captamos é sempre uma aproximação do real que nos dá possibilidade de intervir, mas não de determinar a realidade.

Para melhor compreendermos essa condição humana de captar na consciência o reflexo do real, retornamos para a ontologia do ser social lukasiana. Na crítica ontológica de Lukács, o ser humano tem a capacidade de captar na consciência, por elaboração conceitual, o reflexo do real, o que lhe permite um afastamento da realidade imediata com um conhecimento aproximado do real. Essa elaboração conceitual é uma nova objetividade para a consciência:

[...] no espelhamento da realidade como condição para o fim e o meio do trabalho, se realiza uma separação, uma dissociação entre o homem e seu ambiente, um distanciamento que se manifesta claramente na confrontação entre sujeito e objeto. No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa “realidade” própria na consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 66).

A nova objetividade conceitual tem outros nexos causais que precisam ser conhecidos para serem objetivados. Quanto mais conhecimento dos nexos causais, maior será a aproximação entre consciência e objeto real – seus nexos causais – e melhor será a condição de efetivação do pôr na práxis humana. O conhecimento dos nexos causais amplia as alternativas de escolha dos meios para satisfazer as necessidades. Para o autor, “a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (LUKÁCS, 2013, p. 71).

O conhecimento dos nexos causais – origem da ciência – e sua complexidade se materializam a partir da quantidade de determinações materiais, sociais e históricas que envolvem a materialidade do objeto. A ciência é influenciada por causalidades sociais. “Se a ciência não tem a finalidade de

conhecer a realidade – que existe independente de nossa consciência – que é complexa e estruturada, só lhe resta uma redução à preditividade, ou seja, ‘sustentar a práxis no sentido imediato’” (AVILA, 2008, p. 18).

As crenças sobre o mundo e o que se pensa sobre ele – se é ideal ou real –, com teleologias postas pelo ser social ou postas por um ser transcendental – uma consciência *a priori* –, afirmam ou negam o caráter da ciência consubstanciar-se em determinada ontologia. Mesmo as versões positivistas e neopositivistas que negam a ontologia sempre partem de uma noção de como o mundo é – real –, embora não admitam.

A concepção incorreta da relação entre teleologia e causalidade – concepções positivistas de ciência/realismo empírico – isola o sujeito do objeto, o que destitui o sujeito da compreensão da totalidade do objeto, percebendo-o somente na sua imediaticidade, terminalidade ou fenomenalidade sem considerar suas múltiplas determinações. A captura pela consciência da realidade – elaboração de conceitos – nessa condição é insuficiente para compreendê-la em nível mediato, e contribui para a interdição das possibilidades de transformação, o que leva à reprodução parcial ou falseada do real.

Independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente dominante é a vida cotidiana, a fé religiosa etc. Essas representações cumprem um papel muito influente na práxis social dos homens e com frequência se condensam num poder social; [...] Às vezes, daí brotam lutas abertas entre concepções ontológicas objetiva e cientificamente fundadas e outras apenas ancoradas no ser social. Em certas circunstâncias – e isto é característico da nossa época – essa oposição penetra no próprio método das ciências. Isto se torna possível porque os novos nexos conhecidos podem ser utilizados na prática, mesmo quando a decisão ontológica permanece em suspenso. (LUKÁCS, 2013, p. 95).

Portanto a ciência não é neutra, e seu posicionamento – ontologia – influencia toda a práxis social. Práxis como o ponto de partida – cadeias causais refletidas (teoria) – e o ponto de chegada – efetivação real (prática). Práxis como critério de verdade, em que as cadeias causais atuam na prática, são capturadas pela consciência e para ela retornam. Em outras palavras, é na práxis social que se explicita o parâmetro para se distinguir o que é verdadeiro do que é falso – a partir da objetivação das finalidades postas –, pois ela demonstra o entendimento que se teve na abstração do conhecimento – reflexo da realidade na consciência.

Somente a partir da objetivação poderão ser feitas alterações, mudanças nos erros cometidos. Se a consciência foi distorcida – na compreensão de suas causalidades –, toda práxis também será e as novas objetivações serão dificultadas, interferindo nas alterações e mudanças no que está posto. Se

ficar apenas no epistemológico, na lógica formal, esse critério da práxis se perde. Esta será a partir do que está posto, instaurar-se-á como verdade comprovada – cientificamente – e atenderá ao modelo de sociedade vigente:

A ciência ao classificar as coisas e sugerir as “melhores” formas de lidarmos com elas, num sentido manipulatório, gera uma série de crenças que orientam as práticas sociais (que são sempre posicionadas) no contexto moderno, ou seja, contribui para legitimação de uma determinada ontologia, mesmo que essa seja ocultada nas explicações científicas. (AVILA, 2008, p. 9).

