



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULIANA RUFINO ORTHMEYER

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

---

Londrina  
2011

JULIANA RUFINO ORTHMEYER

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Londrina  
2011

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

O77p Orthmeyer, Juliana Rufino.  
Produção do conhecimento sobre formação em Educação Física no Brasil / Juliana Rufino Orthmeyer. – Londrina, 2011.  
156f. : il.

Orientador: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2011.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Física – Teses. 2. Formação profissional – Teses. 3. Teses e marxismo – Teses. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796:37.02(81)

JULIANA RUFINO ORTHMEYER

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto  
UEL – Londrina – PR

---

Profa. Dra. Jeane Barcellos Soriano  
UEL – Londrina – PR

---

Prof. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
UTP – PR

Londrina, 20 de junho de 2011.

## **DEDICATÓRIA**

*A toda família, em especial, a Ioni e Francisco pelo  
amor incondicional.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Ioni e Francisco pelo suporte emocional, financeiro e apoio constante. Pela paciência em me educar, a caçula dentre três filhos e por serem um norte nas questões que escolhi viver.

Aos meus irmãos que mesmo longe, se fazem sempre presentes. Pelas longas e variadas conversas, confissões e aconselhamentos. Pela amizade. Pela longa hospedagem em Niterói que me permitiu aprender mais.

Às famílias Rufino e Orthmeyer pela dedicação, carinho e amor. Aos precursores Benedita e Pedro em memória de Helena e Luís. A Francisco e Camila pela leitura do texto.

Aos amigos, mais que especiais, Andréa, Marcos, Victor, Gilberto, Roberta, Muriel, Karina e Priscila. Pelas divertidas e produtivas madrugadas, pelo respeito, carinho e admiração que me despertam.

A mais que amiga, Helen Moraes pelo amor, confiança e presença mais que necessária.

À professora Elza Peixoto por me possibilitar seu tempo e seu lar para a construção de um texto, uma formação humana e por me possibilitar uma consciência real que vise um mundo mais digno.

Pela leitura cuidadosa e análise pertinente do texto feita por Maria de Fátima Pereira, por seu carisma e respeito.

E se amigos o são, mesmo distantes, assim considero Jeane. Guardo admiração.

Aos integrantes do grupo MHTLE pelas produtivas discussões e visão de mundo e sociedade compartilhada. Em especial, a Artur Vinícius de Souza Damas e Vanessa Da Silva Guilherme pelo auxílio na buscas de dados.

À Universidade Federal Fluminense por me aceitar como aluna especial. Com muito carinho e admiração, agradeço às professoras Eunice Trein, Maria Ciavatta Franco e Lia Tiriba pela oportunidade de conhecer um mundo novo.

A Universidade Estadual de Londrina, aos colegas de turma e a Ivone pela compreensão e competência.

Muito obrigada.

ORTHMEYER, Juliana Rufino. **Produção do conhecimento sobre formação em Educação Física no Brasil**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

Levantamentos bibliográficos demonstram o crescimento da produção do conhecimento referente à formação profissional em Educação Física no Brasil. Entretanto, a ausência de mapeamento desta, dificulta o conhecimento do seu estágio de desenvolvimento e impede a identificação de problemáticas significativas ainda não investigadas. Tendo em vista que a produção de conhecimentos se apresenta como grande força produtiva do século XXI, objetivamos fazer um levantamento de dados em Dissertações e Teses que subsidie a formação em nível de pós-graduação e viabilize explicar o que é esta produção, de que se trata e as problemáticas abordadas. Esta pesquisa bibliográfica teve 2 etapas, a primeira visou a: Identificação e levantamento da produção (Dissertações e Teses); Catalogação da produção (autor, título, ano de publicação, imprensa); Compilação das obras reunindo-as em acervo físico e banco de dados eletrônico; Análise e sistematização das Teses tendo como referência a problemática delimitada. A segunda etapa visou a análise de 5 Teses de doutorado: a de João Batista Andreotti Gomes Tojal; a de Celi Nelza Zulke Taffare; a de Samuel de Souza Neto; e a de Hugo Norberto Krug com o intuito de mapear os objetivos; justificativas; a teoria e o método; como também as análises; explicações; resultados e conclusões da Tese; o contexto de histórico, as referências e autores utilizados. Os dados da primeira etapa demonstram que: (a) a produção de conhecimento em Dissertações e Teses teve início em 1982, deixa de existir e em 1988 é retomada, tendo um crescimento inconstante. Em 2009, chegou a 9 obras; (b) há maior quantidade de estudos voltados a formação de professores em detrimento de profissionais; (c) a UNICAMP aparece com 23 obras, depois a UFSC com 19 e a UFSM com 9, sendo estas, referência no campo de formação; (d) as temáticas mais estudadas foram, processos de formação (19), saberes e competências (15) e produção de conhecimento (12); (e) Tojal orientou 7 trabalhos, seguido por Nascimento com 5 e Gallardo e Krug com 4. Na segunda etapa, que consistia na leitura e análise das Teses, notamos que: (a) a teoria mais utilizada é a construtivista; (b) a maioria dos trabalhos se justifica tendo em vista uma melhor formação; (c) que alguns pesquisadores reconhecem que a Educação está relacionada ao atual modo de produção e sofre com as mazelas do capitalismo e neoliberalismo. Evidenciamos que muito se produz sobre formação profissional em Educação Física no Brasil, mas pouco se sabe sobre esta produção. Consideramos que pensar em uma formação melhor requer que estejamos cientes de que as relações de produção capitalista caracterizam e permeiam a todas as práticas de existência. A contraposição de idéias se encontra no modo de produção e é preciso superá-lo.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Formação Profissional. Teses e Marxismo.

ORTHMEYER, Juliana Rufino. **Production of knowledge referent formation in Physical Education in Brazil**. 2011. 156 f. Dissertation (Master's Degree in Physical Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## ABSTRACT

Bibliographic surveys show the growth of production knowledge on vocational training in Physical Education in Brazil. However, the absence of mapping of this knowledge hampers the development stage and prevent the identification of significant problems not yet investigated. Considering that the production of knowledge is presented as large productive force of the century, we aimed to survey data in dissertations and theses that subsidizes the training of graduate level and makes possible to explain what this production, what is about and the problems addressed. This literature has two stages: the first aimed to: Identify and assessment of production (theses and dissertations), Cataloguing production (author, title, year of publication, imprint), Compilation of works assembled them in the physical collection and database Electronic Data, Analysis and systematization of the thesis with reference to the problem defined. The second step was aimed at analysis of five doctoral theses: that of João Batista Gomes Andreotti Tojal, Celi Nelza Zulke Taffarel, Samuel de Souza Neto, Hugo Norberto Krug. In order to map out the goals, justifications, the theory and method, as well as the analysis, explanations, results and conclusions of the thesis, the context of historical references and the authors used. The data show that the first step: (a) the production of knowledge. Theses began in 1982, ceases to exist and resumed in 1988, an increase fickle. In 2009, nine came to work, (b) there are more studies aimed at training teachers rather than professional, (c) UNICAMP appears with 23 works, then with UFSC and UFSM with 9 and 19, these being a reference in the field of training, (d) the issues have been most studied, formation processes (19), knowledge and skills (15) and production of knowledge (12), (e) Tojal oriented 7 works, followed by Nascimento with 5, Gallardo and Krug with 4. In the second stage, which consisted of reading and analysis of the thesis, we note that: (a) the theory most widely used is constructive, (b) most of the work is justified in view of better training, (c) recognize that some researchers think that education is related to the current mode of production and suffers from the ills of capitalism and neoliberalism. We showed that are many productions about professional formation in Physical Education in Brazil, but little is known about this production. We believe that a better education requires that we be aware that the relations of capitalist production characterize and permeate the practices of all existence. The clash of ideas is in production mode and we need to overcome it.

**Keywords:** Physical Education. Vocational Training. Marxism.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Estrutura do banco de dados Access.....                   | 23 |
| <b>Quadro 2</b> – Volume de Dissertações e Teses por área de produção ..... | 40 |
| <b>Quadro 3</b> – Orientadores e total de obras orientadas .....            | 42 |
| <b>Quadro 4</b> – Local de trabalho e nível de atuação em PPG .....         | 45 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                |   |
|----------------|---|
| <b>ANFOPE</b>  | Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação |
| <b>CAPES</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior     |
| <b>CCS</b>     | Centro de Ciências da Saúde                                     |
| <b>CEFE</b>    | Centro de Educação Física e Esporte                             |
| <b>CNE</b>     | Conselho Nacional de Educação                                   |
| <b>CNPq</b>    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico   |
| <b>CONFEF</b>  | Conselho Federal de Educação Física                             |
| <b>CREF</b>    | Conselho Regional de Educação Física                            |
| <b>DEF</b>     | Departamento de Educação Física                                 |
| <b>EF</b>      | Educação Física   |
| <b>ETECs</b>   | Escola Técnica Estadual   |
| <b>ETEs</b>    | Escola Técnica  |
| <b>FAPESP</b>  | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo            |
| <b>FATECs</b>  | Faculdade de Tecnologia   |
| <b>FEF</b>     | Faculdade de Educação Física                                    |
| <b>FHC</b>     | Fernando Henrique Cardoso                                       |
| <b>IES</b>     | Instituições de Ensino Superior                                 |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação  |
| <b>MNCR</b>    | Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física   |
| <b>PPG</b>     | Programa de pós-graduação                                       |
| <b>PPP</b>     | Projeto Político Pedagógico                                     |
| <b>PUC/SP</b>  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                   |
| <b>UEL</b>     | Universidade Estadual de Londrina                               |
| <b>UEM</b>     | Universidade Estadual de Maringá                                |
| <b>UERJ</b>    | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                         |
| <b>UNICAMP</b> | Universidade de Campinas  |
| <b>UFRGS</b>   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                       |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>UFBA</b>  | Universidade Federal da Bahia                      |
| <b>UFMG</b>  | Universidade Federal de Minas Gerais               |
| <b>UFPE</b>  | Universidade Federal de Pernambuco                 |
| <b>UFSC</b>  | Universidade Federal de Santa Catarina             |
| <b>UFSM</b>  | Universidade Federal de Santa Maria                |
| <b>UFRJ</b>  | Universidade Federal do Rio de Janeiro             |
| <b>UGF</b>   | Universidade Gama Filho                            |
| <b>UP</b>    | Universidade do Porto                              |
| <b>USAID</b> | United States Agency for international Development |
| <b>USP</b>   | Universidade de São Paulo                          |
| <b>UTL</b>   | Universidade Técnica de Lisboa                     |

## SUMÁRIO

|          |   |    |
|----------|---|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>2</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....  | 21 |
| 2.1      | DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: UM LEVANTAMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES .....                  | 21 |
| 2.2      | PROCESSO DE LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM<br>DISSERTAÇÕES E TESES ..... | 22 |
| 2.3      | PROCESSO DE CATALOGAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES .....                  | 23 |
| 2.4      | PROCESSOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DAS TESES .....  | 24 |
| 2.5      | INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS TESES .....  | 26 |
| <b>3</b> | <b>ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES</b> .....                              | 27 |
| 3.1      | O VOLUME E O FLUXO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISSERTAÇÕES<br>E TESES .....       | 27 |
| 3.2      | TEMÁTICAS .....   | 29 |
| 3.2.1    | Avaliação .....   | 30 |
| 3.2.2    | Currículo .....   | 31 |
| 3.2.3    | História .....  | 31 |
| 3.2.4    | Intervenção .....   | 32 |
| 3.2.5    | Políticas .....   | 32 |
| 3.2.6    | Processos de Formação .....   | 33 |
| 3.2.7    | Produção do Conhecimento .....  | 34 |
| 3.2.8    | Regulamentação .....  | 35 |
| 3.2.9    | Saberes e Competências .....  | 35 |
| 3.2.10   | Teorias, Concepções e Metodologias .....  | 36 |
| 3.3      | OS AUTORES E OBRAS LOCALIZADOS .....  | 37 |
| 3.4      | QUANTO À ÁREA DE PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES .....                               | 40 |
| 3.5      | QUANTO AOS ORIENTADORES DAS DISSERTAÇÕES E TESES .....                                | 41 |
| <b>4</b> | <b>DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE<br/>FORMAÇÃO EM TESES</b> .....        | 45 |
| 4.1      | JOÃO BATISTA GOMES ANDREOTTI TOJAL .....  | 45 |
| 4.2      | CELI NELZA ZULKE TAFFAREL .....   | 55 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.3      | SAMUEL DE SOUZA NETO .....  | 67         |
| 4.4      | HUGO NORBERTO KRUG .....  | 75         |
| <b>5</b> | <b>CONJUNTURA QUE EXPLICA E JUSTIFICA A PRODUÇÃO SOBRE<br/>FORMAÇÃO .....</b> | <b>85</b>  |
| 5.1      | NEXOS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO .....   | 85         |
| 5.2      | NEXOS ENTRE MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO .....                       | 94         |
| 5.3      | FORMAÇÃO E DESAFIOS HISTÓRICOS .....  | 102        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>117</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>123</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>131</b> |
|          | APÊNDICE A – Lista de Dissertações e Teses do banco de dados .....            | 132        |
|          | APÊNDICE B – Formulário de análise das Teses selecionadas .....               | 138        |

## 1 INTRODUÇÃO

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico. (MARX; ENGELS, 2009, p.3-4).

A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro pressuposto de toda a existência humana é que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Para viver, os homens têm que, sobretudo, comer, beber, habitar, vestir. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material. A verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia-a-dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2009).

Com vistas à produção de sua existência, o homem entra em contato com a natureza e a transforma, de acordo com suas necessidades e interesses. Ele se transforma graças ao trabalho e, dessa forma, se humaniza. “Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal” (MARX; ENGELS, 1974, p.19). Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1974).

A produção da existência humana se faz pelo trabalho. É possível afirmar sem sombra de dúvida que a formação para o trabalho sempre existiu, independente do tipo do trabalho que cada indivíduo realiza, e de acordo com o modo como ele é processado em cada formação social (escravagismo, feudalismo, capitalismo). “[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho”. (SAVIANI, 2008, p. 11). Mas, quais são as relações do homem com a natureza? Quem executa trabalho?

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. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. [...] Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 2006, p. 211-212).

Por meio do trabalho, o homem gera e acumula conhecimentos. A fim de que a história humana ou os conhecimentos não sejam recriados constantemente, surge a necessidade de acumular e armazenar este conhecimento de forma que se possa progredir na história da humanidade. Para que esta não estacione, para que não tenha que começar tudo de novo, faz-se necessário que o homem: (a) armazene a informação; (b) repasse para as gerações seguintes; e (c) produza novo conhecimento. Dessa forma, os avanços são otimizados e a sociedade não corre o risco de perder seu acervo cultural (SAVIANI, 2008, p.11-15). É preciso então, retransmitir e armazenar o conhecimento produzido. Esse deve ser transmitido ao maior número de pessoas possível, pois é ele quem possibilita uma melhor e mais digna produção da existência, com maiores e mais justas oportunidades na aquisição de cultura, arte, dança, línguas, viagens entre outras. Enfim, todos os prazeres e oportunidades que o trabalho possibilitou.

O nexos entre produção da existência – questão da totalidade - e produção do conhecimento – questão da especificidade – ocorre por quatro fatores: o conhecimento como uma das principais forças produtivas do século XXI favorece o desenvolvimento social, científico e tecnológico, assim como a arte e Educação (SANTOS JUNIOR, 2005); pela relação dialética entre produção da existência e produção do conhecimento na qual o progresso científico pode possibilitar melhores condições de existência e vice-versa, pois o mundo real está relacionado ao mundo das ideias; a produção do conhecimento parte do modo como se produz a

existência, e responde às questões postas pela realidade. Isto, pois, a vida não se produz do céu à terra. Pelo contrário, o movimento se faz da terra ao céu (MARX; ENGELS, 2009); por fim, pela relação de contradição na qual o domínio e apropriação de conhecimentos justificam e é a manifestação de desigualdades sociais.

Temos que essa produção do conhecimento pode explicar os avanços e limites das forças produtivas e das relações de produção, dando um retorno crítico e pontuado sobre a leitura e exposição das complexidades do modo de produção, pode abrir os olhos diante da ideologia imposta pelos detentores das forças produtivas.

A humanidade, ao perpetuar o conhecimento que acumulou, garante o progresso de formas mais avançadas de produção da existência. Isso se faz em ato contínuo de ação sobre a natureza, até ocorrer a divisão social do trabalho. Com a constante especialização e complexificação do trabalho se faz necessário produzir conhecimentos que possibilitem o avanço das forças produtivas, que possibilitem a produção de conhecimentos, cada vez mais complexos e elaborados. A produção de conhecimentos e a Ciência buscam, então, resolver questões postas pela experiência, ou seja, a influência que a produção de conhecimento sofre frente ao avanço das forças produtivas e vice-versa. Busca também, armazenar conhecimentos para que os homens não tenham que estar num constante movimento de redescoberta, o que implica a ausência de patrimônio cultural e quase inexistente perspectiva de avanço das forças produtivas e humanização dos homens.

Transmitindo todo o processo mencionado acima para o profissional de Educação Física, temos que o profissional exerce trabalho para sobreviver, ele transforma a natureza e tem como objetos de atuação seres humanos. Historicamente, essa relação vem se construindo no dia-a-dia e a produção de conhecimentos vem armazenando, repensando e recriando esta realidade. Nesse ínterim, a produção de conhecimento discute o lastro e o desenrolar da formação, explica sua relação com a realidade concreta. No entanto, faltam-nos elementos para conhecer verdadeiramente como esse processo se constitui e quais são suas interferências.

Cientes da importância do conhecimento e reconhecimento da produção do conhecimento para a história da humanidade, não podemos perder de

vista que há limitações na sua efetivação, o que caracteriza esta produção como alta cultura e como um privilégio. Assim:

[...] a produção de pesquisas que poucos professores do Ensino Superior têm capacidade de converter em conhecimento aplicável e que os professores de Educação Física que estão no dia-a-dia junto aos alunos [...] com mais dificuldades ainda terão acesso e as utilizarão em sua prática profissional. Demonstrando claramente que esses programas mantêm a idéia de alta cultura *versus* cultura de massas, como se essas fossem ou mesmo pudessem ser excludentes. (MOREIRA, 2004, p. 290).

Mesmo com estas limitações, a produção de conhecimentos segue a uma velocidade sem precedentes (TOJAL, 2010), independentemente de ter um norte nas questões de seu desenvolvimento. Nesse sentido, objetivamos com este trabalho obter um panorama geral de como se faz a produção de conhecimento em Dissertações e Teses sobre formação profissional de Educação Física no Brasil. Isso graças à estruturação de um banco de dados em Dissertações e Teses que subsidie a formação em nível de pós-graduação, visto que identificamos problemáticas significativas não exploradas pelos pesquisadores e identificamos o estágio de desenvolvimento dessa produção.

Como objetivos específicos, tratamos de explicar o que é a produção do conhecimento sobre formação profissional em Dissertações e Teses por meio do levantamento, catalogação, compilação, análise e produção de sínteses explicativas podendo então reconhecer: (1) o fluxo e volume da produção no tempo no Brasil; (2) os principais autores que produzem nesta área no Brasil, (3) as temáticas privilegiadas e o que motiva a produção, como também (4) os orientadores desses trabalhos. Para além dessa análise geral, identificamos nas Teses: (a) descrição física e estrutural, (b) problemas, objetivos, justificativas e método utilizados para a construção do estudo; (c) concepção de formação do autor e, por fim, efetuamos (c) uma avaliação crítica das Teses selecionadas.

Em nosso entendimento, o acúmulo de sínteses explicativas somado aos dados quantitativos da produção possibilita uma visão mais abrangente da realidade e é de fundamental importância, já que favorece o reconhecimento de problemáticas significativas ainda não estudadas. Nesse sentido, Saviani (1987) aponta que o conhecimento do estado da arte, em um dado campo do saber, é essencial para seu desenvolvimento, uma vez que “[...] o desconhecido só se define

por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (SAVIANI, 1987, p. 51).

Então, este estudo se justifica tendo em vista que o conhecimento passou a ser utilizado, mais do que em qualquer momento da história da humanidade, como força produtiva (SANTOS JUNIOR, 2005). Assim, fizemos o exercício de nos atentar para as relações em uma perspectiva dialética do modo de produção capitalista. De forma que é preciso conhecer os nexos, contradições e o estágio de desenvolvimento desta força produtiva na Educação Física brasileira. Negar essas relações leva a uma visão fragmentada e não ajuda no entendimento da realidade.

Nesse sentido, Silva (1991, p. 223) aponta que “O conhecimento tem sido incorporado pelo capital como uma força produtiva, além de desenvolvido e manipulado como um de seus principais elementos no processo de valorização e acumulação [...]”. Taffarel (1993, p. 91) corrobora ao apontar que a produção de conhecimentos possibilita uma maior acumulação de riqueza, em que “A ciência e a tecnologia são reconhecidas como forças produtivas, porque sua incorporação no processo produtivo aumenta a produtividade do trabalho, produz mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que a perpetuam.”

Santos Júnior (2005) acrescenta que o conhecimento é, hoje, tido como principal força produtiva, mesmo no sistema público de ensino. “O conhecimento passou a ser utilizado, mais do que em qualquer momento da história da humanidade, como força produtiva principal, contraditando com o processo de desmonte dos sistemas públicos de ensino dos países da América Latina [...]”<sup>1</sup>(SANTOS JUNIOR, 2005, p. 35).

Consideramos essa produção bastante valiosa, no entanto, Marx (1974) atenta para o fato de que no âmbito da Concepção Materialista e Dialética da História, explicita-se que as forças produtivas estão subordinadas às forças dominantes das relações sociais de produção. No atual modo de produção, as forças produtivas em seu conjunto estão subordinadas aos interesses dos burgueses, reconhecidos na atualidade como interesses de mercado. Avaliamos a

---

<sup>1</sup> Entendemos que a relação da produção de conhecimentos possibilita uma compreensão consciente da realidade em que se produz e que esta produção dissociada da realidade, estando no mundo das idéias, não consegue por si só explicar a realidade complexa do atual modo de produção e de suas relações.

discussão sobre os processos de controle da produção do conhecimento essencial para o desvelamento dos processos de controle do desenvolvimento das forças produtivas empreendidas pelo capitalismo. Compreendemos ser este anterior à própria discussão da qualidade da produção, visto que a decisão sobre a implementação da infra-estrutura necessária à qualidade da produção e os critérios de avaliação desta qualidade estão subordinados e são conduzidos na correlação de forças em embate no seio das relações de produção que imperam no modelo capitalista de produção aos interesses de mercado, e, em última instância, aos interesses burgueses.

Por fim, a estrutura deste trabalho se apresenta em duas partes. Na primeira analisamos a produção de conhecimento sobre formação profissional na EF (Educação Física) em Dissertações e Teses. Para isso, utilizamos uma descrição empírica que aponta o fluxo da produção no tempo, o volume de produção - quantidade de trabalhos produzidos - por meio de disseminação - Dissertações e Teses; as temáticas que são privilegiadas nas Dissertações e Teses, sendo estas: avaliação; currículo; história; intervenção; políticas; processos de formação; produção de conhecimentos; regulamentação; saberes e competências e; teorias, concepções e metodologias. O mapeamento dessas temáticas possibilitou conhecer o objeto de estudo no qual a produção se debruça.

Na segunda parte fizemos uma análise aprofundada de 4 Teses nas quais os aspectos privilegiados foram: a problemática identificada pelos autores, os objetivos propostos, as justificativas das Teses e o entendimento dos autores sobre formação foi apresentado nos capítulos 4 e 5. A seguir apresentamos a sequência e conteúdos dos capítulos.

No segundo capítulo, intitulado *Procedimentos metodológicos* fizemos levantamento e análise da produção sobre formação profissional, em sequência revelamos a utilização de pesquisa bibliográfica na qual constou o processo de levantamento da produção do conhecimento em Dissertações e Teses; a localização e catalogação das obras; o processo de seleção e análise; o instrumento de análise e as Teses analisadas.

O terceiro capítulo, intitulado *Análise da produção em Dissertações e Teses* apresentou dados empíricos sobre o volume e fluxo da produção de conhecimentos, as temáticas identificadas, os autores e obras localizados, as

considerações sobre a pontuação dos PPG *stricto sensu*, o local de atuação dos participantes, a área de produção e os orientadores das Dissertações e Teses.

O quarto capítulo contemplou a *Descrição da produção de conhecimentos em Dissertações e Teses* sobre formação profissional em Educação Física. Neste, constaram os trabalhos de João Batista Gomes Andreotti Tojal, Celi Nelza Zulke Taffarel, Samuel de Souza Neto e Hugo Norberto Krug.

No quinto capítulo fizemos uma síntese das quatro teses analisadas, seguida de apontamentos críticos.

O sexto capítulo intitulado *Conjuntura que explica e justifica a produção sobre formação* compõe-se de três subcapítulos; o primeiro se intitula *Nexos entre Trabalho e Educação*. Neste momento, discutimos detalhadamente o que vem a ser trabalho, elemento este que diferencia os homens dos animais. Dedicamos especial atenção à centralidade do trabalho; isto, pois, o trabalho interfere no mundo material e não material, de forma que é: (a) possível afirmar que o trabalho criou o homem; (b) que este é fonte de toda riqueza (ENGELS, 2010), produtor de bens; (c) que é condição básica e fundamental da vida (ENGELS, 2010); (d) é um processo que permeia todo o ser do homem, a sua existência (KOSIK, 1986 apud FRIGOTTO, 2008), e é identidade. Discutimos também a questão do trabalho estranhado e alienado, da exploração, como proposto por Marx, o desemprego estrutural e a história da burguesia na criação e manutenção ideológica como grupo dominante e digno de privilégios.

O segundo subcapítulo se intitula *Nexos entre Modo de Produção, Trabalho e Educação*. Nele apresentamos as obras de Marx e Engels como essenciais para o estabelecimento dos nexos e contradições dessas categorias com a realidade. Apontamos que a alteração do modo de produção implica mudança nas forças produtivas, na formação profissional e na produção de conhecimentos. Exibimos a interação entre Educação e industrialização, as gerências de trabalho Taylorista/Fordista, a Educação como mercadoria sendo a formação profissional regida pelos interesses do mercado de trabalho. Fizemos uma denúncia frente à ausência de uma formação de qualidade voltada a uma maioria e a ausência de um projeto de sociedade e de Educação, condição primordial para uma formação coerente, crítica e de qualidade, que possibilite a emancipação da classe trabalhadora.

No terceiro subcapítulo, intitulado *Formação e desafios históricos da formação de professores*, apresentamos os principais marcos históricos da Educação; consideramos a influência da dívida externa na composição do cenário educacional brasileiro, as consequências do estabelecimento da ditadura neoliberal; as principais reformas governamentais; as políticas de formação profissional que visam enfraquecer a classe trabalhadora, por meio da desqualificação do grupo de professores e a qualificação individual dos seus membros. Em seguida, apresentamos as considerações finais, - entendendo-as como um processo em construção -, a bibliografia consultada e dois apêndices.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO: UM LEVANTAMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Todo e qualquer trabalho acadêmico, independente do tema ou dos objetivos perseguidos, carece do levantamento da produção do conhecimento pré-existente. Esses levantamentos são essenciais para que o pesquisador se informe sobre o estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento e sobre o tema de estudo ao qual se dedica, permitindo identificar o conhecido ao tempo em que viabiliza reconhecer lacunas. Essa ação faz com que as pesquisas de levantamento do estado da arte sejam fundamentais nas etapas iniciais da formação de jovens pesquisadores.

Nesta pesquisa – desenvolvida na linha *Trabalho e Formação em Educação Física* do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, tendo como tema a formação em Educação Física – o levantamento tem por finalidade estruturar um banco de dados em Dissertações e Teses, que seja importante ferramenta para a pós-graduação.

Para a realização deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica. A descrição das suas características e etapas é farta na literatura no âmbito da metodologia de pesquisa<sup>2</sup>. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Para emprego desta pesquisa, tomamos como exemplo o estudo desenvolvido por Peixoto (2007), em sua tese de doutorado, intitulada *Estudos do lazer no Brasil: apropriação das obras de Marx e Engels*, na qual a autora produziu síntese exaustiva do debate no âmbito dos estudos do lazer, que abarcou desde a organização do fluxo da produção por ano, a localização do período de produção das primeiras obras e transformações ao longo da história até a explicação, da produção, à luz do marxismo, das razões históricas que levaram àquela produção.

---

<sup>2</sup> Para a localização das etapas da pesquisa bibliográfica recorreremos a Lakatos (1985); Guedes (1997); Carvalho (1989).

## 2.2 PROCESSO DE LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES

A respeito de cada uma destas etapas, os manuais apontam que o *levantamento* refere-se à busca sistemática e metódica de documentos sobre um determinado tema de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 47; SEVERINO, 2007, p. 134). A *catalogação* refere-se a um conjunto convencional de informações determinadas, a partir do exame de um documento e se destina a fornecer uma descrição única e precisa deste documento (SANTOS; RIBEIRO, 2003, p. 45). A *localização* refere-se à procura das obras levantadas em catálogos eletrônicos, em arquivos de bibliotecas públicas, particulares e/ou de outras instituições (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 47). A *compilação* é a reunião sistemática, do material contido em livros, revistas, publicações avulsas ou trabalhos mimeografados (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 47). A *leitura e a análise*<sup>3</sup> referem-se à apropriação de fato dos conteúdos dos textos compilados, a partir de um roteiro orientado pela questão de pesquisa e pelos objetivos previamente definidos. Os resultados foram registrados em fichas de leitura, que auxiliaram na estruturação do relatório final. Apenas após a leitura e análise dos textos foi possível obter uma visão de conjunto que viabilizou a produção das sínteses explicativas, as quais buscaram responder às perguntas de pesquisa.

O levantamento da produção do conhecimento sobre formação foi realizado a partir dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes<sup>4</sup>, localizados em busca por assunto, utilizando o filtro *doutores*, a partir das frases exatas, *formação de professores de educação física e formação do profissional de educação física*. Acessamos cada um dos currículos dos pesquisadores encontrados e buscamos nos títulos das dissertações e teses<sup>5</sup> as palavras-chave *formação* e *Educação Física*, os trabalhos que tivessem esses dois descritores fizeram parte do *corpus*.

<sup>3</sup> Sobre leitura e análise de textos teóricos ver: FURLAN, V. I. O estudo de textos teóricos. In: CARVALHO, M. C. (Org.). *Técnicas de metodologia científica: construindo o saber*. Campinas: Papirus, 1989, p. 131-140.

<sup>4</sup> A Plataforma Lattes não possibilitou uma busca extensiva dos trabalhos produzidos. Os problemas dessa busca se posicionaram no fato de que os descritores são criados pelos pesquisadores e o campo palavra-chave não é obrigatório e alguns pesquisadores não o preenchem.

<sup>5</sup> Conforme categorias de produtividade definidas pelo CNPq e adotadas pela Plataforma Lattes, *Produção em C,T & A*, produção bibliográfica. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> Acesso em: 09/03/2009 17h42'.

No processo de levantamento localizamos e catalogamos 88 Teses e Dissertações, nessa busca, encontramos 88 pesquisadores. Desses, 53 discutem o tema “Formação de professores de Educação Física” e 27 discutem o tema “Formação do profissional de Educação Física” e 8, ambos. Das 88 obras catalogadas, 32 são teses e 56 são dissertações.

Após realizarmos o levantamento dos currículos, a seleção e catalogação das obras a partir dos termos delimitados, e a classificação das obras segundo o tipo de imprensa, fizemos a análise das temáticas predominantes. A localização destas se deu a partir da análise dos títulos das 88 obras. As temáticas – apresentadas por ordem alfabética - acompanhadas da quantidade de trabalhos foram: avaliação (11); currículo (9); história (7); intervenção (5); políticas (8); processos de formação (19); produção de conhecimento (12); regulamentação (1) e saberes e competências (15); teorias, concepções e metodologias (1). A localização dessas temáticas permitiu uma primeira classificação dos trabalhos, preparando as condições para a segunda fase da pesquisa, a saber: a leitura minuciosa das teses catalogadas, momento no qual as temáticas foram revisadas.

### 2.3 PROCESSO DE CATALOGAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

As 88 Dissertações e Teses selecionadas foram catalogadas em um Banco de Dados Access, considerando-se (1) as referências completas das obras; as (2) informações específicas quanto ao ano, autor, título, subtemática, tipo (teses, dissertações) que viabilizaram organizar gráficos representativos do volume da produção de acordo com cada um dos parâmetros pontuados. Segue abaixo, o modelo da planilha *Microsoft Office Access 2003*.

**Quadro 1** – Estrutura do banco de dados Access.

| Subtemática                        | Ano  | Autor                    | Orientadores                    | Categoria | Referência Completa  | Imprenta 2                     |
|------------------------------------|------|--------------------------|---------------------------------|-----------|--|--------------------------------|
| Processos de formação              | 2001 | PALMA, J. A. V.          | GALLARDO, Jorge<br>Sergio Pérez | Tese      | PALMA, J. A. V. A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. Tese (doutorado em Educação). UNICAMP. 2001.  | UNICAMP                        |
| Teorias, Concepções e Metodologias | 2003 | NASCIMENTO, Ronaldo José | DINIZ, José Alves               | Tese      | NASCIMENTO, Ronaldo José. Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores de Educação Física e Desporto: Estudo Experimental num módulo de Basquetebol. Tese (doutorado em ciências da Educação). Universidade Técnica de Lisboa. 2003. | Universidade Técnica de Lisboa |
| Saberes e competências             | 2006 | OLIVEIRA, G. K.          | MAHONEY, Abigail<br>Alvarenga   | Tese      | OLIVEIRA, G. K. Afetividade e Prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física. Tese (doutorado em Educação/psicologia da Educação). PUC/S.P. 2006.   | PUCSP                          |

Após o levantamento e a catalogação, analisamos as Dissertações e Teses baseadas nos seguintes parâmetros: (a) a proporção aproximada de trabalhos dedicados à discussão da formação; (b) o período histórico no qual se desenvolveu a produção em Dissertações e Teses sobre formação em Educação Física; (c) os autores que produziram e (d) as temáticas mais privilegiadas.

Considerando-se o volume da produção localizada e a exiguidade de tempo, delimitamos a análise às Teses. A partir desse critério encontramos 4 Teses, para estas, elaboramos sínteses explicativas baseadas nas suas justificativas com o intuito de explicar a necessidade da produção; as concepções de formação e os referenciais teóricos predominantes.

#### 2.4 PROCESSOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DAS TESES

Na primeira fase do levantamento, quando o foco era conhecer a produção em geral - ainda no levantamento realizado na Plataforma Lattes - foram localizadas 30 teses e 8 dissertações, a maioria concentrada na UNICAMP (com 15 trabalhos) e PUC-SP (com 7 trabalhos). Entretanto, reconhecendo que a busca não foi bem-sucedida por causa do pequeno número de trabalhos encontrados e reconhecendo que há outros Programas de Pós-graduação no Brasil desenvolvidos fora da Região Sudeste, optamos por ampliá-la.

Essa busca foi ampliada a partir da consulta aos catálogos eletrônicos de Teses e Dissertações das IES – PUC-SP, USP, UNICAMP, UERJ, UFBA, UFSM, UFSCAR e UFRJ - e no IBICT<sup>6</sup>. Chegamos então em 56 Dissertações e 32 Teses. É pertinente lembrar que algumas IES estão ausentes por não terem um acervo eletrônico ou este estava indisponível no momento da busca. Embora a busca na Plataforma Lattes tenha oferecido bastante informação, estamos cientes de que há trabalhos que não estão presentes no banco. Nesse sentido, cabe informar que este trabalho não visou realizar uma busca extensiva e assumimos as limitações que cabem.