A ciência positivista se coloca como único conhecimento possível e método válido para toda a atividade humana, e o que não estiver acessível ao método da ciência não dá origem a conhecimento:

Com sua eficácia técnica, ao dar as respostas aos problemas originados em uma nova sociedade em seu processo de surgimento e construção, constitui-se como um pano de fundo, que ao mesmo tempo auxilia na construção de uma nova sociabilidade, como também é por ela formada, representando os interesses das classes que estão emergindo e, posteriormente, contribuindo para consolidação da nova classe no poder. (AVILA, 2008, p. 9).

É necessário apontar filosoficamente as diferenças em se fazer ciência para poder realizar a crítica. Aqui se elenca a ontologia crítica de Marx a partir do exposto por Duayer (2011, p. 92): “[...] a crítica ontológica é condição necessária, ainda que não suficiente, para emancipação das estruturas sociais estranhadas, opressoras, iníquas, infames”. Compreender as estruturas sociais postas pela sociabilidade capitalista, não para se adequar a elas, fazer contornos, mas para pôr finalidades diferentes. “Crítica ontológica a um mundo que se apresenta perene, sem história. É crítica ontológica às formas de pensamento, científicas ou não, que concebem o mundo em conformidade com sua forma imediata de manifestação” (DUAYER, 2011, p. 99).

A crítica ontológica revela a denúncia feita por Moraes (2009, p. 316) de que:

O conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as Ciências Humanas e Sociais. [...], pois o contexto do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas.

A autora reforça que a teoria tem consequências e estas podem influenciar a ciência de forma negativa e positiva. O lado negativo é acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-o sem sentido, levando-o ao irracionalismo, cinismo e niilismo – agenda pós-moderna. O lado positivo é que a teoria pode nos oferecer bases racionais e críticas para

compreendermos os discursos que representam interesses políticos e socioeconômicos disfarçados para promover valores capitalistas – individualismo, consumismo –, incompatíveis com a sociabilidade humana.

Do ponto de vista da Educação, ela pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato. (MORAES, 2009, p. 317).

Moraes (2009) aponta que para a educação é urgente e necessária a profundidade teórica para compreensão das questões sociais produzidas pelo capitalismo, sob pena mediata da total degradação humana. A redução da teoria influenciada pelo realismo empírico leva a pesquisa e o processo de formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem por tarefas cotidianas, para adaptação dos indivíduos ao que está posto, para a experiência imediata e eficácia na manipulação do tópico. Já na redução da teoria influenciada pela mistura de ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, os conhecimentos são vistos como relativos e transitórios – por serem sociais, históricos, culturais etc. – e por isso não podem ser objetivos. São sempre vistos a partir do individual, de um grupo, o que impossibilita a verdade, a realidade, a racionalidade e a objetividade. “Da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo. (MORAES, 2009, p. 318).

Se não há possibilidade para a verdade, a realidade e a objetividade, então o processo se resume à manipulação. Não há razão para intervenção humana para o conhecimento. O que resta é a adequação. O aprofundamento teórico capaz de garantir a permanência da práxis humana e sua transformação é possibilitado pelas formas mais elaboradas em profundidade e extensão de conhecimento da realidade:

Para nos contrapormos ao pensamento pós-moderno, a partir do realismo crítico, é preciso compreender que para conhecer é necessário primeiro que os objetos do conhecimento existam, e segundo, reconhecer a independência (ao menos relativa, no caso dos fenômenos sociais) do objeto em relação às formas de consciência, o que significa dizer, que ele existe independentemente do conhecimento que possuímos dele. (AVILA, 2008, p. 2).

Conhecer a ontologia da ciência e sua relação com o conhecimento produzido na educação e na Educação Física se justifica para compreender os interstícios da disciplina, estrutura, forças e práticas posicionadas que a consolidam, quer tenhamos conhecimento ou não.

A educação é garantia da continuidade do ser social e se funda em repassar às gerações futuras conhecimento e hábitos produzidos pela humanidade. Esse conhecimento deve possibilitar explorar o máximo possível os nexos causais da realidade e permitir a ampliação das alternativas e escolhas na busca dos meios para satisfazer novas necessidades.