A escolha por analisar as Teses se dá em razão de serem conhecimentos elaborados por pesquisadores que passaram por um longo processo de formação voltado à pesquisa científica e por serem trabalhos desenvolvidos no

---

<sup>6</sup> IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em ciência e Tecnologia. Para maiores informações consultar: [www.ibict.br/](http://www.ibict.br/).

período de 3 a 5 anos em PPG consolidados e reconhecidos pelo Sistema Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, respaldados pela CAPES e o CNPq.

A partir deste levantamento, seleção, catalogação e organização das obras que tratam da temática “Produção do conhecimento sobre formação em Educação Física” delimitamos as Teses analisadas ao identificarmos os orientadores no banco de dados<sup>7</sup>. Utilizamos dois critérios para a seleção: (1) deveriam tratar da temática formação profissional; e (2) os autores, necessariamente, deveriam ser orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A seleção se deu por meio dos pesquisadores que se dedicavam à temática formação, de forma que excluiríamos pesquisadores que eventualmente escrevem sobre formação ou orientadores que não tivessem essa temática desenvolvida em suas teses. Assim, pretendíamos encontrar estudos mais consistentes. Percebemos que os pesquisadores selecionados são referência na área, são formadores de opiniões e atuam como professores, palestrantes e pesquisadores. Frente a esta delimitação chegamos aos seguintes trabalhos:

- TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. *A Emergência da Motricidade Humana no Percurso Histórico da UNICAMP e Bacharelado em Educação Física - Mercado de Trabalho e Formação Profissional*. 1993. Orientador: Manuel Sérgio Vieira e Cunha. Tese (doutorado em Motricidade Humana). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso da Educação Física*. 1993. Orientador: Luis Carlos de Freitas. Tese (doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas.
- NASCIMENTO, Juarez Vieira do. *A Formação Inicial Universitária em Educação Física e Desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. 1998. Tese

---

<sup>7</sup> Esta busca contou com o auxílio de Artur Vinícius de Souza Damas, participante do PROIC (Programa de Iniciação Científica) com o projeto intitulado *Levantamento e Catalogação da Produção do Conhecimento sobre Formação Profissional e de Professores em Educação Física no Brasil - teses e dissertações*, com bolsa atribuída pelo CNPq.

(Doutorado em Ciências do Esporte). Orientador: Jorge Olímpio Bento. Universidade do Porto, Porto<sup>8</sup>.

- NETO, Samuel de Souza. *A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - as Propostas de Formação Profissional e suas Implicações Teórico-Práticas*. 1999. Tese (doutorado em Educação). Orientador: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. USP, São Paulo.
- KRUG, Hugo Norberto. *Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física*. 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano). Orientador: Carmen Maria Andrade, UFSM, Santa Maria.

## 2.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS TESES

Por meio do instrumento de análise das Teses, procuramos obter respostas baseadas em dois problemas primordiais: ‘o que faz os pesquisadores escreverem suas teses de doutorado sobre formação?’ e ‘o que pensam sobre esta temática?’.

Para ir além, procuramos identificar mais sete critérios, sendo estes:

- 1) Problema e problematização; história do problema e o fundamento teórico/prático que impele a fazer a pergunta de pesquisa;
- 2) Os objetivos;
- 3) A Justificativa;
- (a) Os fundamentos teórico/práticos que justificam a pesquisa;
- (b) A relevância que o autor atribui à pesquisa, e
- (c) As inovações do estudo;
- 4) A Teoria e Método utilizados - informam claramente uma teoria? Usam de rigor na apropriação desta?;
- 5) As análises do autor, suas explicações, resultados e conclusões frente à temática formação;
- 6) O contexto de análise utilizado;
- e 7) As referências e autores mais citados.

---

<sup>8</sup> Esta tese não foi encontrada em nenhuma IES do país. Ao contarmos o autor, este informou que haveria uma versão na UEM, mas não há. Por três vezes o procuramos, mas passou a ignorar nossos contatos. Postura incoerente advinda de um representante da área 21 pela CAPES.

### 3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Realizamos uma síntese crítica de quatro Teses selecionadas com indicativos do que precisa ser aprofundado e melhorado. Sem essa síntese, o desenvolvimento da produção do conhecimento fica comprometido, por não haver condições para o reconhecimento de problemáticas significativas ainda não estudadas.

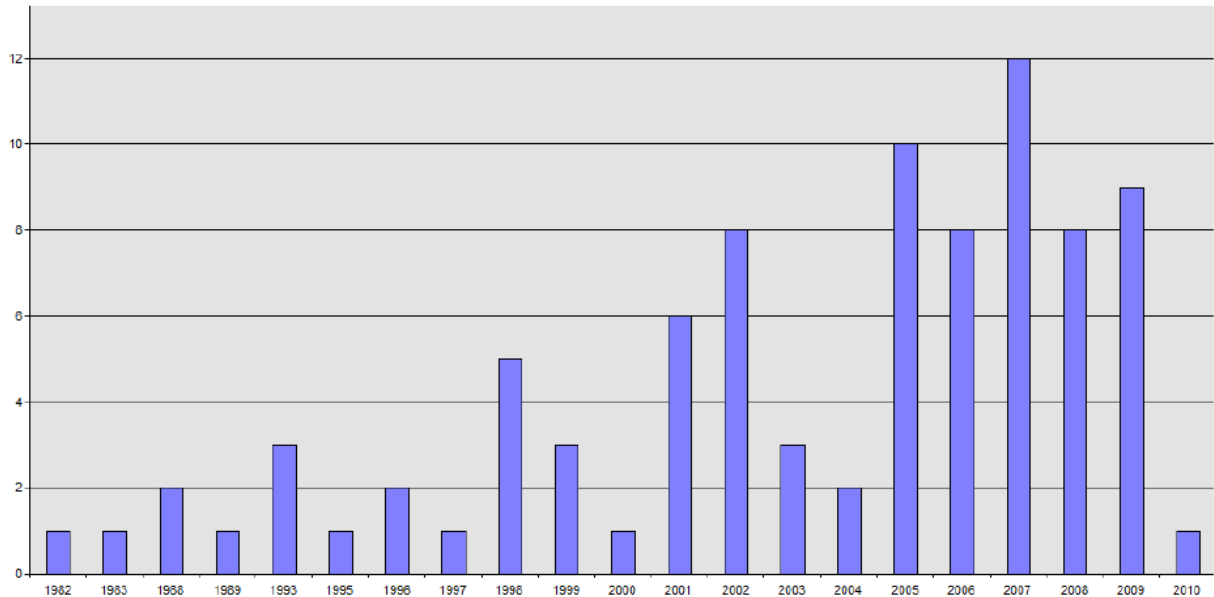
Com o objetivo de conhecer o estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento em Dissertações e Teses sobre a formação profissional em Educação Física, este capítulo cumpriu a tarefa de expor dados empíricos referentes: (1) ao fluxo e volume desta produção no tempo de modo a conhecer quando ela começa a acontecer no Brasil; (2) os principais autores que estão produzindo nesta área no Brasil, (3) as temáticas privilegiadas e (4) os orientadores encontrados.

Para além dessa análise geral, de acordo com a lógica de exposição de cada autor, identificamos nas Teses: (a) a descrição física e estrutural, (b) os problemas, objetivos, justificativas e método; (c) a concepção de formação que o autor apresenta; e (c) elaboramos uma avaliação crítica. Essas informações servem de base para o reconhecimento interno desta produção.

#### 3.1 O VOLUME E O FLUXO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Como descrito no Capítulo 2, o levantamento da produção do conhecimento em Dissertações e Teses referente aos estudos sobre formação em Educação Física no Brasil foi organizado em banco de dados eletrônico. Essa decisão permitiu a visualização do fluxo e do volume desta produção com identificação do período em que inicia e da quantidade de produção por ano. Vejamos:

**Tabela 1 – Fluxo da produção de conhecimentos em Dissertações e Teses sobre formação em Educação Física no Brasil.**



**Fonte:** dados organizados neste trabalho

A produção do conhecimento se inicia em 1982, com 1 trabalho, mantendo-se constante em 1983. Já em 1984, 1985, 1986, 1987, 1990, 1991, 1992 e 1994 não há publicações. Em 1988, 1996 e 2004 foram produzidos 2 trabalhos. Em 1993 encontramos 3 trabalhos, já em 1995 a produção cai para 1 trabalho, no ano posterior aumenta para 2 trabalhos, mas no ano seguinte cai novamente para 1 obra. Em 1998 foram produzidos 5 trabalhos, em sequência, houve uma queda e a produção se recupera em 2001. Em seguida há uma queda, sendo que em 2005 o volume da produção aumenta abruptamente e chega a 10 trabalhos. Em 2006 foram produzidos 8 trabalhos. 2007 foi o ano mais produtivo com 12 obras, mas no ano seguinte há uma redução, totalizando 8 obras. Em 2009 há discreto crescimento totalizando 9 obras, certamente em função do aumento dos programas de pós-graduação e maiores incentivos de órgãos de fomento.

Embora a produção tenha início na década de 1980, esta alcança um número razoável nos anos 2000 com uma média de 8 trabalhos por ano. O que identifica uma produção bastante recente e inconstante no país.

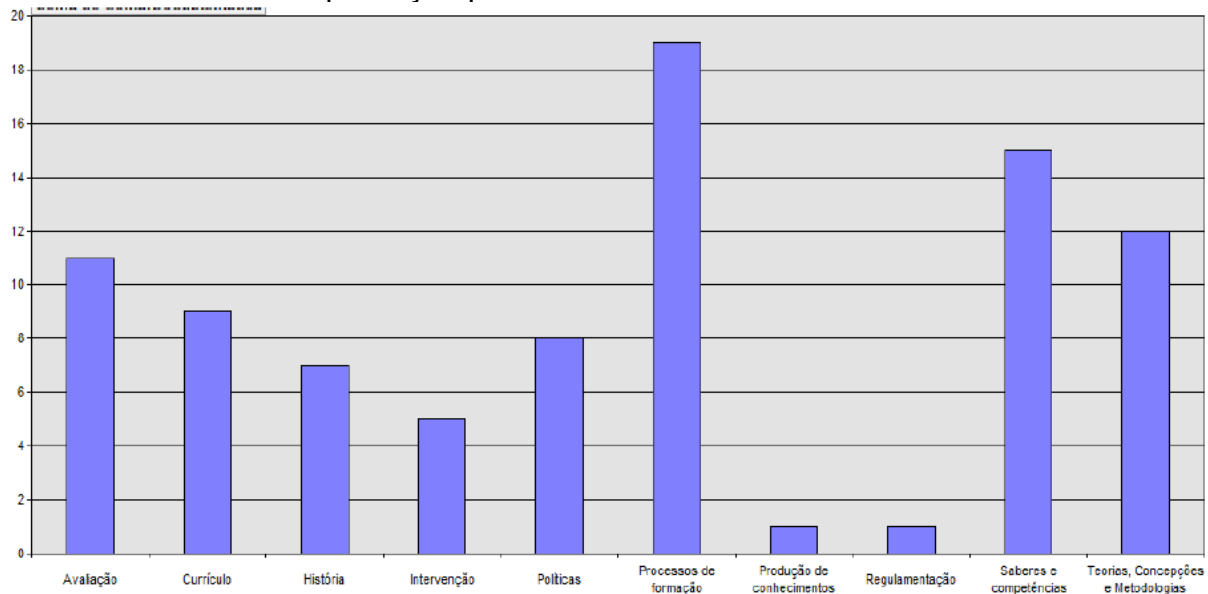
Dentro das produções encontradas, grande parte dos trabalhos focou a formação de professores de Educação Física (53 trabalhos), uma parte inferior sobre formação dos profissionais de Educação Física (27 trabalhos), por fim, um total de 8 obras não deixou claro se falavam sobre professores ou profissionais.

O que evidencia uma lacuna maior na produção de conhecimentos sobre profissionais em relação aos professores. Muito provavelmente a área de Educação auxilie nesta maior produção.

### 3.2 TEMÁTICAS

A análise dos títulos das Dissertações e Teses sobre formação profissional em EF catalogadas permitiu identificarmos as seguintes temáticas que predominam na produção:

**Tabela 2 – Volume da produção por temática.**



**Fonte:** dados organizados neste trabalho.

De acordo com o volume, estão sendo priorizadas na produção do conhecimento as seguintes temáticas - acompanhadas da quantidade de trabalhos: avaliação (11); currículo (9); história (7); intervenção (5); políticas (8); processos de formação (19); produção de conhecimento (1); regulamentação (1); saberes e competências (15); teorias, concepções e metodologias (12).

Destacamos que o número de estudos sobre *regulamentação* e *produção de conhecimento* é muito baixo o que reforça a nossa premissa de que muito se produz sobre formação profissional, entretanto, pouco se estuda esta

produção, seus rumos, objetivos e referenciais teóricos. Ao contrário, muitos têm investigado os temas *processos de formação; saberes e competências; teorias, concepções e metodologias*. Sendo eles, aspectos mais técnicos da Educação e do ensino em si. Essa informação é corroborada no trabalho de Costa et al. (2010) no qual os autores analisaram todas as produções feitas no CBCE sobre formação profissional e identificaram que as temáticas mais evidenciadas entre os artigos selecionados foram: *currículo; saberes e competências para a formação; e representações sociais*. A seguir, apresentamos uma descrição detalhada das subtemáticas.

### 3.2.1 Avaliação

Avaliação em Educação é entendida como uma forma de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, procurando identificar as dificuldades e lacunas da aprendizagem com o intuito de favorecer esse processo. Estes estudos se dão em dois planos, um mais amplo e outro mais específico. O primeiro, o objeto mais investigado nessas Dissertações e Teses se volta a conhecer a formação profissional ampla e, conseqüentemente, a atuação profissional graças a uma análise e investigação da aprendizagem. O segundo tem o mesmo objetivo, mas é o instrumento em si que se volta à compreensão do estágio de conhecimento dos discentes, assim como uma possibilidade de acompanhar o desenvolvimento no processo de entendimento, compreensão, crítica, assimilação e aplicação dos conhecimentos apreendidos durante a formação profissional.

Em 11 trabalhos, voltados para a EF, foram discutidos: (1) a formação profissional e a cidadania no ensino de Educação Física de nível superior; (2) a formação inicial a caminho da prática pedagógica dos professores; (3) os cursos de Licenciatura e Bacharelado e suas propostas de formação profissional, assim como as implicações teórico-práticas; (4) a EF escolar como processo na formação do educando; (5) a formação profissional e o ensino da avaliação; (6) as contribuições dos PPG *Stricto Sensu* na Formação e atuação dos docentes de ensino superior; (7) metamorfoses na avaliação em EF: da formação inicial à prática pedagógica escolar; (8) a escola superior de EF de Florianópolis e o campo da formação de professores no estado catarinense: uma história, um olhar, uma identidade; (9) a formação do professor no Brasil: avanços e retrocessos; (10) a

disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais: o que dizem e fazem professores em universidades do Nordeste do Brasil; (11) os sentidos de formação profissional no imaginário dos docentes de graduação da UFAL.

### 3.2.2 Currículo

Em 9 trabalhos foram discutidos: (1) folclore e cultura popular na formação do profissional, sentidos e significados do Carnaval; (2) o embate de projetos de formação e a dualidade licenciatura e bacharelado; (3) preparação profissional em e a questão dos estágios; (4) formação de professores da UEL e a tradução do projeto curricular pelos professores; (5) transformação da formação inicial de professores e o estágio curricular e a questões do estágio; (6) a disciplina basquetebol e a formação de professores; (7) inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais e contribuições teórico-metodológicas; (8) cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de EF; (9) a ginástica como área do conhecimento na formação profissional e as diretrizes para uma estruturação curricular.

Segundo dados encontrados, observamos que os pesquisadores voltados ao estudo desta temática se dedicam bastante à discussão de disciplinas que compõem o currículo, os estágios, os projetos de formação, a formação fragmentada e as contribuições teórico-metodológicas.

### 3.2.3 História

O fato de haver somente 7 trabalhos produzidos é preocupante, visto que o domínio da história é essencial, pois: “A história não é um fim em si mesma. Ela nos ajuda a compreender o presente e a projetar o futuro [...]” (FRANCO, 2002, p. 119). Importante ferramenta para a leitura da realidade e possível transformação da mesma. Daí parte sua importância em qualquer área de conhecimento ou momento histórico. Durante a graduação o estudante tem contato com a História da Educação Física brasileira e mundial, no entanto, quase não tem contato com o conteúdo da História da Educação ou com a História brasileira e mundial. O contato com tais conteúdos é mínimo o que gera uma lacuna na formação.

Em 7 trabalhos foram discutidas as seguintes temáticas: (1) a ciência e a formação profissional; (2) a reorganização da formação profissional em no Brasil e seus aspectos históricos significativos; (3) a motricidade humana no percurso histórico da UNICAMP; (4) mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias; (5) memória, esporte e formação docente; (6) a disciplina de História da Educação Física na formação inicial; (7) história da Educação Física na Bahia e o percurso da formação profissional.

#### 3.2.4 Intervenção

A subtemática intervenção consiste em estudos que buscaram abordar a prática profissional com uma atuação nos campos escolar e profissional. Em 5 trabalhos foram discutidos: (1) a ocupação do mercado de trabalho em EF em Campinas; (2) licenciatura e seus reflexos no ABC paulista; (3) a contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor; (4) a relação entre a intenção e a ação pedagógica de docentes do ensino superior e, por fim, (5) a dança no contexto da formação e a atuação profissional.

#### 3.2.5 Políticas

Em 8 trabalhos foram discutidos: (1) novos ordenamentos legais e pressupostos de uma nova pedagogia de resultados; (2) o CEFPE/UFBA como centro de referência popular para a formação de professores e da cultura corporal: a realidade e possibilidades de um espaço público; (3) formação contínua de professores em São Paulo e as políticas em jogo; (4) a tendência liberal na formação do profissional; (5) análise das relações legais que orientam a formação e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil; (6) a formação de professore e sua relação com o mundo da vida; (7) estudo sobre a formação política e, (8) docência e a formação para cidadania no ensino médio.

Considerando que o domínio das políticas em jogo na formação profissional são elementos-chave para a melhoria da classe em termos de condições de trabalho e remuneração, temos que esta categoria está sendo pouco estudada, segundo os dados encontrados neste estudo. Essa categoria é fundamental, visto que os entraves e dificuldades são homéricos. Dessa forma, é pertinente um

questionamento sobre o baixo interesse por esse objeto de estudo segundo os dados encontrados.

Costa (2010) aponta que dentre as temáticas privilegiadas pelos pesquisadores que estudam a formação em Educação Física, observa-se que pouco se discute a EF em assentamentos, comunidades rurais e indígenas e a atuação de professores leigos. Ao nos questionarmos sobre o porquê desta ausência, encontramos que inexistem um interesse no preparo destes grupos minoritários que têm mínimas chances de acesso à produção de conhecimentos elaborados. Inexistem interesse de que estes grupos alcancem níveis mais elaborados de pensamento e conhecimento. Pelo contrário, interessa que continuem isolados e alheios ao desenvolvimento e tecnologia. Pois, ao governo liberal não interessa as minorias, muito menos as que são avessas às políticas do governo, como é o caso da comunidade sem terra, sem teto e indígenas. Interessa desestruturar estes grupos que possuem uma visão de mundo comunista, socialista ou anarquista. Interessa minimizar as diferenças e repudiar os movimentos contrários ao sistema.

### 3.2.6 Processos de Formação

Em 19 trabalhos encontramos as seguintes temáticas: (1) formação multicultural de professores; (2) da formação e desenvolvimento profissional do professor à inovação educativa; (3) prática pedagógica de professores no ensino fundamental e as contribuições da formação inicial e continuada; (4) cibercultura e mundo virtual na formação de professores; (5) a EF e o construtivismo na busca de um caminho na formação continuada de professores; (6) a EF escolar em Goiás e a formação continuada de professores: realidades e perspectivas; (7) panorama e perspectiva da/para formação continuada e os caminhos da pós-graduação lato sensu na Bahia; (8) experiências sociais no processo de formação docente; (9) rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional; (10) formação permanente de professores na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999; (11) pesquisa-ação e a inserção da mídia na formação continuada de professores; (12) formação continuada na rede municipal de ensino de Santa Maria; (13) formação permanente e suas relações com a prática do professor na secretaria municipal de esportes, recreação e lazer de Porto Alegre; (14) formação continuada para professoras de educação infantil e a técnica do diário

de aula; (15) formação continuada do professor e suas práticas reflexivas; (16) formação inicial e uma experiência crítico-reflexiva na EF inclusiva; (17) formação continuada e as reflexões e desafios dos professores do Ensino Fundamental; (18) formação continuada de professores da Educação infantil em Florianópolis de 1993 a 2004; e, formação continuada de professores em ambiente escolar inclusivo.

O tema *formação continuada* é o mais estudado pelos pesquisadores, sendo importante ferramenta para a classe adquirir mais conhecimento e ter maior autonomia em seus posicionamentos e no processo de tomada de decisões. Esse processo depende de vários fatores, dessa forma devemos romper com a ideia de senso comum disseminada pela mídia que culpabiliza o professor como sendo o único responsável pela sua formação e intervenção, desconsiderando uma série de aspectos.

Esse processo será relevante se possibilitar ao professor contato com colegas da área, docentes capacitados a guiá-los, que obtenham literatura atualizada e acesso a conhecimentos politizados sobre a carreira docente, participando de movimentos revolucionários e, dessa forma, passem a entender melhor a realidade profissional.

No entanto, o processo de formação continuada está cercado de limitações, assim devemos enxergar seu real potencial de colaboração, sem esperar que resolva os problemas da atuação profissional que são muitos e diversos.

### 3.2.7 Produção do Conhecimento

Encontramos apenas 1 dissertação que discutiu as tendências da formação profissional na licenciatura em EF, essa foi escrita por Adriana Machado Penna produzida na Universidade Federal Fluminense no programa de mestrado em Educação no ano de 2006.

Tendo em vista a grande preocupação voltada a uma maior produção de conhecimento, critério de importância estabelecido e cobrado pela CAPES, tínhamos estabelecido a hipótese de que o número de produção sobre esse tópico seria relevante. No entanto, não o foi, o que significa que a produção acontece sem ser analisada ou avaliada. Produz-se sem direcionamentos, sem conhecimentos dos objetos e hiatos encontrados. Esse dado fortalece a intenção deste estudo, que é explicar a produção do conhecimento sobre formação em EF e

os conhecimentos que nas teses são reconhecidos como fundamentais para a formação, avanços e limites desta produção em Teses.

### 3.2.8 Regulamentação

Encontramos apenas 1 trabalho que discutiu o sistema CONFEF/CREFS como a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. Possivelmente, poucos estudos são produzidos por professores doutores, por isso tivemos um número tão baixo. Lembramos que fizeram parte deste estudo professores doutores, sendo excluídos especialistas e mestres.

No entanto, desde a turbulenta instituição do CONFEF em 1998, os estudos acerca dessa temática têm aumentado e atualmente temos uma grande produção graças, principalmente, ao MNCR<sup>9</sup>, movimento liderado por Hajime Nozaki, referência nacional na área.

Notamos que o trabalho produzido na temática *produção de conhecimento e regulamentação* foi escrito na Universidade Federal Fluminense no Programa de Pós-graduação em Educação. De forma que essa instituição aparece como um espaço composto por docentes e discentes capazes de enxergar os hiatos presentes na EF. Ambos foram norteados pelo referencial marxista que se volta ao posicionamento crítico frente a realidade. O que nos leva à premissa de que embora haja poucos marxistas atuando nas IES, estes estão identificando os hiatos da área e os superando ao seguir caminhos promissores, orientados pelas necessidades da realidade.

### 3.2.9 Saberes e Competências

No conjunto de 15 trabalhos, identificamos os seguintes objetos: (1) habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor e a formação acrítica; (2) formação orientada pela Teoria dos Sistemas Ecológicos; (3) características, indicadores e importância da criatividade e criatividade motora na formação; (4) formação acadêmica e o conteúdo da dança; (5) a disciplina de Ginástica Artística na formação do licenciado sob a perspectiva de docentes

---

<sup>9</sup> Para maiores informações acessar o *site* <http://www.mnrcr.rg3.net/>.

universitários; (6) formação do profissional no contexto das atividades físicas de aventura na natureza; (7) proposta de afetividade e prática pedagógica em um curso de formação de professores; (8) ambiente percebido e autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses; (9) a disciplina lazer e recreação na formação de professores: um estudo sobre alguns tratos curriculares em Universidades Estaduais do Paraná; (10) o jogo como conhecimento da formação inicial; (11) a construção das competências pedagógicas por meio da prática como componente curricular na formação inicial; (12) formação continuada do profissional e sua contribuição para intervenção na área da saúde; (13) contribuições da EF como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos; (14) a formação do professor, o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento; e, (15) elementos musicais a serem abordados na formação.

Como a mídia propaga que o problema da Educação está nos professores mal formados, muito se investe na produção de conhecimentos em torno dos saberes e competências necessários para a formação e atuação. No entanto, devemos refletir sobre quais saberes e competências podem transformar a prática do professor, se estes conhecimentos chegam aos professores e se realmente a aquisição de competências resolve os problemas da prática.

### 3.2.10 Teorias, Concepções e Metodologias

Compõem este conjunto 12 obras que tratam da: (1) formação de professores de natação e as contribuições de princípios e conceitos wallonianos; (2) a infância na formação universitária do professor e a emergência de uma disciplina; (3) a Educação Física adaptada e uma proposta de ação metodológica para formação universitária; (4) uso das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores de EF e Desporto; (5) a formação de professores e a mediação teórico-metodológicas; (6) as concepções da formação profissional da licenciatura, as trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas; (7) concepções e lugar da EF na formação do trabalhador do ensino médio; (8) proposta de prática de ensino na formação de professores; (9) a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes na formação; (10) projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em EF; (11)

estudo das propostas de formação profissional; (12) teorias da aprendizagem e sua reconstrução na formação do professor.

Estudar e aprofundar conhecimentos sobre aspectos técnicos da Educação, pensando estritamente no professor, é de grande importância no sentido de que cada professor em sua escola, bairro ou cidade pode contribuir para uma melhor Educação. Porém, prender-se a estes aspectos técnicos não resolverá a crise educacional, é preciso ir além, isso inclui tempo e dedicação para ler, refletir, discutir, reconstruir. Grande parte dos professores não tem condições para tal, por isso os cursos e leituras não oferecem condições de avanços significativos.

Em estudo realizado por Krug (2004), o autor observou que durante a investigação-ação realizada com os professores participantes, estes se situaram no nível técnico e que não conseguem sair dele, deixando de atingir os níveis prático e crítico ou emancipatório (KRUG, 2004).

Por fim, encontramos que os temas: políticas, processos de formação, e teorias, concepções e metodologias – se encontram em uma produção mediana, sendo respectivamente 16, 34, 26. Já os temas história, intervenção, produção de conhecimentos e regulamentação, são os menos abordados, respectivamente 11, 11, 9 e 1.

### 3.3 OS AUTORES E OBRAS LOCALIZADOS

Neste momento apresentamos as obras publicadas entre as décadas de 1980 e 1990 e o critério de apresentação é cronológico, fazemo-lo com o intuito de traçar um perfil da produção nestas décadas. O primeiro trabalho localizado, publicado em 1982, foi a dissertação de CARMO, A. A., intitulada *Educação Física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física*, produzida pela UFSCAR.

O segundo trabalho localizado, publicado em 1983, foi a dissertação de SILVA, J. B., intitulada *Análises das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil*, publicada pela USP.

No ano de 1988, encontramos 2 produções. Ambas são dissertações; a primeira foi escrita por PINTO, V. M. R. R. e se intitulou *A tendência*

*liberal na formação do profissional de Educação Física*, produzida pela UFRJ. A segunda, escrita por CARDOSO, Carlos Luiz se intitulou *Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de educação física*, produzida pela UFSM.

No ano de 1989, encontramos 1 dissertação escrita por OLIVEIRA, Iara Regina Damiani; intitulada *A Educação Física escolar como processo na formação do educando*, produzida pela UFSM.

Resumidamente, na década de 1980 podemos observar que os pesquisadores estão interessados em discutir questões relativas à uma formação crítica, a legislação que orienta a formação, a prática de ensino, as competências para a atuação profissional, a tendência liberal na formação profissional e EF Escolar.

Costa (et al., 2010 apud SILVA, 2001) aponta que Faria Júnior (1980), Cantarino Filho (1986) e Canfield (1985) se preocupavam em enfatizar a reflexão, crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Desses, somente Cantarino Filho está ausente no banco de dados que formamos.

No ano de 1993 encontramos 3 trabalhos, dois são de Teses; a primeira foi escrita por TAFFAREL, C. N. Z., e se intitula *A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física* produzida na UNICAMP. A segunda foi escrita por TOJAL, J. B. A., e se intitula *A Emergência da motricidade humana no percurso histórico da UNICAMP e bacharelado em Educação Física - mercado de trabalho e formação profissional* produzida na UTL em Lisboa. O terceiro trabalho é a dissertação de VALENTE, M. C. que se intitula *A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em universidades do Nordeste do Brasil* produzida na UNICAMP.

Em 1995 foi produzida 1 dissertação escrita por RESENDE, H. G., que se intitula *Relação entre a intenção e a ação pedagógica de docentes atuantes no processo de formação de futuros professores de Educação Física*, publicada na UERJ.

No ano de 1996 encontramos 2 dissertações; a primeira foi escrita por ROMBALDI, Rosiane de Magalhães e se intitula *A formação profissional em Educação Física e o ensino da avaliação* produzida na UFSM. A segunda foi escrita por OLIVEIRA, M. J. A. S., e se intitula *Folclore e Cultura Popular na Formação do*

*Profissional de Educação Física: Sentidos e Significados do Carnaval*, produzida na Gama Filho.

Em 1997 encontramos 1 tese em Educação, escrita por VIEIRA, Péricles Saremba, se intitula *Formação profissional e cidadania no ensino de Educação Física de nível superior*, produzida na UFSCAR.

Em 1998 encontramos 5 trabalhos, sendo 3 dissertações, a primeira foi escrita por WÜRDIG, Rogério Costa, e se intitula *Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física*, foi produzida na UFSC. A segunda foi escrita por MORENO, José Carlos de Almeida e se intitula *A disciplina basquetebol e a formação de professores de Educação Física*, produzida na Unicamp. A terceira dissertação foi escrita por ANDERÁOS, M., e se intitula *Estudo das propostas de formação profissional desenvolvidas pela Faculdade de Educação Física de Santo André*, também produzida na Unicamp. A primeira tese encontrada é de SIMÕES, R. M. R., e se intitula *Do Corpo No Tempo ao Tempo do Corpo: A ciência e a Formação Profissional em Educação Física*, também produzida na Unicamp. A segunda tese encontrada foi escrita por NASCIMENTO, Juarez Vieira e se intitula *A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*, produzida na Universidade do Porto.

Em 1999 encontramos 3 trabalhos; uma tese e uma dissertação produzidas na Unicamp, a seguir: a primeira foi escrita por VALENTE, M. C., intitulada *A formação profissional em Educação Física & Esporte: mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias*. A segunda foi produzida por DELGADO, M. A., intitula-se *Ocupação do Mercado de Trabalho em Educação Física na Cidade de Campinas devido a Formação Profissional*. O último trabalho é uma tese escrita por SOUZA NETO, Samuel, intitulada *A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - as Propostas de Formação Profissional e suas Implicações Teórico-Práticas*, produzida na USP.

O início da década de 1990 está marcado por produções acerca do trabalho pedagógico, trato com o conhecimento, disciplinas recreação e lazer no currículo de formação, motricidade humana na Unicamp, relação entre intenção e ação pedagógica de graduandos, avaliação na formação, folclore e cultura popular, cidadania no curso de EF, formação e intervenção na EF, ciência e formação

profissional, autopercepção de competência, disciplina basquetebol na formação, propostas de formação em Santo André, ocupação do mercado de trabalho, formação desintegrada e possibilidades históricas emancipatórias no mercado de trabalho.

Nesse período predomina a produção do conhecimento direcionada aos interesses de mercado (principalmente o editorial), no que toca à formação profissional (PEIXOTO, 2007). Há grande preocupação com a produção do conhecimento burocratizada e sua quantidade em relação à qualidade dos trabalhos.

### 3.4 QUANTO À ÁREA DE PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Quanto à produção de Dissertações e Teses segundo área de produção (Educação e/ou EF), temos o seguinte cenário:

**Quadro 2 –** Volume de Dissertações e Teses segundo área de produção.

| IES          | Educação Física |           | Educação  |           | Total de obras |
|--------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------------|
|              | D               | T         | D         | T         |                |
| PUCSP        | 0               | 0         | 0         | 4         | 4              |
| UERJ         | 0               | 0         | 1         | 0         | 1              |
| UFBA         | 0               | 0         | 3         | 2         | 5              |
| UFF          | 0               | 0         | 0         | 2         | 2              |
| UFMG         | 0               | 0         | 1         | 0         | 1              |
| UFSC         | 12              | 0         | 7         | 0         | 19             |
| UFSCAR       | 0               | 0         | 2         | 0         | 2              |
| UFSM         | 2               | 2         | 5         | 0         | 9              |
| UFPE         | 0               | 0         | 2         | 1         | 3              |
| UFRGS        | 3               | 0         | 0         | 1         | 4              |
| UFRJ         | 0               | 0         | 2         | 1         | 3              |
| UGF          | 1               | 1         | 0         | 0         | 2              |
| UNICAMP      | 9               | 9         | 0         | 5         | 23             |
| UNESP/RC     | 3               | 0         | 0         | 0         | 3              |
| UP           | 1               | 0         | 0         | 0         | 1              |
| USP          | 2               | 0         | 1         | 1         | 4              |
| UTL          | 1               | 0         | 1         | 0         | 2              |
| <b>TOTAL</b> | <b>34</b>       | <b>12</b> | <b>25</b> | <b>17</b> | <b>88</b>      |

No conjunto das Dissertações e Teses encontradas nas IES, a UNICAMP se apresenta como a mais produtiva com um total de 23 obras. Sendo esta IES referência para o estudo sobre formação profissional em Educação Física no Brasil, tanto na formação de pesquisadores que estudam essa temática quanto dos consumidores desses trabalhos. Em seguida aparece a UFSC com 19 trabalhos; UFSM com 09 trabalhos; A UFBA com 5 trabalhos; A USP, PUCSP e UFRGS com 4 trabalhos cada; a UFRJ, UFPE e UNESP/RC com 3 trabalhos cada.

Dentre os programas de pós-graduação, a Educação Física produziu menos teses (12) do que a área da Educação (17). Isso em virtude dos escassos programas de doutorado. Já em número de dissertações acontece o inverso, a Educação Física produziu 34 dissertações enquanto a Educação produziu 25 obras.