Na sociabilidade do capital, a exorbitante competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações superficiais e comercializáveis, que obliteram o conhecer a realidade. Tal condição restringe a possibilidade de pôr sobre a realidade novas finalidades.

Vivemos hoje uma forte pressão informacional que nos quer fazer crer na cristalização das relações sociais e na conseqüente impossibilidade de transformações significativas; um momento em que a dinâmica social é reduzida a mera somatória de ações de grupos isolados, fato que torna irrealizável qualquer ação superadora ou mesmo a generalização de princípios explicativos [...]. (ORTIGARA, 2002, p. 93).

Enquanto as finalidades postas forem extensivas desse padrão de conhecimento reduzido, reduzem-se simultaneamente as possibilidades de superação desse modelo de sociabilidade do conhecimento.

Dessa forma, a educação, que, conforme Saviani (2008), tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, bem como a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo, está ameaçada.

Associabilidade do capital tem suas estratégias para difundir filosofias que apontem para a educação como única responsável por promover “mudanças”. Ao mesmo tempo, não possibilita compreender as causalidades que levariam à mudança, tampouco a pores teleológicos diferentes do estabelecido por ela. Isso torna profícuas as ideias de adaptação ao sistema, reprodução e utilitarismo que pontuam para o descrédito da educação.

Esse discurso, para Moraes (2009), é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”. Competências que são diferentes entre os envolvidos; para a minoria, altos níveis de aprendizagem que a experiência empírica não consegue garantir; para a maioria, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu, de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado e com

elevados níveis de exclusão. Tal determinação da educação associa-se à necessidade do capital de contar com uma força de trabalho que se adapte às novas exigências e transfira toda culpa desta formação para a classe trabalhadora. O discurso de caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos envolvidos em apoiar necessidades de mudanças educacionais nas suas estruturas:

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo o tipo; aumenta a demanda pela educação a distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem. [...] Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribuiu, em grande medida, a culpa do “fracasso” escolar. (MORAES, 2009, p. 320).

Na produção de conhecimento na educação, passam a valer relatos do cotidiano, relatos de aula, trocas de experiência, desabafos, encontros esporádicos e assistemáticos de formação continuada, estudos de saberes práticos, como forma para compreender os profundos desajustes sociais e educacionais existentes:

É no terreno das convenções da prática social que este movimento, em notável processo de inversão, faz parecer universal aquilo que lhe é particular, torna falsas teorias socialmente necessárias, arquitetando assim, as condições de sua aceitabilidade, de forte poder de cooptação e de produção de consensos. (MORAES, 2009, p. 323).

É a partir dessas perspectivas que aparecem as concepções para formação docente e formação continuada em educação e Educação Física. Na Educação Física, se reflete na produção do conhecimento um debate equivocado – por desconsiderar o campo ontológico – entre correntes que disputam espaços na área: as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. Para perceber as manifestações tanto em uma quanto em outra é necessário observá-las no campo ontológico, e não apenas no campo epistemológico. É pela ontologia que podemos perceber os vários enredos que constituem a ciência, a educação e a sociedade.

Para Avila (2008), na visão sustentada pelo realismo empírico – expandida pelo positivismo – as ciências naturais e humanas têm como pano de fundo o mundo empírico e um único nível de complexidade, o que permite a manipulação dos dados da realidade para não modificar o que está posto, em acordo coerente com a ideologia capitalista.

Na visão ancorada no realismo crítico, elas têm como base o conhecimento dos mecanismos e das estruturas que compõem os fenômenos sociais objetivamente, na sua complexidade e suas múltiplas determinações, com causalidades em constante transformação – que dificultam sua compreensão. Nesse contexto, buscam a apreensão nos fenômenos de aspectos da totalidade, mas não criam a totalidade. Isso permite apontar diferentes posições teleológicas para a realidade posta, podendo ir na contramão da ideologia do capital.

A colocação da ciência natural e social em polos opostos pode incorrer no encobrimento da valorização da primeira – vista como objetiva e neutra – sobre a segunda – vista como relativa e sem objetividade. Sob o senso comum, esta bipolarização não permite identificar a unidade e a diferença existentes entre elas.