Na UNICAMP foram produzidas 9 teses e 9 dissertações no programa da Educação Física enquanto na Educação não houve produção de dissertações, mas houve um número expressivo de teses (5). Na UFSC não há produção de teses. Das dissertações escritas 12 são do programa da EF e o restante da Educação. Na UFSM foram produzidas 2 teses na Educação Física. Sobre as dissertações, produziu-se mais no programa da Educação (5) do que no da Educação Física (2). Na UFBA a produção está presente na área da Educação, na qual se encontra Celi Taffarel referência sobre formação em Educação Física no Brasil. Foram escritas 3 dissertações e 2 teses. Na USP, dentro da Educação Física encontramos 2 dissertações. Já na Educação encontramos 1 tese e 1 dissertação. Na PUC-SP encontramos 4 teses na área da Educação. Na UFRGS foram produzidas 3 dissertações na Educação Física e apenas 1 tese na área da Educação. Na UFRJ e na UFPE os estudos se concentraram dentro da Educação, foram 2 dissertações e 1 tese. Já na UNESP/RC encontramos 3 dissertações na área da Educação Física.

### 3.5 QUANTO AOS ORIENTADORES DAS DISSERTAÇÕES E TESES

A seguir, apresentamos, por ordem de maior produção, os orientadores das 88 Dissertações e Teses levantadas com o total e tipo de trabalhos orientados. As Teses em negrito foram selecionadas para análise.

**Quadro 3** – Orientadores e total de obras orientadas.<sup>10</sup>

| Orientador                                 | Número de T e D orientadas      | Total de orientações |
|--|---------------------------------|----------------------|
| <b>TOJAL, João Batista Andreotti Gomes</b> | <b>3 Teses e 4 Dissertações</b> | <b>7</b>             |
| <b>NASCIMENTO, Juarez Vieira do</b>        | <b>5 Dissertações</b>           | <b>5</b>             |
| <b>KRUG, Hugo Norberto</b>                 | <b>4 Dissertações</b>           | <b>4</b>             |
| GALLARDO, Jorge Sergio Pérez               | 2 Teses e 2 dissertações        | 4                    |
| NETO, Vicente Molina                       | 3 Dissertações                  | 3                    |
| VAZ, Alexandre Fernandez                   | 2 Dissertações                  | 2                    |
| FREITAS, Luiz Carlos de                    | 2 Teses                         | 2                    |
| HUNGER, Dagmar                             | 2 Dissertação                   | 2                    |
| MAHONEY, Abigail Alvarenga                 | 2 Teses                         | 2                    |
| KUNZ, Elenor                               | 2 Dissertações                  | 2                    |
| LEIRO, Augusto Cesar Rios                  | 2 Dissertações                  | 2                    |
| SHIGUNOV, Viktor                           | 2 Dissertações                  | 2                    |
| <b>MOREIRA, Evando Carlos</b>              | <b>Dissertação</b>              | <b>1</b>             |
| <b>NETO, Samuel de Souza</b>               | <b>Dissertação</b>              | <b>1</b>             |
| <b>TAFFAREL, Celi Neuza zulke</b>          | <b>Tese</b>                     | <b>1</b>             |
| ABIB, Pedro Rodolpho Junger                | Dissertação                     | 1                    |
| ANDRADE, Carmem Maria                      | Tese                            | 1                    |
| ARAGÃO, Rosalia Ribeiro de                 | Dissertação                     | 1                    |
| ARAÚJO, Clarissa Martins de                | Dissertação                     | 1                    |
| ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de           | Tese                            | 1                    |
| BENTO, Jorge Olimpico                      | Tese                            | 1                    |
| BIANCHETTI, Lucídio                        | Dissertação                     | 1                    |
| BOAVENTURA, Edivaldo Machado               | Tese                            | 1                    |
| BORDAS, Méron Campos                       | Tese                            | 1                    |
| BOTOMÉ, Sílvio Paulo                       | Tese                            | 1                    |
| BRITO, Dyla Tavares de Sá                  | Tese                            | 1                    |
| BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira   | Tese                            | 1                    |
| CANEN, Ana                                 | Dissertação                     | 1                    |
| CANFIELD, Marta de Salles                  | Dissertação                     | 1                    |
| CASTELLANI FILHO, Lino                     | Dissertação                     | 1                    |
| CAVALCANTI, Kátia Brandão.                 | Dissertação                     | 1                    |
| COSTA, Vera Lucia de Menezes               | Dissertação                     | 1                    |
| DAROS, Maria das Dores                     | Dissertação                     | 1                    |
| DINIZ, José Alves                          | Tese                            | 1                    |
| DUARTE, Edison                             | Tese                            | 1                    |
| FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de             | Dissertação                     | 1                    |
| FERRAZ, Osvaldo Luiz                       | Dissertação                     | 1                    |
| FERREIRA, Julio Romero                     | Tese                            | 1                    |

<sup>10</sup> Os dados destacados no quadro 08 indicam às teses selecionadas para análise.

|  |             |   |
|--|-------------|---|
| FERREIRA, Nilda Teves                    | Tese        | 1 |
| FRANÇA, Tereza Luiza de                  | Dissertação | 1 |
| FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa      | Tese        | 1 |
| KREBS, Ruy Jornada                       | Tese        | 1 |
| GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez           | Tese        | 1 |
| GARCIA, Maria Beatriz Gorski             | Dissertação | 1 |
| GOERGEN, Pedro L.;                       | Dissertação | 1 |
| MOREIRA, Wagner Wey                      | Tese        | 1 |
| LIBERALI, Fernando Coelho                | Dissertação | 1 |
| NEIRA, Marcos Garcia                     | Dissertação | 1 |
| PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar       | Tese        | 1 |
| PIRES, Giovani De                        | Dissertação | 1 |
| QUINTEIRO, Jucirema                      | Dissertação | 1 |
| REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues | Tese        | 1 |
| REIS, Ronaldo Rosas                      | Dissertação | 1 |
| SANTIAGO, Maria Eliete                   | Tese        | 1 |
| SANTIN, Silvino                          | Dissertação | 1 |
| SILVA, Maurício Roberto da               | Dissertação | 1 |
| SOUSA, Mário Nunes de                    | Dissertação | 1 |
| SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de    | Tese        | 1 |
| SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão | Tese        | 1 |
| TREIN, Eunice                            | Dissertação | 1 |
| VALLE, Ione Ribeiro                      | Dissertação | 1 |
| SILVA, Ana Márcia                        | Dissertação | 1 |
| VIEIRA e CUNHA, Manuel Sérgio            | Tese        | 1 |
| WINTERSTEIN, Pedro José                  | Dissertação | 1 |

**Fonte:** Plataforma Lattes, IBICT e PPG.

O quadro acima aponta Tojal como orientador mais produtivo com 7 trabalhos (3 teses e 4 Dissertações), seguido por Nascimento com 5 dissertações; Gallardo (2 Teses e 2 dissertações); Krug com 4 dissertações e Neto com 3 dissertações. Com exceção de Gallardo, os outros quatro orientadores tiveram suas obras selecionadas para análise, o que significa que escreveram suas teses sobre formação profissional em EF no Brasil e orientam estudantes em PPG. Isso implica vê-los como referência, formadores de opiniões que propagam seu referencial teórico e sua concepção sobre formação profissional.

Com 2 orientações aparecem Freitas, Hunger, Kunz, Leiro, Mahoney, Shigunov e Vaz. Faz-se pertinente conhecer a visão de mundo desses autores e seus orientandos, os quais são professores universitários, responsáveis pela produção de conhecimento sobre formação.

Porém, saber apenas o número de produções desses pesquisadores não basta, é preciso se aprofundar nas obras, conhecê-las internamente. E é esse movimento que apresentamos agora, a descrição das 4 teses delimitadas para análise. Recordamos que o processo de delimitação considerou orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* cujas Teses discutiram a formação profissional em Educação Física.

## 4 DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM TESES

A descrição apresentada abaixo segue a ordem das datas de defesa e sua estrutura é exibida de acordo com a exposição apresentada pelo autor e não de acordo com o modelo de análise que construímos (página 19 e 20). Para a análise, selecionamos os seguintes orientadores dos Programas de Pós-Graduação, acompanhados de seu local de atuação, nível de formação e conceito dos programas nos quais atuam:

**Quadro 4** – Local de trabalho e nível de atuação em PPG.

| Nome                               | Local de trabalho | Nível de atuação em Pós | Pontuação do Programa |
|------------------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|
| João Batista Gomes Andreotti Tojal | UNICAMP           | Mestrado e Doutorado    | 4                     |
| Celi Nelza zulke Taffarel          | UFBA              | Mestrado e Doutorado    | 4                     |
| Juarez Vieira do Nascimento        | UFSC              | Mestrado e doutorado    | 5                     |
| Samuel de Souza Neto               | UNESP/RC          | Mestrado e Doutorado    | 5                     |
| Hugo Norberto Krug                 | UFSM              | Mestrado                | 6                     |

Em sequência, será apresentada os trabalhos de João Batista Andreotti Gomes Tojal, Celi Nelza Zulke Taffarel, Samuel de Souza Neto e Hugo Norberto Krug. As exposições consideram: (a) a descrição física e estrutural (elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais); (b) as justificativas apresentadas pelos autores para a necessidade de estudos, pesquisas e atuação na área da formação em educação, assim como o contexto histórico que explica esta produção. Ou seja, trata de captar nos autores a relevância do investimento em pesquisas sobre formação.

### 4.1 JOÃO BATISTA GOMES ANDREOTTI TOJAL

O primeiro trabalho localizado, defendido em 1993, foi a tese: *A emergência da motricidade humana no percurso histórico da Unicamp* (Aplicação de

referências epistemológicas à concepção de um modelo de estrutura curricular), escrita por João Batista Andreotti Gomes Tojal, o qual foi orientado por Manuel Sérgio Vieira e Cunha, sendo produzida na Universidade Técnica de Lisboa dentro da Faculdade de Motricidade Humana.

O texto possui 224 páginas, sendo 7 pré-textuais, 151 textuais e 66 pós-textuais. Entre os elementos pré-textuais temos, capa, duas contra-capas, dedicatória, agradecimentos e sumário. Entre os elementos textuais temos as palavras prévias, a introdução, quatro capítulos e conclusão. Entre os elementos pós-textuais temos bibliografia geral, apêndice 1, que trata do currículo da graduação de 1990 do bacharel, da licenciatura e também da recreação e lazer; enquanto o apêndice 2 trata do projeto FEF/Unicamp, aprovado pelo Congresso da Faculdade segundo os preceitos da MH. As referências bibliográficas constam no final de cada capítulo.

Na introdução são apresentadas as questões científicas que nortearão a investigação (p. 4 e 12), o processo de criação da Unicamp (p. 6 e 7), o contexto histórico do país (p. 6 e 7), seus objetivos (p. 8, 10 e 11), as justificativas (p. 9) e a estruturação do texto em (c) quatro capítulos; a saber, no capítulo I se discute a história da Unicamp, o capítulo II trata das crises da Educação Física e a busca de sua identidade por parte da FEF, o capítulo III discute a FEF e a Ciência da Motricidade Humana, o capítulo IV discute a MH e sua trajetória na FEF e, por fim (d) a conclusão.

Quanto à lógica da exposição, o autor inicia a introdução – escrita em 13 páginas de texto mais duas de referências bibliográficas – levantando as questões: “qual a razão da criação da Faculdade de Educação Física da Unicamp” e “qual a relação entre a teoria da motricidade humana e a FEF/Unicamp?” Anuncia que essas questões serão respondidas em um processo no qual se mistura a história do autor e a história da IES pesquisada. Anuncia também que as respostas serão “[...] indicadas através da apresentação da história da constituição da Universidade Estadual de Campinas [...]” situada no “[...] contexto político-sócio-cultural-econômico existente no país à época [...]” (TOJAL, 1993, p. 4). Depreendemos do texto que o processo de constituição da Unicamp compunha um projeto, encaminhado na década de 1960 de “[...] instauração da base científica e tecnológica visando à autonomia de decisões”, procurando-se estabelecer “uma estrutura científica e em menor medida, tecnológica, em áreas consideradas

estratégicas pelos seus governantes” (TOJAL, 1993, p. 6). O autor destaca a importante posição que a Unicamp ocupou na “comunidade Universitária brasileira” (TOJAL, 1993, p. 7).

Destaca o autor que a “criação da FEF visou a busca da identidade e delineamento de matriz teórica para a área que se achava em crise [...] paradigmática” (TOJAL, 1993, p. 9). Explicita-se que a “comunidade” (TOJAL, 1993, p. 13) da FEF teve cuidado na “[...] definição dos conceitos fundamentais da Ciência da Motricidade Humana do Prof. Manuel Sérgio” foi a opção da FEF Unicamp para sair desta crise (TOJAL, 1993, p. 12). Chegando a ponderar a transformação da Faculdade de Educação Física em Faculdade da Motricidade Humana. Evidencia-se que a MH aparece como a saída para a crise de paradigma da EF e aponta também as dificuldades para sua implantação, seja “por questões consuetudinárias, conceituais e legais”, seja porque “nunca o novo se implantou com facilidade” argumentando que “o correr dos anos cria mitos, linguagem e comunidades hierarquizadas que não aceitam facilmente a transformação (TOJAL, 1993, p. 5).

O autor anuncia o objetivo de “analisar o processo que conduziu a criação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, a luz da filosofia que permeia e orienta a existência da Unicamp, tendo sempre presente os condicionalismos sócio-históricos que surgem da prática e da institucionalização da Educação Física no Brasil” (TOJAL, 1993, p. 8). Ele destaca ainda “[...] um outro sentido [...]” para a realização da tese “que é o de se encontrar o conhecimento científico de um trabalho aparentemente administrativo” para “demonstrar que as relações explícitas ou implícitas de história pessoal e institucional, representaram sempre o processo de busca de uma identidade para a área” destacando “que a criação da FEF/Unicamp não surge de um capricho episódico e superficial, mas do anseio sintonizado com o pensamento de Zeferino Vaz” presidente da comissão organizadora da Universidade de Campinas. Destacando que “as práticas científicas atualmente não têm mais um caráter meramente contemplativo, mas tornaram-se profundamente operatórias” (TOJAL, 1993, p. 10).

O autor indica possibilidade da saída da crise mediante apoio na ciência e filosofia. Neste cenário, reforça os objetivos de (1) verificar a coerência da matriz disciplinar como paradigma científico; (2) reafirmar a Motricidade Humana como melhor saída para a crise e (3) analisar a base epistemológica da Motricidade Humana para verificar a compatibilidade com as expectativas da Unicamp. Informa

que a pesquisa será bibliográfica e documental orientada pelas questões: a) é a Unicamp o espaço para a criação de uma Faculdade de EF? b) pode a Educação Física tradicional integrar-se numa universidade que persegue o desenvolvimento (TOJAL, 1993, p. 12). Em seguida, anuncia a estrutura dos capítulos e as referências bibliográficas da introdução.

Após expor os objetivos e suas questões, Tojal indica a justificativa do seu estudo ao se questionar sobre “Por que desenvolver uma análise histórico-filosófica sobre um tema que bem poderia ser um sonho ou uma utopia?” (1993, p. 9). Sua motivação partiu de algumas questões-chave para qualquer pesquisador que se depara com um estudo. Onde encontrar assuntos de pesquisa? Quais as vivências que se possui? Quais são as polêmicas da área? E quais são as reflexões pertinentes e atuais desta área.

“Desde a criação da FEF viveu-se a busca de uma identidade e matriz teórica para a área, o que trouxe intensos momentos de polêmica interna e externa, visto que a sua permanência nas IES dependia dessa maior autonomia”. Defende que [...] A motricidade humana como ciência do homem justifica a permanência da mesma na universidade, com o saber independente e singular [...] (TOJAL, 1993, p. 88). Apoiado em Manuel Sérgio, Tojal defenderá que a Educação Física é o ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana (1993, p. 88).

Apesar das várias tentativas de explicação para se justificar a Educação Física estar na Universidade, restou, apenas a possibilidade de afirmar que ela deve procurar entender-se como ciência independente e autônoma e com um objeto de estudo que não ofereça dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais. (TOJAL, 1993, p. 87).

Na metodologia de sua Tese, Tojal utilizou pesquisa bibliográfica que teve início com uma leitura exploratória de vários documentos referentes à criação da Unicamp e da FEF onde o autor buscou o que estava implícito nos documentos (TOJAL, 1993, p. 169). Fez uso de uma “[...] análise histórico-crítica sobre os momentos da criação e desenvolvimento da FEF/Unicamp” com um “levantamento da bibliografia de apoio utilizada nessa Faculdade e procedeu-se a uma reflexão de todo o caminhar da teoria de Manuel Sérgio”, com o intuito de complementar o texto foi feita uma “pesquisa de campo sobre a opinião do corpo

docente a respeito da Ciência da Motricidade Humana e sua trajetória na FEF” (TOJAL, 1993).

A seguir, apontaremos os conteúdos abordados nos quatro capítulos, a começar pelo capítulo 1, intitulado *Um pouco de história*, no qual foi feita a “[...] identificação dos principais elementos estruturais e superestruturais, isto é, as circunstâncias, histórica, política e social no momento de criação da Unicamp [...]” (TOJAL, 1993, p. 16) e do Brasil, de forma mais geral apontando e procurando entender os sentimentos e necessidades que levaram a organização da Universidade. (TOJAL, 1993, p.16). Em sequência, apresentou as referências bibliográficas para a constituição do capítulo.

No capítulo 2, foram feitos levantamento e análise da situação em que se encontrava a EF no período de criação da FEF/Unicamp, buscando entender a crise que esta enfrentava “[...] tanto a nível mundial como brasileiro, destacando nestes instantes, alguns autores que já se dispunham a trabalhar, na busca de saídas, através da definição de um objeto teórico de estudo” (TOJAL, 1993, p.13). Fez-se também um levantamento sobre a atitude, a intencionalidade e direcionamento adotados pela comunidade docente que criou a FEF, imersos em uma crise de identidade na qual a área se encontrava. Era preciso repensar a nomenclatura da área. A crise atual, “[...] na perspectiva da ciência, uma crise paradigmática, pois se digladiava entre o modelo cartesiano e o de unidade total holística” (TOJAL, 1993, p. 43).

Tojal (1993) apresenta o conceito da CMH, defendido por Manuel Sérgio, sendo esta a ciência da compreensão e de explicação das condutas motoras. Ela parte do princípio de que “[...] o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência [...]” (TOJAL, 1993, p. 52), a ciência da motricidade humana quer reunir alma e corpo, físico e fisiológico, quer trazer a nova linguagem da pós-modernidade. Em seguida, o pesquisador tece críticas ao modernismo e alguns pensadores como Marx e Nietzsche (p. 49-56), aponta a contribuição dos departamentos no oferecimento de disciplinas (p. 74-80) analisa 4 documentos, menciona a inserção de Manuel Sérgio na Unicamp e sua participação nas discussões entre os professores do curso de EF.

No capítulo 3, caracterizou Manuel Sérgio e seu caminhar em direção à “Ciência” da Motricidade Humana, apresentando uma série de obras que

escreveu, como também as influências que sofreu de Merleau-Ponty, Arnold Gehlen, Michel Foucault, Althusser, Bachelard e Kuhn. Apresentou um glossário de termos utilizados em sua nova proposta, e uma série de citações de “Manuel Sérgio e seu caminhar em busca de soluções para a Educação Física” (TOJAL, 1993, p.131) com o intuito de melhor explicar a CMH (p. 122-136). Passando por uma observação dos diferentes personagens e momentos de suas existências.

O capítulo 4 expõe como o referencial teórico se operacionaliza na FEF/Unicamp e mostra “[...] a trajetória da ciência da Motricidade Humana nessa Faculdade e a opinião do seu corpo docente a respeito dos efeitos possíveis de serem sentidos em alguns momentos do seu caminhar” (TOJAL, 1993, p. 13). A teoria acerca da CMH passou a ser analisada na FEF a partir de 1986 graças a dois fatores, “[...] o autor da teoria visitava a FEF e contagiava a todos com sua argumentação e “iniciava-se, naquele momento, o processo de discussão sobre a reformulação curricular do curso de graduação da FEF [...]” (TOJAL, 1993, p. 141). Os grupos estabelecidos para reformular o currículo partiram de um “[...] documento redigido pelo próprio Manuel Sérgio. Como se observa, é uma gênese poderosa, tudo indicando que o caminho seria irreversível e que a FEF transformar-se-ia em Faculdade de Motricidade Humana ou Instituto Superior de Motricidade Humana.” (TOJAL, 1993, p.141). Os anos de 1986 e 1987, segundo Tojal, podem ser denominados de anos da Motricidade Humana. A seguir tornou-se “[...] evidente que a matriz disciplinar da FEF/Unicamp seria a Motricidade Humana, convinha institucionalizar a ruptura epistemológica.” (TOJAL, 1993, p. 142).

Essa nova Universidade, que mesmo em condições, em certo sentido adversas para a geração, de uma capacidade científica e tecnológica local, avançou significativamente nesta direção. Nela e por ela buscou-se sempre o desenvolvimento humano. O processo de criação da Unicamp deve ser visto no quadro de um movimento histórico de surgimento de organizações sociais. Portanto, entendemos que esta universidade surgiu visando o atendimento de necessidades geradas pela dinâmica de formação social em seus níveis estrutural e superestrutural, em particular as relacionadas ao ensino superior, às pesquisas científicas, tecnológica, artística e literária, e mais à extensão universitária e à prestação de serviços à comunidade. (TOJAL, 1993, p. 6,7).

Após a análise de respostas de graduandos prestes a se formarem - sobre o que é a EF - Tojal (1993, p. 69) concluiu que:

[...] conjuntamente com a quase totalidade dos estudantes de nosso país, nada mais do que vítimas de uma estrutura fossilizada e perversa de ensino que pouco se preocupa com uma verdadeira educação que crie condições para que o aluno se torne sujeito de sua própria história; ao contrário, o que faz é promover uma instrução que leva suas vítimas, na melhor das hipóteses, a uma produtividade alienante.

Dessa forma, com o intuito de superar as problemáticas da formação, Tojal sugere que a Motricidade Humana é o caminho a ser seguido e vai além, acrescenta que “[...] não será preciso ser futurologista para dizer que a ciência da Motricidade Humana há de ser futuro na FEF/Unicamp [...]” (TOJAL, 1993, p.171); pois “Em determinados momentos da história da FEF/Unicamp, ficou demonstrada a perfeita coerência existente na aceitação da Motricidade Humana, como matriz disciplinar” (TOJAL, 1993, p. 170) como pode ser observado no currículo proposto e que entrou em operacionalização em 1990, “[...] onde além da sigla das disciplinas, o conhecimento básico, que é desenvolvido nos quatro primeiros semestres do curso, busca estruturar a teoria e a prática da ciência da Motricidade Humana” (TOJAL, 1993, p. 170). O currículo da graduação partiu de uma observação sistemática dos princípios norteadores dessa ciência, somados a existência de alguns projetos ou teses de doutorado que se voltaram ao conceito da CMH e, embora esta tese tenha demonstrado “[...] a coerência com que foi desenvolvido na FEF/Unicamp o estudo sobre as bases epistemológicas da ciência da motricidade humana. Contudo, a sua compatibilidade com as expectativas iniciais da FEF, foi desenvolvida somente em parte”, pois, alguns integrantes da comunidade da FEF [...] geralmente se distanciava da teoria de Manuel Sérgio [...] (TOJAL, 1993, p.170). “Ao final desta análise histórico-filosófica, foi possível demonstrar-se que houve coerência pelo estabelecimento da Motricidade Humana como matriz disciplinar [...]” da FEF/Unicamp (TOJAL, 1993, p. 5).

A seguir, serão discutidas as problemáticas, limitações, e avanços da tese de Tojal. Cabe apontar que o autor fez uma análise contextual e histórica bastante competente, tratou do percurso de interesses envolvidos na criação da Unicamp e a valorização de pesquisas na FEF quando da sua criação. Explica também os mecanismos que influenciavam a abertura de novas vagas nas universidades brasileiras estabelecendo relação com a situação econômica e desenvolvimento industrial do Brasil.

Partindo assim “[...] de uma visão da situação econômica e de desenvolvimento industrial do país, é que se procurou entender a necessidade de abertura de novas vagas no ensino superior e o desenvolvimento de tecnologias que poderiam ser utilizadas pela indústria nacional” (TOJAL, 1993, p. 16).

Já, sobre as limitações do texto, esta se deu em torno do referencial teórico baseado no pós-modernismo. Segundo o autor, “Antes de mais, falamos de pós-moderno porque consideramos que, em qualquer de seus aspectos essenciais, a modernidade acabou.” (VATTIMO, 1991 apud TOJAL, 1993, p. 49). E seguiu exibindo como a história de vida de Manuel Sérgio se confunde com seu posicionamento político na construção de uma identidade pessoal e profissional. “Manuel Sérgio, ao entrar na política em Portugal, como presidente do Partido da Solidariedade Nacional (PSN) adiantou que trazia para a política a ‘pós-modernidade’” (TOJAL, 1993, p. 49).

Como pós-moderno Manuel Sérgio estabelece uma forte aliança entre religião - mais precisamente o catolicismo - e educação. E, embora o autor traga contribuições por sua visão histórica e contextual, deixa a desejar ao prezar pela subjetividade e não aceitar uma verdade única e uma história única. Assim, “Wintgenstein, Heidegger e Dewey concordam em que a noção do conhecimento como representação exata, tornada possível por processos mentais especiais e tornada inteligível através de uma teoria geral da representação, deve ser abandonada” (RORTY, 1988, p. 17 apud TOJAL, 1993, p. 171).

A seguir outro exemplo:

[...] a crise atual da concepção unitária da história, a crise conseqüente da idéia de progresso e o fim da modernidade, não são apenas acontecimentos determinados por transformações teóricas – pelas críticas que o historicismo do século XIX (idealista, positivista, marxista, etc.) sofreu no plano das idéias. Muito mais e diverso aconteceu: os povos ditos “primitivos” colonizados pelos Europeus em nome do bom direito da civilização “superior” e mais evoluída, revoltaram-se e tornaram problemática a idéia de história unitária centralizada. (VATTIMO, 1991 apud TOJAL, 1993, p.49).

Temos que a aliança com a pós-modernidade adotada pela Faculdade de EF da UNICAMP era quase óbvia, já que o modelo técnico científico entrava em decadência e a burguesia que tinha acesso ao ensino superior não objetivava um referencial marxista. Dessa forma, considerando o momento histórico,

a chegada de Manuel Sérgio e sua influência no Brasil, somados a ausência de alternativas 'ideais', a UNICAMP se utilizou 'em partes' da teoria da Motricidade Humana.

Para Tojal, a modernidade é um espaço da “razão totalitária, presente em todos os seus projetos de Reforma, Reforma Católica, Barroco, Iluminismo, Idealismo, Positivismo, Marxismo, todos eles projetos obsoletos. E é, por isso mesmo, o lugar dos mais absurdos e radicais irracionalismo” (TOJAL, 1993, p. 53-54). Nesse sentido, o autor apresenta

Mistificação que, apesar de enriquecer os seus autores, tem uma possível leitura positiva: como que um alerta para a alienação total, espelhando-se na sua figura, sem perspectiva, sem arte, o fim dos valores e o próprio pesadelo da razão que, como dizia alguém, só é capaz de engendrar monstruosidades (TOJAL, 1993, p.54).

Outra lacuna encontrada no trabalho se dá pela atribuição de cientificidade à Motricidade Humana. Nesse sentido, cabe lembrar que a racionalidade científica é um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras epistemológicas. “A Educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusória tentar controlar *a priori*.” (NÓVOA, 1996, p. 80).

Sobre a visão baseada na “cientificidade” da Motricidade Humana, Tojal estabelece visões descoladas da realidade da nova teoria. Segundo o autor,

[...] só ela explica o absoluto do sentido e o sentido do absoluto, emergente do movimento intencional, específico do ser carente, que persegue a superação e o sonho. Desta forma, como ciência e consciência, a Motricidade Humana adquire lugar indiscutível entre as ciências universitárias. (1993, p. 88).

O autor estabelece um referencial bastante distante da realidade. Assim, quando atribuímos o caráter de cientificidade a alguma área, algumas questões devem ser repensadas, como: O que define o pensamento como ciência? Quais suas matrizes, pressupostos? Suas disposições? (LOMBARDI; NUNES, 2009).

Contamos com Libâneo (1996) para discutir a questão da cientificidade. A Pedagogia não cobre os requisitos de cientificidade, pois, a tarefa se volta à prática, estando mais no campo da intuição e arte do que da ciência; não tem objeto de estudo; seu fenômeno educativo é pluridimensional; não dispõe de um sistema claro e coerente de conceitos. Sendo estas as limitações das ciências sociais em geral. Ao transpor essa análise para a CMH, verificamos que esta também não cobre os requisitos de cientificidade, pois está fortemente vinculada à intuição e à arte para as quais Manuel Sérgio não apresenta argumentação lógica ele sai da terra para permanecer no céu. A CMH não tem objeto de estudo próprio bem delineado, visto que o movimento humano é necessariamente pluridimensional e não dispõe de um sistema claro e coerente de conceitos. Limitações características das ciências sociais em geral.

Pimenta (1996b) acrescenta que a Pedagogia - transpomos para a EF - para ser ciência necessita de um corpo teórico, para pesquisar, conhecer e observar. Faz-se necessário, instrumentos e métodos próprios. Entendemos que é preciso ter clareza de que a busca por reconhecimento social e institucional das ciências da Educação conduziu por vezes a concepções redutoras e a uma importação acrítica dos modelos científicos dominantes.

A importância de se comprovar a cientificidade da EF se dá no sentido de lhe atribuir características acadêmicas – Ciência da Motricidade Humana - para justificar a permanência da EF nas IES e também para que a EF mantenha posse e controle seus objetos de atuação de forma que outros grupos profissionais não conquistem “sua” fatia do mercado. Tojal tem certa preocupação quanto às fronteiras profissionais e condições de mercado como expõe a seguir:

A Educação Física ao deixar de recorrer a uma teoria que dê conta do seu caráter sistêmico do seu objeto de estudo, perde critérios de inteligibilidade (pois não sabe conferir ordem à multiplicidade das condutas motoras) e, se já foi propriedade dos médicos, dos militares e de simples curiosos, se não abandonar a dimensão de um praticismo, sem ter como dado primeiro as exigências epistemológicas do discurso científico, ficará indefesa nas mãos, como tenazes, do ter e do poder. (MANUEL SÉRGIO, 1989, p. 90, apud TOJAL, p. 124).

Por fim, notamos que Tojal não aponta uma concepção de formação profissional em seu texto. O que faz é apresentar a validade de uma aliança entre a

Motricidade Humana e a FEF/Unicamp, sendo que o autor perde o foco na realidade e se prende ao desejo de que esta aliança se constitua e se fortifique. Deixa claro que a denominada Ciência da Motricidade Humana é um meio para salvar a Educação Física que era dicotomizada e fragmentada, dando a ela uma coerência teórica ou um objeto teórico, estabelecendo-a como objeto próprio de estudo que dê maior autonomia ao profissional. Preocupa-o também que a área tenha fronteiras profissionais fortemente estabelecidas de forma que outros profissionais não tenham acesso a esta.

#### 4.2 CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

Estamos cientes de que novas relações sociais na organização da prática pedagógica significam também as expressões de novas relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho e da produção. As contradições hoje presentes no processo de organização capitalista apontam para essa luta. Acreditamos ser possível expressar este vir-a-ser no projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP (TAFFAREL, 1993, p. 250).

O segundo trabalho localizado, defendido também em 1993, foi a tese: *A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso da Educação Física*, escrita por Celi Nelza Zulke Taffarel cujo orientador foi Luis Carlos de Freitas, sendo produzida na Unicamp na Faculdade de Educação.

O texto possui 310 páginas, sendo 10 pré-textuais, 250 textuais e 50 pós-textuais. Entre os elementos pré-textuais, temos capa, contra-capas, agradecimentos, uma citação de Marx do texto *18 Brumário* de Luís Bonaparte seguida por resumo, *abstract* e sumário. Entre os elementos textuais temos 3 capítulos. No pós-texto localizamos as referências bibliográficas mais quatro anexos que apresentam: a carta do professor José Guilmar Mariz de Oliveira (representante da USP) negando apoio à execução do projeto inicial de pesquisa de Taffarel; a grade de horário dos cursos de bacharel em lazer, bacharel em treinamento e licenciatura; o roteiro de entrevista feita com os professores da Unicamp e o catálogo dos cursos de graduação.

Quanto à lógica da exposição, a autora inicia o prelúdio que corresponde ao primeiro capítulo – escrito em 48 páginas – apontando que se clama

pelos pesquisadores, mas, antes disso, se clama pelos professores. Aponta a existência de “mecanismos perversos que vêm contribuindo para a extinção dos professores” (TAFFAREL, 1993, p. 1). Para exemplificar se utiliza da realidade de um estagiário, de uma professora de EF da rede pública de Recife e de si mesma como professora de prática de Ensino do curso de Licenciatura, supervisora do estagiário. Segundo ela, o estagiário “sentia-se incompetente para dar aulas, sem domínio do conteúdo específico e pedagógico [...]”, já a professora “[...] queixava-se das péssimas condições de trabalho, do despreparo profissional” e do baixo salário, enquanto Taffarel “buscando reconhecer a realidade e possibilidades” sentia-se impotente frente aos “desafios educacionais presentes cotidianamente na prática pedagógica” devido ao despreparo profissional (TAFFAREL, 1993, p. 2).

O paradoxo entre despreparo profissional e confronto com os desafios educacionais “[...] traz em si uma série de questões, onde se destacam aquelas relacionadas à formação acadêmica, que continua no exercício profissional, as relacionadas às condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, as referentes às condições profissionais, associativas, organizacionais, legais e às políticas educacionais”. Este paradoxo permite indagar: “quem forma o professor?”, “como ele se forma?”, “que pressupostos orientam sua formação acadêmica?”, “sob que base material se dá sua atuação profissional?”, “em que condições tem atuado?”, “quais tem sido suas motivações e interesses?” (TAFFAREL, 1993, p. 2).

Dentre “todas as indagações possíveis, uma nos parecia mais premente”, pois está vinculada às “[...] responsabilidades da universidade pela melhoria da qualidade do ensino” esta dizia respeito à qualificação para o exercício profissional. Visto que, o reconhecimento de que a situação precária em relação à formação acadêmica é historicamente determinada, é comum a todas as áreas, e tem suas raízes para além da escola (TAFFAREL, 1993, p. 3). Assim, aponta o objetivo do estudo; “Analisar os fatores externos e internos” que contribuem para a “desqualificação profissional no processo de formação acadêmica, através da análise da organização do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento no curso de Educação Física.” (TAFFAREL, 1993, p. 4).

Como objetivos específicos, procura analisar: a) em geral, os fatores externos ao curso de formação do profissional de EF – aqui entendidos como mecanismos gerados no seio do modo de produção capitalista, historicamente

situados e determinantes – privilegiando-se nessa análise a organização do processo de trabalho e o processo de produção e apropriação do conhecimento; b) em particular, os fatores internos ao curso de formação do profissional de EF, relacionados ao processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, que materializam e expressam, em sala de aula, o projeto político-pedagógico do curso, os fatores internos estarão restringidos ao âmbito de atuação pedagógica dos professores, alunos e administradores; e c) as possibilidades dentro das condições objetivas colocadas, para ações político-pedagógicas superadoras das contradições possivelmente identificadas, que apontem para reformulações do curso de formação do profissional de EF.