É importante destacar algumas diferenças entre ciências naturais e sociais, o que não significa a sua oposição. Bhaskar (1998, p. 15) explicita, dessa forma, a questão:

As estruturas sociais, porque elas próprias são produtos sociais, também são possíveis objetos de transformação e, por isso, só podem ser relativamente duradouras. [...] No entanto, como só existem em virtude das atividades que governam, as estruturas sociais não existem independentemente das concepções que os agentes possuem sobre o que fazem em sua atividade, ou seja, de alguma teoria dessas atividades.

A sociedade pode ser conhecida desde que a concebamos como um “conjunto articulado de tendências e poderes que, diferentemente dos naturais, só existem na medida em que estão sendo exercidos” e por estarem “sendo exercidos, em última instância, mediante a atividade intencional dos seres humanos; e não necessariamente invariantes no sentido espaço-temporal” (BHASKAR, 1998, p. 15-16).

Para Avila (2008), as ciências sociais não cabem em sistema fechado, situações testes que isolem variáveis. Sua condição é explanatória e não preditiva; elas indicam tendências do movimento da realidade social, mas sua confirmação dependerá da atuação dos mecanismos e estruturas que estiverem operando e só pode ser realizada *post festum* – posterior à objetivação.

A não compreensão dessas diferenças entre ciências humanas e sociais na produção do conhecimento na educação pode incorrer no seu descrédito ou na pressuposição de que a educação, por sua atuação isolada e em si mesma, poderá realizar as mudanças esperadas e necessárias na sociedade.

Na Educação Física, as ciências naturais e sociais, postas por vezes em polos opostos e por vezes no mesmo polo, disputam a produção do conhecimento, mas se a raiz de ambas for a mesma – o conhecimento empírico – não há diferença entre elas. Cabe aqui esclarecer que tais campos se

constituíram no processo histórico da Educação Física como disciplina originada para atender às exigências na “nova” sociedade que se consolidava no século XVIII:

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente, explicado. Ela negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação e buscará as explicações para o seu proceder na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência.

A mesma visão de ciência que fornecerá respostas para as indagações que se coloca à burguesia no poder. (SOARES, 1994, p. 10).

A Educação Física surge para fortalecer física e moralmente os indivíduos, reforçando a visão de mundo burguesa. Para exercer esse papel, ela necessita de conhecimentos empíricos relacionados às ciências naturais e biológicas – especialmente a medicina, calcada nos princípios de observação, experimentação e comparação – que possam, por estes princípios exatos, naturalizar os fatos sociais e criar um social biologizado.

Nessa abordagem o homem não será mais humanizado pelas relações sociais que estabelece, ele passa a ser explicado e definido nos limites biológicos. “É o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade” (SOARES, 1994, p. 11). Esse conhecimento naturalizado, individualista, desconectado, dissociado da realidade, coloca o sujeito que conhece isolado da sociedade e alheio a sua ação. O conhecimento útil para a Educação Física era, e em muitos casos ainda é, a compreensão do corpo e seu funcionamento como garantia para a manutenção do capital e sua reprodução – gerando novos trabalhadores qualificados.

Os exercícios físicos, particularmente na instituição escolar, vão exercer papel essencial à prevenção de doenças e manutenção da saúde veiculadas pela medicina higienista, na construção do homem biológico, a-histórico, determinado por condições naturais e não sociais. A educação escolar se ocupará da formação de um homem abstrato, universal e natural; com talentos, aptidões e vocações desenvolvidas que lhe proporcionarão participar “justamente” da vida em sociedade.

A escola primária para todos passa a ser mecanismo de controle das formas de pensamento e de ação do corpo social, e a Educação Física, focada no corpo “natural” e no exercício físico, toma o tom de cientificidade necessário para difundir o pensamento burguês.

A educação física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do

positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. (SOARES, 1994, p. 62).

Adotada pela instituição médica e militar, a Educação Física se orienta por estes campos de conhecimento que determinam seus tempos, espaços, conteúdos, formas e a caracterizam na atividade pedagógica.

A centralidade dos conhecimentos da Educação Física passa do corpo (ginástica) para o movimento (esporte), sem alterar sua base empírica, pautada nas ciências naturais. O conhecimento se direciona para aperfeiçoar a técnica pela comprovação anatômica, fisiológica e biomecânica que leva ao rendimento, ao espetáculo e à mercadorização.