Após expor os objetivos, a autora localiza alguns estudos que tratam da formação do profissional no ensino das licenciaturas delineando a “problemática, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, procurando levar em conta categorias de análise não consideradas nos estudos anteriores, que apontem para a ampliação das reflexões críticas.” (TAFFAREL, 1993, p. 4-5). Em seguida, apresenta a justificativa do estudo e apresenta o questionamento básico que utilizou para a composição dos parâmetros teórico-metodológicos.

Segundo Taffarel, o que motiva seus estudos é a despreparação do profissional para atuar, o sentimento de incompetência frente às problemáticas da prática e questões teórico-práticas de alta complexidade. Aponta também que o que a leva a estabelecer a “proposta de pesquisa é a necessidade de aprofundamento de estudos a respeito das possibilidades concretas de melhoria da qualidade do ensino, através do processo de formação do profissional da educação” (TAFFAREL, 1993, p.10).

A partir dos estudos sobre formação profissional em Educação Física, Taffarel buscou levar em conta “categorias de análise não consideradas nos estudos anteriores, que apontassem para ampliação das reflexões críticas.” (TAFFAREL, 1993, p.5).

O capítulo 2, intitulado *Parâmetros teórico-metodológicos* – escrito em 69 páginas – está dividido em 3 subcapítulos; 1) *O processo de trabalho*; 2) *A relação trabalho-Educação*; e 3) *Produção/Apropriação do conhecimento e o Processo de Trabalho Pedagógico*. Expõe os procedimentos do estudo contendo a escolha da instituição, as questões específicas que orientaram a coleta e análise dos

dados, o exame dos documentos, as observações em sala de aula, as entrevistas e o *check members*.

Nesse capítulo, Taffarel faz uma análise da Unicamp baseada em um questionamento básico, “como penetram e são asseguradas, na escola, as relações inerentes ao modo de produção capitalista?” (TAFFAREL, 1993, p. 104). A coleta e análise dos dados giraram em torno de: (a) fontes documentais da instituição na “tentativa de desvelar o Projeto Político Pedagógico para a formação de profissionais” (TAFFAREL, 1993, p. 107); (b) da observação direta e filmagem das aulas ministradas por docentes daquela IES em que o comportamento do professor, dos alunos, conteúdos tratados e atividades desenvolvidas, assim como as formas sobre como o conhecimento era aprendido, e eram anotados em relatórios de caráter descritivo e reflexivo. Foram observadas 126 horas de aulas e (c) foram entrevistados 39 professores, 2 funcionários - um da coordenação e outro da direção - mais 13 alunos, estas ocorreram “após as observações de aulas” (TAFFAREL, 1993, p. 114). Por fim, foi realizado um *check members* que consiste no retorno da pesquisadora a FEF para apresentar um “relato preliminar da sistematização e interpretação dos dados disponíveis” (WOODS, 1986 apud TAFFAREL, 1993, p. 118) aos participantes e ouvir as contribuições destes.

O capítulo 3, *O processo de trabalho e o trato com o conhecimento na formação do profissional de Educação Física na Unicamp* está dividido em 4 subcapítulos. Sendo estes: (1) *A criação da Unicamp*; (2) *O projeto da Faculdade de EF e seu objeto de estudo: elementos constitutivos de uma proposta* que se divide em 3 partes: (a) Os currículos implementados da FEF/Unicamp; (b) As bases reflexivas para as reformulações propostas a partir de 1986 e (c) a Avaliação institucional na FEF/Unicamp. O próximo capítulo (3) se intitula *Dinâmica interna e traços essenciais do curso de Educação Física da Unicamp* e deste fazem parte as entrevistas, a observação das aulas e o retorno à instituição.

O capítulo seguinte (4) se intitula *Possibilidades e realidade na formação profissional*. Neste quarto capítulo, Taffarel informa que se faz “imprescindível esboçarmos aqui a estrutura econômica, social, política e cultural em que a instituição é criada e se consolida”. Pois, “[...] todo tipo ou forma de trabalho humano é determinado pela história da formação social” (TAFFAREL, 1993, p. 119) em que está imerso. Para a discussão, a autora se apóia na dissertação de Lima (1989) e “[...] dados constantes em documentos e catálogos que nos informam sobre

a proposta do projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP.” (TAFFAREL, 1993, p. 120).

A Unicamp nasce legalmente em 1962, mas foi efetivamente instalada em 5/10/1966 sob a “forte liderança de Zeferino Vaz e pela luta de grupos sociais com interesses específicos em torno da institucionalização do ensino superior público na cidade de Campinas” (TAFFAREL. Nasce “influenciada pelas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais de um período de expansão do capitalismo, [...] intensificação da modernização da industrialização, da busca da modernidade, do desenvolvimento, sob a égide dos governos militares, à época dos regimes totalitários e de exceção.” (TAFFAREL, 1993, p. 120). De forma que o Brasil responde “[...] à dinâmica da expansão do capitalismo como força hegemônica no mundo moderno, dinâmica de acumulação baseada no capital financeiro [...]” (p. 120). Onde a instalação da Unicamp se consolida sob a “[...] égide do processo de acumulação do capital [...]”. Com o processo de “aglutinação e uniformização que o capitalismo internacional vinha promovendo” (TAFFAREL, 1993, p. 121) algumas medidas governamentais foram tomadas. A seguir:

Dá-se a reforma universitária, departamentaliza-se o ensino, fragmenta-se o saber, organiza-se o sistema educacional atribuindo acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível micro-social, evidenciando-se a preocupação com aspectos psico-pedagógicos, em detrimento de aspectos macroestruturais. A reforma acentua a compartimentalização que desvaloriza os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade. A expansão do ensino se dá controlada por mecanismos legais que mantêm a seletividade e discriminação, privilegiando os indivíduos que já são privilegiados na estrutura social. Elitiza-se a universidade (TAFFAREL, 1993, p. 121).

A ampliação da demanda por ensino superior se deu para que houvesse suporte técnico-científico e de formação de mão-de-obra qualificada, para exercer funções de elevada exigência técnica nas grandes organizações públicas e/ou privadas” (TAFFAREL, 1993, p. 122). Em seguida, Taffarel apresenta o PPP da Unicamp apontando “grande influência da psicomotricidade” no currículo. Sobre os eixos curriculares se sobressaem o “desporto competitivo e a aptidão física sendo a relação trabalho-educação expressa na perspectiva da formação profissional para o mercado de trabalho [...]” (TAFFAREL, 1993, p. 131), em que a “precariedade e fragilidade de tal proposta [...] impuseram imediatamente processos de

reformulações” a partir de 1992 o currículo novo passa a ser oferecido ao curso noturno de Educação Física [...] na modalidade Bacharel [...]” (TAFFAREL, 1993, p. 132).

Em seguida, a autora aborda as modalidades de bacharel e licenciatura, expõe as mudanças no novo currículo, apresenta as justificativas, ementas, objetivos, conteúdo programático e bibliografia do primeiro currículo, assim como as bases reflexivas para a reformulação a partir de 1986, como também os documentos e relatórios que se caracterizam por conter elementos avaliativos que se “materializa nos processos de seleção de metas, prioridades e planos.” (TAFFAREL, 1993, p. 161), com o intuito de destacar os assuntos pertinentes à graduação, especificamente a produção e apropriação do conhecimento [...]” (TAFFAREL, 1993, p. 162) no curso de EF.

A partir da página 181, foram apresentados os resultados, a partir da página 244 foram apresentadas as possibilidades e realidade na formação profissional. A autora demonstrou que o PPP da FEF/Unicamp já apresentava problemáticas, visto que o desenvolvimento deste se dá nos estreitos limites burocráticos institucionais, mantendo seus vínculos com os Projetos Gerais da UNICAMP que, por sua vez, mantêm seus vínculos com o projeto histórico capitalista (TAFFAREL, 1993).

Demonstrou que se consolidou na FEF um estilo de organização do processo de trabalho centralizador, burocrático e pragmático. Esse centralismo é evidente no processo de decisão e nas estruturas de poder que têm sua expressão na sala de aula, nas relações professor-aluno-conteúdo e na pouca participação dos alunos e professores nas decisões. “A burocracia evidencia-se nos mecanismos para encaminhamento dos problemas acadêmicos e na participação dos professores em postos burocráticos, sem preparo profissional para tal” (TAFFAREL, 1993, p. 241).

Demonstrou também que “As evidências apontam para o fato de que a maioria dos professores e todos os alunos entrevistados simplesmente desconhecem ou não têm clareza quanto ao projeto político-pedagógico da FEF e à sua fundamentação” (TAFFAREL, 1993, p.159). Na visão da autora, “[...] o projeto em si, por si só, não garante minimamente o desdobramento de situações que viabilizem ou possibilitem a superação dos impasses colocados na formação profissional de Educação Física [...]” (TAFFAREAL, 1993, p.160-161).

Percebemos um acúmulo de dados e uma auto-proclamação que não favorece uma análise crítica na perspectiva da construção de uma teoria educacional e pedagógica voltada ao desenvolvimento qualitativo do ensino de graduação, ou seja, do processo de formação do profissional de Educação Física na graduação. A preocupação com projetos históricos, com teorias educacionais e pedagógicas, com as relações trabalho-educação, com a unidade metodológica e com a prática pedagógica não se fazem presentes nos relatórios departamentais (TAFFAREL, 1993, p.166).

Taffarel reforça que o delineamento da organização do processo de trabalho pedagógico está baseado em um modelo burocrático, individualista, pragmático e dogmático, sendo esses os traços essenciais do curso que compõe sua dinâmica interna (TAFFAREL, 1993, p. 208). E que esta organização inviabiliza a concretização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto que a lógica da produção e apropriação do conhecimento na FEF/Unicamp é do geral para o específico, do básico para o aplicado, ou do básico para o profissionalizante, de forma etapista e linear. O pressuposto é o de que o aluno deve primeiro aprender o geral, ou seja, absorver o conhecimento já produzido, para depois aplicá-lo. Este modelo leva os alunos a não entenderem o significado das aprendizagens iniciais, pois não conseguem relacioná-las com sua aplicação. (TAFFAREL, 1993, p. 207).

Na questão da cooperação se reconhece um processo de alienação, no qual os envolvidos no trabalho pedagógico tornam-se objetos do processo social da organização do trabalho. Tornam-se os homens objetos da história limitando suas possibilidades de ser sujeito. Temos aí a subsunção do trabalho pedagógico às relações sociais capitalistas, bem como o que é imanente no processo de trabalho capitalista, que é a divisão entre a concepção e a execução, o controle hierárquico e a fragmentação. Isso significa que temos concebido uma dada organização do processo de trabalho pedagógico cuja execução cabe aos envolvidos no processo, que de maneira alienada encontram-se subsumidos por este processo cujas raízes estão para além do curso. É também inerente ao processo de trabalho capitalista a hierarquia que estabelece regras e normas no interior do processo, assegurando, assim, a disciplina, a alocação de tarefas, a quantidade e a qualidade das mesmas. Esse processo de trabalho pedagógico não é compreendido pelos que nele estão envolvidos, já que têm pouco controle desse processo.

Sobre a produção e apropriação do conhecimento científico, este não é privilegiado na graduação, segregando-se, com isto, o conhecimento em si e seus meios e formas de produção e socialização (TAFFAREL, 1993, p. 247). Qualifica-se individualmente os trabalhadores da EF em especialidades, mas com uma formação restrita a um determinado âmbito de intervenção, distinguindo-se os que produzem conhecimento (bacharéis/pós-graduação) dos que usam conhecimento (licenciados/graduação).

Explicita-se, aí, tanto nos documentos, quanto nas representações e aulas, a divisão social do trabalho entre 'os que pensam e os que fazem', 'os que pesquisam e os que utilizam o conhecimento pesquisado', entre 'os teóricos e práticos', acentuando-se a contradição alienação e formação crítica (TAFFAREAL, 1993, p. 246).

Em sequência, a autora aponta que a FEF/Unicamp mantém estreitos vínculos com o projeto histórico capitalista, e pauta seu projeto político-pedagógico nessa realidade, e não na possibilidade concreta e de essência de outras possibilidades históricas de relações econômicas, sociais, políticas, culturais. Reconhecemos isto nos documentos analisados que afirmam estes vínculos, nas representações que os professores elaboram da realidade, mantendo-se alienados em relação às contradições presentes e, ainda, na manutenção da dicotomia teoria/prática, predominante nos tipos de aula ministrados (TAFFAREL, 1993, p. 246).

Após elencar algumas problemáticas complexas, Taffarel aponta como caminho de superação e transformação, o trabalho coletivo, a reflexão crítica, a participação, o diálogo, a colaboração, elementos reconhecidos como imprescindíveis nos modernos processos de trabalho para a produção de conhecimento (TAFFAREL, 1993, p.197).

As iniciativas para superação desses problemas da formação estão colocadas, por exemplo, nos projetos especiais, seminários e atividades congêneres, mas ainda de maneira muito tênue, sem repercussões no conjunto que compõe o núcleo comum do curso. Reconhecemo-los, no entanto, como luta coletiva para transformar cotidianamente a atual organização do trabalho pedagógico, na medida em que redefinem práticas, ou seja, redefinem a materialidade da produção e das relações sociais em que se opera (TAFFAREL, 1993, p. 244). É importante

estabelecer uma ‘base comum nacional’; eixos curriculares que admitem o curso como instância de produção do conhecimento, garantindo-se a indissociabilidade entre teoria e prática e a qualidade de formação teórica; com uma gestão democrática que interfira nas relações de poder e hierarquia e na organização do processo de trabalho pedagógico, visto que

[...] Apesar de todos os progressos conseguidos, pratica-se na Universidade, muitas vezes, a separação entre ensino, pesquisa e extensão e a separação entre os níveis de estrutura acadêmica. Que se aprofunde o fosso entre informação e formação, ainda que a excelência esteja na capacidade de produzir conhecimentos, de formar profissionais qualificados e de desenvolver a ciência básica, tecnologia, letras e artes. Que isso deve ocorrer de modo integrado, em um processo contínuo de retroalimentação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo considerada perniciosa e perversa a obsessão exclusivista por uma dessas dimensões. (TAFFAREL, 1993, p. 175).

Taffarel parte do princípio de que a natureza e o processo de intervenção do profissional de ensino é a mesma da intervenção social do profissional de EF (TAFFAREL, 1993, p. 9), tendo em vista que o elemento que pode assegurar uma intervenção melhorada é a base comum nacional (FREITAS, 1991 apud TAFFAREL, 1993, p. 9). Com eixos curriculares articulados, com indissociabilidade entre teoria e prática, isento de dicotomias, em que os cursos sejam “estruturados como instâncias de produção de conhecimento”, que ofereçam uma sólida base teórica com a consciência da gestão democrática e compromisso social, ainda se inclui o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade (TAFFAREL, 1993, p. 9), como também

[...] os eixos curriculares devem estar referenciados no projeto histórico e no movimento de luta da classe trabalhadora, ou seja, devem consubstanciar um projeto político-pedagógico expresso na proposta curricular que desenvolva, simultaneamente, uma reflexão e uma lógica, que implica na constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade complexa e contraditória, mediadas pela apropriação do conhecimento científico, confrontado com as diferentes representações da realidade. (TAFFAREL, 1993, p. 9-10).

Nos eixos curriculares do programa da FEF/Unicamp

[...] sobressaem-se, o desporto competitivo e a aptidão física sendo a relação trabalho-educação expressa na perspectiva da formação profissional para o mercado de trabalho, cabendo à graduação o papel de formar profissionais para o mercado presente (TAFFAREL, 1993, p.131).

Taffarel identificou “nas grades curriculares um conhecimento dicotomizado e fragmentado, desarticulado, repetitivo, selecionado e organizado de forma arbitrária, sem que se busque a unidade na diversidade possível” (TAFFAREL, 1993, p.138). A autora reconhece uma abordagem positivista de ciência.

Predomina na FEF-Unicamp uma perspectiva curricular, na qual a reflexão pedagógica se limita a explicações das técnicas e na lógica formal com ênfase na habilidade tecnológica. Os graduandos demonstraram desmotivações crescentes aos estudos onde os professores se esforçavam, mas não conseguiam manter uma unidade metodológica que explicitasse coerência interna em suas práticas pedagógicas.

Os problemas são evidentes nos currículos e também nos programas. Os últimos são díspares e cada qual segue seu próprio caminho; o eixo teórico, dado pelo objeto de estudo da Faculdade não é claro nos programas. Os critérios de elaboração dos programas são de caráter individual sem que seja observada uma unidade, um eixo centralizador, a partir do qual seria deflagrado o processo de ordenamento do conhecimento científico onde o trabalho de conclusão de curso não é orientado de forma precisa (TAFFAREL, 1993, p.136).

Os programas são cumpridos em parte, “mesclados por atividades e conteúdos não previstos e estruturados antecipadamente, privilegiando-se ainda o trato com um conhecimento que logo se torna obsoleto para o aluno e que não o prepara para o confronto com as atribuições profissionais” ainda, segundo a autora, “um conhecimento desarticulado e não estruturado cientificamente de forma espiralada e integrada” (TAFFAREL, 1993, p.172). Acrescenta que os conhecimentos são distribuídos de forma diferenciada e são diferentes, de acordo com a classe onde a distribuição deste favorece a reprodução das classes sociais e suas ideologias. Há o esfacelamento do conhecimento, dissociação teoria-prática, indefinição e falta de clareza sobre o objeto de estudo da FEF.

Sobre os conteúdos, Taffarel observou que se apresentam díspares, repetitivos, dissociados, e desarticulados entre si, desatualizados, com níveis de

abordagens muitas vezes simplistas, próprios do senso-comum e, em outras vezes, complexificados em programas extensos e com referências bibliográficas próprias de cursos de pós-graduação. Para superar as problemáticas, Taffarel (1993, p. 197) sugere que, mediante a complexidade da formação profissional, deve-se fazer uso da iniciativa de trabalho coletivo, reflexão crítica, participação, diálogo e a colaboração, elementos reconhecidos como imprescindíveis nos modernos processos de trabalho para a produção de conhecimento.