O debate pedagógico fica retraído e a legitimidade escolar balanceada, pois o campo de conhecimento da Educação Física se torna uma arena em que diferentes concepções entram em disputa: ciência ou disciplina acadêmica ou científica. Tentando seu reconhecimento e status, transita pela ciência da motricidade humana, fisiologia do exercício, biomecânica, psicologia e sociologia do esporte, buscando seu estatuto epistemológico e consolidando o processo de hegemonia do conhecimento das ciências naturais e exatas.

Nessa condição, a Educação Física não se caracteriza pedagogicamente, tampouco cientificamente; seu campo fica permeado por médicos, psicólogos, sociólogos e professores a serviço do esporte. Para Bracht (2003, p. 32-33):

A educação física não é uma ciência. No entanto está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A educação física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento.

Essa intenção pedagógica demarcou mais acentuadamente, na década de 1980, o debate em Educação Física sobre seu papel social, que se vincula às ciências humanas e sociais. A disputa desencadeou um embate tanto acadêmico quanto político, que delimita mais incisivamente o conhecimento científico na Educação Física a partir das ciências humanas e sociais e o polariza em relação às ciências naturais.

Logo, a produção do conhecimento em Educação Física é determinada por distintas concepções epistemológicas, que influenciam inclusive o seu enquadramento na área da ciência da saúde ou das humanas e sociais. Esse binômio fica mais bem entendido, para Ávila (2008), quando é abandonado e refletido a partir de que concepção de ciência tem se fundado. Isso numa acepção tanto ontológica

quanto epistemológica. Sob tal enfoque, poderemos ver além dos objetos científicos e seus devidos campos empíricos e compreender a unidade que os concebe a partir de uma mesma concepção ontológica de realidade.

Não é a área de conhecimento das ciências humanas e sociais ou das ciências naturais que vai determinar as concepções de ser humano, mundo e ciência na produção do conhecimento, mas sua ontologia e epistemologia. Pedagogia ou sociologia, bem como biologia e medicina, podem ser sustentadas por concepção ontológica realista empírica – ainda que seus discursos possam parecer divergentes. Pensar a formação humana e, em específico, a formação de professores – seja inicial ou continuada – envolve necessariamente uma visão do que é o ser humano, com consequências para a orientação da atividade educativa que se põe em curso.

A formação humana e o processo de formação do professor

A produção do conhecimento em educação e Educação Física pode ocorrer a partir de uma concepção ontológica realista empírica ou realista crítica. Pelo realismo empírico, o conhecimento não subsidia condições suficientes para uma leitura da realidade com condições de perceber o processo de alienação em que se insere a formação humana na sociabilidade do capital. Somente pelo realismo crítico é possível perceber essa alienação e produzir um conhecimento capaz de subsidiar uma transformação social que supere a formação humana alienante, transformando-a em uma formação emancipadora.

A transmissão do conhecimento às novas gerações relaciona-se com a compreensão que se tem de sua produção e do que ele é. Sendo assim, tem papel de destaque, nesse processo, a figura do professor. O conhecimento produzido na Educação Física relaciona-se hegemonicamente com as intenções de seu aparecimento enquanto disciplina escolar, ou seja, para reforçar a sociabilidade do capital – pautado no empirismo, via ciências naturais –, o que impacta diretamente o processo de formação do professor.

Para explicitação do termo “formação”, recorreremos à formação humana na perspectiva histórico-ontológica, o que nos possibilitará melhor conhecer o ser que aprende, como aprende e o que aprende para, assim, compreendermos a formação no processo educacional. Para esse entendimento, temos que responder algumas questões: qual a relação entre formação e educação? Como nos formamos humanos e como se consolida a consciência humana?

Saviani e Duarte (2010, p. 422) consideram consensual a definição de educação como formação humana. Entretanto, para que ela ocorra, é imprescindível que o homem seja livre, pois “se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las”. Tal liberdade, contudo, pertence a professores e alunos, e a educação é legitimada se emergir “como uma comunicação entre pessoas livres em grau diferente de maturação humana”, promovendo o homem (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423).

Para melhor aclarar o papel de professores e alunos na promoção do ser humano, que requer compreensão de sua formação enquanto gênero humano, apoiamo-nos novamente em Lukács (2013). O autor assevera que somos humanos a partir do trabalho – atividade vital –, que garante a produção e reprodução do ser social. Recorre a Marx para explicitar a compreensão do trabalho como atividade específica do ser social:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 1998, p. 211-212).

No trabalho é expressa uma finalidade posta, característica exclusiva do ser humano. Enquanto outros animais têm seu ser determinado pela causalidade – sem consciência do que querem realizar –, o ser humano é determinado pela teleologia – com consciência da finalidade do que quer realizar.

Conforme Ortigara (2002, p. 102), em estudo sobre a perspectiva lukacsiana, a teleologia implica uma consciência que na qualidade de “ato de pôr dá início a um processo real e a sua existência e o seu movimento, como processo complexo, devem ter um autor consciente”. A consciência da finalidade do trabalho deve levar um projeto ideado a se objetivar, transformando a realidade material, criando o novo.

Mas em que consiste a consciência humana? O pensamento humano e a consciência de que somos humanos são produzidos historicamente, dialeticamente entre o coletivo e o individual tendo como atividade fundante o trabalho:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja,

das funções de trabalho; assim o trabalho é uma acção sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 1978, p. 75).

O que pensamos individualmente é fruto de um processo social: “[...] é a actividade de outros homens que constitui a base material objectiva da estrutura específica da actividade do indivíduo humano [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Esse processo, para Leontiev (1978), determina a consciência, mas isso não significa que seja imutável. Ela é determinada pelas relações sociais existentes, é um processo de transformações sociais qualitativas acarretadas pelo movimento de evolução do ser humano. Épocas diferentes da história e das condições sociais modificaram os processos de percepção, memória e pensamento do ser humano, que são elementos que integram a formação de um psiquismo superior. A formação da consciência é um produto histórico, se dá junto às relações de produção e é determinada por elas. “Com efeito, visto que as condições sociais dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social” (LEONTIEV, 1978, p. 89).

Com o modelo atual de produção baseado no capital, a divisão técnica do trabalho deu lugar à divisão social sob a égide da propriedade privada originando a sociedade de classes. A consciência humana está pautada por essa relação. É uma consciência de alienação, em que o produto do trabalho apresenta-se separado do produtor e estranho a ele. O trabalho intelectual está separado do braçal, a teoria da prática, o concreto do abstrato, o que leva a uma consciência fragmentada que impossibilita a compreensão da totalidade da realidade.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Dessa maneira, a objetivação da atividade humana “é a única forma do ser humano se efetivar, se desenvolver, torna-se uma objetivação alienante” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427). As relações sociais capitalistas transformam o que seria humanização em alienação, formando a consciência alienada.

Para que a consciência passe da alienação para a humanização é necessário superar este modelo de sociedade por outro, em que possa se desenvolver a individualidade livre e universal, com uma

educação vista como “processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do ser humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010. p. 431). Uma educação que supere o imediato, o conjuntural, e se direcione para aspectos essenciais com disposições duradouras.

Mas é possível formar para humanização em uma sociedade alienada? Em uma sociedade com divisão de classes sociais distintas, o modelo de formação segue a sua característica, ou seja, vai organizar e sistematizar o que será ensinado diferentemente para um e outro componente das distintas classes sociais. A propósito, o conhecimento historicamente produzido será repassado às novas gerações com a intenção da reprodução do modelo social. Para a classe que domina e que expropria o trabalhador, a preocupação é com o que há de mais atual e elaborado para que esta se mantenha no poder. Para a classe dominada, expropriada do trabalho, a preocupação é com o conhecimento necessário para que se mantenha produtiva e obediente, preferencialmente dosado e muito controlado, somente o suficiente para maior produção material, o que exige a manipulação dos dados. Nessa perspectiva, forma-se um aparato de professores e de conhecimentos para sustentar essa hegemonia.

Entretanto essa contradição gera crises, e estas crises geram necessidade de explicações. A busca por tais explicações pode levar a conhecer suas raízes, sua essência, que poderão promover alternativas para sua superação. Logo, a sociedade que escraviza ativa simultaneamente a necessidade de libertação:

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

É em meio a esta sociedade de alienação que, na contramão, buscam-se espaços para objetivações desalienadas. Tarefa árdua e papel de uma educação voltada à formação humana. Concordamos com Mészáros (2005) quando afirma que a educação deve ser continuada, caso contrário não é educação; a educação para humanização é permanente e não se consolida num dado período de tempo, mas todo o tempo. Seu inverso desencadeia o processo para o que poderíamos chamar de deformação humana.

As discussões sobre formação continuada no Brasil aparecem mais enfaticamente a partir de 1939 como a formação que continua após a formação inicial – superior – com a intenção de preencher

lacunas deixadas. Especificamente na formação do professor, o que ele não aprende na formação inicial aprende na experiência com a prática profissional ou em formações continuadas.

Todo o período que segue na organização educacional brasileira passou por várias reformas formais no âmbito da legislação, mas não reformas que vislumbassem a qualidade da formação de professores em prol da formação humana. As reformas se distanciaram do debate da qualidade da formação no que se refere ao tipo de conhecimento, sua ontologia e epistemologia, que permita compreender e questionar o modelo em questão. A formação continuada como continuidade de fragilidades da formação inicial comunga com a reprodução da sociedade estabelecida, que marcha rumo à desumanização.

Em Santa Catarina, a formação continuada está nos discursos políticos e planos de governo para a educação, acenando como condição imprescindível para efetivação da ação pedagógica de qualidade na escola aludida na Proposta Curricular. Contudo “a realidade grita”³ e denuncia a distância entre a qualidade anunciada e a efetividade da educação. Essa condição se reforça e continua na descontinuidade da formação.

Algumas considerações

A formação continuada é assunto recorrente no meio educacional, que aciona estudos e pesquisas para sua explanação. Não tão frequente é o debate sobre o conhecimento que permeia as formações.

A formação continuada no documento da Proposta Curricular de Santa Catarina se apresenta com definições que oscilam em um ecletismo que deixa nebulosa a finalidade para a qual ela se dispõe. Esse ecletismo, oriundo da falta de aprofundamento teórico e das alternâncias dos grupos e dos governos que a objetivaram, não impede que a formação continuada, em maior ou menor proporção, apareça como a principal ação na busca da qualidade educativa sugerida no Documento – consubstanciada no materialismo histórico e na teoria histórico-cultural.

Portanto aproximar o debate do conhecimento em Educação Física na formação continuada com o materialismo histórico e a teoria histórico-cultural requer compreender a produção do conhecimento no campo onto-epistemológico que orienta a forma como se faz ciência e se produz conhecimentos – concepção de realidade. A compreensão superficial da realidade – empirismo clássico e idealismo transcendental – não permite perceber amplamente os nexos causais dos problemas, o que leva a um

maquiamento, a uma manipulação dos dados da realidade que não permitem pôr finalidades objetivamente.

A ontologia que orienta a ciência define a relação entre teleologia e causalidade. A relação incorreta entre teleologia e causalidade –realismo empírico – origina uma ciência que contribui para conservação de um modelo social. Desprende o sujeito do objeto, o que destitui o sujeito da compreensão da totalidade do objeto, percebendo-o somente na sua imediaticidade, terminalidade, sem considerar suas múltiplas determinações.

A captura pela consciência da realidade – elaboração de conceitos –, nessa condição, é insuficiente para compreendê-la mediatamente e contribui para a interdição das possibilidades de transformação, o que leva à reprodução do que não representa o real, impelindo o sujeito à alienação, à fetichização.

A ausência da compreensão ontológica de sociedade não permite estabelecer a sociedade almejada como possibilidade no campo da luta de classes, que é um dos parâmetros para a seleção do conhecimento a ser tratado no cotidiano escolar.

A Educação Física tem como gênese, na formação dos professores, o conhecimento erigido nas instituições militar e médica, com perspectiva técnico-biológica, sustentada na ontologia realista empírica das ciências naturais. Os professores formados nesse modelo tinham conhecimento essencialmente técnico, desprovido de um corpo filosófico-sociológico consistente, distanciado de uma ontologia realista crítica, o que está relacionado intrinsecamente com a produção e reprodução do conhecimento na atualidade, haja vista que este ainda se encontra presente nos cursos de formação.

A condição da educação regida pelo e para o capital orienta fortemente as determinações educacionais a partir do aspecto “econômico” e compromete as condições do ensino e da pesquisa acadêmica desencadeando, principalmente a partir da década de 1990, aligeiramento e superficialidade nas discussões teóricas, em especial na pós-graduação. Essa situação corrobora com a leitura superficial da realidade e atinge de uma forma ou de outra a formação inicial e a formação continuada dos envolvidos com a educação formal.

A articulação das formações em Santa Catarina com a matriz teórica e filosófica da Proposta Curricular requer conhecimento teórico amplo e profundo para que se possa compreender os nexos causais que determinam a realidade da formação continuada. O conhecimento a partir de uma perspectiva realista empírica, ou seja, imediato, eclético e insuficiente, dificulta as possibilidades de novas objetivações para a Educação Física na perspectiva da formação humana para a emancipação e a

conduz para uma condição de dispersividade, contrariedade aos Documentos ou faz com que permaneça nas limitações destes, distanciando-se da articulação com as bases teóricas da Proposta.

Notas

¹ A Proposta Curricular de Santa Catarina é composta por uma série de Documentos produzidos nos anos de 1991, 1998, 2005 e 2014. Ainda que alguns estudiosos entendam que cada nova série constitua uma nova “versão”, concordamos com os que consideram que a Proposta é única, com vários Documentos que, ao mesmo tempo em que retomam os fundamentos norteadores, aprofundam temas antes pouco explorados, inclusive o Documento de 2014. Tal Documento não foi abordado neste estudo, pois sua publicação ocorreu posteriormente ao encerramento da pesquisa, isto é, fora do período foco da investigação. Porém, gostaríamos de ressaltar que ele reafirma a base teórica da Proposta, ou seja, o materialismo histórico e a concepção de aprendizagem histórico-cultural.

² Tem sua origem na tradição realista especialmente desenvolvida na Grã-Bretanha em conexão com o marxismo e inaugura uma corrente denominada de “realismo crítico britânico”. Constitui-se posteriormente sob um enfoque denominado de realismo crítico que, com certas diferenças, concorda com a existência de mecanismos causais que operam na estruturação da sociedade e podem ser conhecidos por teorias científicas elaboradas nos estudos sociais; neste marco existe a possibilidade de articular explicações em torno da aludida estruturação e em uma visão em torno dos valores não epistêmicos da atividade científica (SCRIBANO, 2005).

³ Tomamos essa expressão “emprestada” de Maria Célia Marcondes de Moraes, conforme Ortigara (2002).

REFERÊNCIAS

AVILA, A. B. *A Pós-Graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*. 233 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BHASKAR, R. *A Realist theory of science*. London: Verso, 1977.

BHASKAR, R. Societies: capítulo 8. In: ARCHER et al. (Ed.). *Critical Realism: essential readings*. Londres, Reino Unido: Routledge, 1998.

BRACHT, V. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: UNIJUÍ. 2003.

DUAYER, M. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. *Revista Margem Esquerda*, n. 17, p. 88-100, nov. 2011.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro 1.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

ORTIGARA, V. *Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. *Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. Florianópolis: SME, 1991.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCRIBANO, A. Teoría política y dialéctica de la emancipación humana en Roy Bhaskar. *Modernidades*, Córdoba, ano 1. n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/modernidades_a/II/Mod2Contenidos/Revista_e-ModernidadesII.htm>. Acessado em: 5 maio 2013.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

Knowledge and continuing education: questions pertinent to the curricular proposal of Santa Catarina**Abstract**

This article focuses on the questions related to the production of Knowledge in Education and Physical Education and its relation to the process of human formation. The organization of the beginning and continuing teachers education demands knowledge from a realistic and empiric perspective with broaden and deep concern to understand the causes that determine the reality of the human formation. The knowledge in an empiric and realistic way, makes it difficult the possibilities of new objectives for the Education, specifically Physical Education, to the improvement of it, and leads to a dispersivity condition, going against or away from the Curriculum of Santa Catarina State.

Keywords: Knowledge. Continuing Education. Curriculum of Santa Catarina State.

El conocimiento y la formación permanente: cuestiones relacionadas con la propuesta curricular de Santa Catarina**Resumen**

Este artículo tiene como foco central cuestiones pertinentes a la producción de conocimiento en educación y Educación Física y su vinculación al proceso de formación humana. La articulación de las formaciones inicial y continuada de profesores requiere conocimientos a partir de una perspectiva realista crítica con amplitud y profundidad para comprender los nexos causales que determinan la realidad de la formación humana. El conocimiento en una perspectiva realista empírica dificulta las posibilidades de nuevas objetivaciones a la educación, específicamente para la Educación Física, para la emancipación, y las conduce para una condición dispersa, de contrariedad o al distanciamiento de lo indicado por la Propuesta Curricular de Santa Catarina.

Palabras claves: Conocimiento. Formación Continua. Propuesta Curricular de Santa Catarina.

Vania Vitorio

E-mail: vvi@unescc.net

Vidalcir Ortigara

E-mail: vdo@unescc.net

Enviado em: 6/11/2014

Aprovado em: 17/9/2016