Acrescenta que se deve valorizar o que é essencial na intervenção social do profissional de Educação Física, o ato pedagógico. E como perspectiva superadora sugere: a) a manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo; b) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, aprofundando a compreensão do sentido da formação do profissional de EF no Brasil, reconhecendo-se o processo de trabalho pedagógico como o núcleo essencial da formação profissional; c) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, de forma que permitam um processo de decisão/execução/avaliação participativo, cooperativo; d) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real, que estimulem a aprendizagem significativa; f) A reinterpretação da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicado pela avaliação; g) A facilitação da auto-organização do coletivo de alunos, tanto em sala de aula como na faculdade, para permitir a estes o aprendizado de formas democráticas de trabalho; h) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados (relatórios) que representem a ordenação, compreensão e expressão de uma realidade concreta – como um concreto pensado, que contemple a inter-relação das dimensões quantitativa e qualitativa, de modo a permitir a elaboração teórica e a construção científica do conhecimento do PPP da FEF/UNICAMP; i) O inter-relacionamento da avaliação existente em diferentes níveis de aprendizagem, curricular e institucional, na busca de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais da faculdade, acordados com o seu projeto pedagógico e histórico, assumindo coletivamente pelo corpo social da escola; e por fim j) A construção coletiva com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e

pedagógicas, dos eixos curriculares a partir dos quais se buscará a unidade metodológica imprescindível ao trabalho pedagógico integrador e cooperativo.

É pertinente lembrar que os problemas da formação não são específicos da EF, mas a Educação em geral sofre com o descaso público. E embora se eleja a Educação como área prioritária e se assista a um maior investimento social nos setores de ensino e da formação. “A Educação vive assim ‘espartilhada’ nesta dupla visão, feita de desconfiança e aposta, de desqualificação e exigências, de prestígio e de responsabilização” (NÓVOA, 1996, p. 74).

A formação adota um modelo fabril, burocrático e voltado aos interesses capitalistas. Soares (2007) traz que durante o século XIX a burguesia, para manter a sua hegemonia, necessitou investir na construção de um novo homem, um homem que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. Não mais se valorizava o homem antropológico, mas sim o homem biológico sendo este o centro da nova sociedade. O perfil deste novo homem era necessário ao capital, nesse sentido a EF se utiliza de gestos automatizados, disciplinados, e visa o corpo saudável ou seria melhor dizer o corpo perfeito. É como um tratamento para curar os homens de sua lentidão, indolência, preguiça, imoralidade, e, assim integra o discurso médico, pedagógico...familiar. (SOARES, 2007).

Corroborando as ideias de Soares, Taffarel (1993) encontrou que a formação inicial da Unicamp se deu de forma esportivista, técnico-biologicista, a-científica, acrítica e a-histórica. Quando o fundamental da Educação é a humanização, visto que o homem tem uma condição histórico-social que deve construída (SEVERINO, 2009) e a libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuado por relações históricas, pelo nível da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio (MARX; ENGELS, 2009).

Sobre as possíveis limitações ou hiatos das teses de Tojal e Taffarel, lembramos que foram produzidas em 1993 e podem apresentar certo distanciamento da realidade por já terem se passado 18 anos. Desde então muitas reformas foram instituídas na formação profissional e avanços aconteceram. Mas, há ainda, muito trabalho a ser feito e os resquícios do movimento positivista se fazem presentes. Ainda se luta pela unificação das IES, pela indissociabilidade entre teoria e prática, para que a preparação do currículo aconteça de forma integral, para que a formação não ceda aos interesses do capital, entre outros.

Por fim, dentre as teses analisadas, a de Taffarel é a de maior precisão científica. Na questão da totalidade, fica clara a relação entre o geral/fator externo (modo de produção e relação de produção) com o particular/fator interno (por exemplo, a escola). Método característico da concepção materialista-histórico dialética. A leitura é bastante agradável e traz muitas informações relevantes para o leitor. Tanto em relação aos aspectos históricos, das legislações e características internas dos aspectos pedagógicos culminando em uma profunda e completa análise da intervenção do professor.

#### 4.3 SAMUEL DE SOUZA NETO

O terceiro trabalho localizado, defendido em 1999, foi a tese intitulada *A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado - as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*, escrita por Samuel de Souza Neto, orientando de Belmira Oliveira Bueno, sendo produzida na USP, dentro da Faculdade de Educação.

O texto possui 552 páginas, sendo 11 pré-textuais, 324 textuais e 218 pós-textuais. Entre os elementos pré-textuais, temos capa, dedicatória, agradecimentos, sumário, lista de quadros, lista de anexos, resumo e o abstract. Os elementos textuais estão divididos em quatro partes, primeiro temos a apresentação, seguida pela introdução, três capítulos de revisão bibliográfica, 2 capítulos sobre os caminhos da investigação, 2 capítulos sobre os resultados do trabalho de campo e sua discussão, em sequência, as considerações finais. Nos elementos pós-textuais, temos a bibliografia consultada, referências bibliográficas e 15 anexos.

Quanto à lógica da exposição, o autor inicia a primeira parte informando que: “Formar pessoas para perpetuar crenças e costumes ou para ocupar os diferentes quadros do grupo social sempre foi uma prerrogativa para tentar garantir a sobrevivência [...]” (SOUZA NETO, 1999, p. 1). Esta formação evoluiu quando da institucionalização da Universidade, pois seus ideais “[...] vão estar atrelados a uma concepção de mundo, sociedade e homem que se prefiguram ou se modificam de tempos em tempos, de acordo com a época, na forma de tendências ou concepções no processo de formação” (SOUZA NETO, 1999, p. 1). Dessa forma, “[...] uma das leituras que se pode fazer, para desvelar os valores que estão subjacentes à Educação Física, passa pela compreensão da universidade na

sociedade global e de sua concepção na proposta acadêmica de uma determinada sociedade local” onde as coisas não estão dadas na EF, “[...] mas inseridas dentro de um jogo político, cujo território está sendo demarcado pelas lutas e conquistas de seus profissionais” (SOUZA NETO, 1999, p. 1).

Nesse contexto, há um embate entre os cursos de bacharelado e licenciatura. “De um lado assinala-se que a formação de professores deve ficar restrita unicamente ao campo de atuação profissional. Por outro lado sublinha-se que a Educação Física possui um corpo de conhecimento próprio, [...] o seu objeto de estudo, constituindo-se numa disciplina acadêmica” (HENRY, 1964 apud SOUZA NETO, 1999, p. 1). E, de outro lado, enfatiza-se a necessidade de formar profissionais para um mercado de trabalho que tem um campo de atuação diversificado, exigindo-se profissionais com perfis diferentes (BARROS, 1986; OLIVEIRA, 1988 apud SOUZA NETO, 1999, p. 1).

Dentro do embate sobre a formação fragmentada, encontram-se alguns estudiosos a favor da formação generalista – Borges (1996) e Machado (1996); Vieitez (1996) – e outros que questionam o “modelo de racionalidade técnica” (SOUZA NETO, 1999, p. 2) sendo estes Schon (1992); Betti e Betti (1996) e outros que apontam como alternativa o “modelo de racionalidade prática” (SOUZA NETO, 1999, p. 2) - Schon (1992) e Gómez (1992).

Posteriormente, o autor apresenta uma ideia geral do que cada capítulo tratará. Na primeira parte, intitulada *A formação profissional na Universidade e na Educação Física: Licenciatura e Bacharelado*, encontramos 3 capítulos, cujo primeiro se intitula *Da universidade Medieval à Universidade contemporânea: os graus, os títulos e as mudanças da formação universitária*, no qual o autor parte de uma perspectiva histórica, - como uma breve revisão do tempo - para retratar o surgimento dos graus de Bacharel e Licenciatura, exibindo sua evolução no tempo, situando neste contexto a chegada da EF.

No segundo capítulo, intitulado *Da Universidade brasileira aos cursos de graduação em Educação Física*, o autor tratou do tema Bacharelado e Licenciatura dentro da realidade nacional por meio de 4 tópicos: o primeiro, até 1931, caracterizou os estudos iniciais sobre o Ensino Superior brasileiro e a formação pedagógica militar na EF, encerrando-se essa fase com o surgimento do Estatuto das Universidades Brasileiras; o segundo, de 1931 a 1968, marcou a emancipação da Universidade Brasileira, em sua estrutura, tendo nas propostas da

USP, da Universidade do Brasil e da Universidade de Brasília, os modelos a serem seguidos e, na EF assinala-se a organização do campo profissional de atuação, encerrando-se essa fase com a Reforma Universitária; o terceiro, de 1968 a 1996, enfocou a Universidade como uma organização departamental, assinalando a passagem da universidade erudita para a científica e na EF a passagem de uma formação técnica para uma formação mais científica “[...] coroada com a introdução do bacharelado [...]” (SOUZA NETO, 1999, p. 3), essa fase se encerra com a LDB n. 9394/96.

Por fim, o quarto tópico acontece a partir de 1996 e teve como referência a quebra da rigidez dos currículos pela nova LDB, sendo estes

[...] caracterizados pela flexibilidade e autonomia dadas às Universidades, caracterizando o perfil de uma instituição mais voltada para a Formação Profissional; na Educação Física, assiste-se à conquista da Regulamentação Profissional (para o Bacharelado) e à revisão da proposta de 1987, via consulta aos cursos de formação, com a preocupação de novas adequações ao currículo por conta da LDB n. 9.394/96 (SOUZA NETO, 1999, p. 3).

O terceiro capítulo se intitula *Da Educação Física às Propostas Curriculares da USP, da UNICAMP e da UNESP/RC*, e é formado por 3 tópicos. Sendo estes: O debate ocorrido por ocasião da criação do Bacharelado; do aprofundamento sobre o processo de divisão, sua realidade e a reformulação curricular na USP, UNICAMP e UNESP/RC e por fim, os objetivos da investigação feita nestas IES.

A terceira parte se intitula *Os caminhos da investigação*, é formada pelo quarto e quinto capítulos. Esse quarto capítulo se intitula *Os objetivos do Estudo* e é constituído por 3 tópicos, no qual cada um apresenta os objetivos do trabalho, “considerando a necessidade de se conhecer no seu cotidiano como o tema Bacharelado-Licenciatura aparece nas discussões relativas ao Curso de Graduação sob a ótica do Conselho de Curso e como as Comissões de Trabalho das três universidades públicas paulistanas” (SOUZA NETO, 1999, p. 3) realizaram o seu processo de reformulação além das decorrências desses dados como material a ser utilizado, na orientação de cursos (SOUZA NETO, 1999, p. 3). Já o quinto capítulo, intitulado *Metodologia*, apresentou o percurso metodológico, incluiu a abordagem qualitativa utilizada, as técnicas de trabalho, constando a observação

participante – com a entrevista e a fonte documental – e o questionário aberto. No primeiro tópico apresentou os participantes; no segundo elucidou as etapas da pesquisa e sua organização destacando as fases do estudo piloto, do trabalho de campo e resultados e discussão. O terceiro tópico tratou do processo de construção dos resultados.

Por fim, a quarta parte apresentou como tema *Os Resultados do Trabalho de campo e sua Discussão*. No sexto capítulo foram exibidos os resultados do trabalho de campo, organizados em dois grandes itens: o primeiro apresentado pelo questionário graças aos resultados das 3 IES e, o segundo, focalizando a observação participante e considerando as entrevistas e a fonte documental utilizada. No sétimo capítulo, observamos o cruzamento dos dados encontrados no questionário, na observação, nas entrevistas e fonte documental.

Nas *considerações finais*, Souza Neto apresentou o referencial teórico utilizado, sendo que “A bibliografia consultada e as Referências Bibliográficas foram organizadas em relação (a) aos livros, capítulos de livros, tese de doutorado, dissertação de mestrado, monografia; e (b) em relação aos documentos consultados” (SOUZA NETO, 1999, p. 4). O conteúdo dos 15 anexos representou a resolução CFE n. 03/87; a lei n. 9696/98; questionário que corresponde a uma comissão de especialistas; edital n. 4/97; as universidades Estaduais Paulistas; FordGrad; as diretrizes curriculares da comissão de especialistas de ensino de EF; uma comissão de especialistas de ensino de EF e as novas diretrizes curriculares para os cursos de EF contendo justificativas, proposições e argumentações; a grade curricular e a comissão de graduação da USP; a grade curricular e a comissão de graduação da Unicamp; a grade curricular e o conselho de curso da UNESP/RC; questionário, a observação participante com as reuniões; as entrevistas realizadas e a fonte documental. A seguir apresentamos a concepção de formação profissional do autor e a análise crítica que fizemos do texto.

Souza Neto observou que a discussão bacharelado-licenciatura não se deu em sentido profundo. “[...] Vendeu-se uma idéia promissora no momento errado. O mercado de trabalho existe, bem como há campos de atuação diferenciados, havendo necessidade de profissionais especializados para eles, mas estes campos devem ser trabalhados valendo-se de dados concretos da realidade.” (SOUZA NETO, 1999, p. 322). O autor apontou que o processo dialético – de tese, antítese e síntese - de se negar à licenciatura para se afirmar o bacharelado não

constrói muita coisa, a não ser a divisão. Esse tipo de encaminhamento precisa ser redimensionado, visando à síntese, o trabalho em conjunto, a integração. Há a necessidade de se trabalhar a unidade de núcleo de conteúdo comum na diversidade dos campos de atuação profissional, tendência dos próximos anos, para não se perder o fio condutor da questão.

A divisão do curso se deu apressadamente, pois seriam necessários maiores estudos, discussões, debates, congressos e eventos que pudessem certificar de que esta seria a melhor resposta para uma formação de qualidade, na qual o risco que se corre é do:

[...] esfacelamento da profissão (em bacharelados, habilitações, etc), acarretando como conseqüência agrupamentos cooperativistas que terão de lutar pela regulamentação das profissões, criando privilégios e fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isto levará a criação de códigos de ética, instrumento de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional exercendo a censura prévia e impedindo a divulgação de idéias novas. Os códigos de ética ajudam a manter julgamentos de erros profissionais em sigilo, no âmbito restrito do segmento profissional, além de impedir a interferência de pessoas estranhas [...]. Posicionamo-nos assim contra o esfacelamento da profissão [...] (FARIA JUNIOR, 1987, p. 29 apud SOUZA NETO, 1999, p. 110).

Essa consciência é uma grande contribuição de sua Tese, Souza Neto tem a mesma perspectiva de Taffarel sobre a permanência da formação generalista. Essa ideia carrega a concepção de que os profissionais ensinarão conteúdos, logo, serão professores. Souza Neto vai ainda além, e aponta que a discussão licenciatura-bacharelado embora se justificasse em virtude do mercado de trabalho surgiu visando um currículo técnico-científico.

Nesse sentido, Arena (1996 apud SOUZA NETO, 1999, p. 58) justifica que “A Universidade não deve ter como princípio correr atrás do mercado. Sua função é de garantir o conhecimento nuclear, essencial, o conhecimento que não se desestabiliza com as mudanças do mercado”. Acrescenta que:

As mudanças decorrentes dos novos modos de produção têm sido acompanhadas de um discurso educacional novo contra a tendência de uma formação especializada que tem caracterizado alguns cursos universitários ou a falta de formação em outros, fala-se agora em um profissional com uma sólida formação geral, com múltiplas competências, capaz de um bom desempenho em múltiplas funções.

Questiona-se a formação de um profissional especialista, sem que se tenha garantido a esse mesmo profissional uma formação geral mais enriquecedora. (BORGES, 1996, p. 67 apud SOUZA NETO, 1999, p. 11).

Muito embora, Almeida (1996, p. 85 apud SOUZA NETO, 1999, p. 9) aponte que a formação brasileira tem por base o fordismo, “[...] onde se privilegia o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos ‘fordistas’ formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização”.

Nesse sentido, Taffarel (1993) corrobora com uma formação generalista. Já que a formação do especialista está superada, pois o mercado visa o “[...] profissional com uma sólida formação geral, com múltiplas competências, capaz de um bom desempenho em múltiplas funções.” (BORGES, 1996, p. 67 apud SOUZA NETO, 1999, p. 11). Nesse sentido;

A Universidade não deva ter como princípio correr atrás do mercado. Sua função é a de garantir o conhecimento nuclear, essencial, o conhecimento que não se desestabiliza com as mudanças do mercado. De posse do que é essencial, o profissional poderá enfrentar a velocidade dessas mudanças. (ARENA, 1996, p. 58 apud SOUZA NETO, 1999, p. 11).

Acrescentamos que esta mudança vem atender aos interesses do novo referencial de profissional que a ciência quer - o especialista - e não atende aos interesses de uma melhor intervenção profissional. Confirma também nossa premissa de que, de fato, o conhecimento científico vem se apresentando como grande força produtiva do século XXI capaz de transformar a formação segundo suas necessidades, substituiu a prática pela teoria e especializou a formação.

[...] O ponto culminante das novas discussões foi a Resolução CFE n. 03/87, propondo a criação do bacharelado para o segmento não escolar e a manutenção da Licenciatura restrita à instituição escolar. Embora a justificativa fosse o mercado de trabalho, o que de fato já tinha sido feito pela UNICAMP (buscando unir uma formação científica com uma competência técnica na área do esporte), o que de fato estava em jogo era a introdução de um novo modelo curricular, denominado de “técnico-científico”, no lugar de um currículo centrado mais nos conteúdos gímnico-desportivos. Pretendeu-se dar um corpo de conhecimento teórico para a Educação Física (SOUZA NETO, 1999, p. 320).

O diferencial nas teses de Taffarel e Krug é que além de contribuírem para a formação, apontam caminhos para a mesma. Demonstram amplo conhecimento da temática ao apontarem uma série de características e dificuldades do processo de formação em EF no Brasil. Especificamente no estudo de Krug existe maior possibilidade de transformação da prática profissional tendo em vista a utilização da formação continuada e a partilha de saberes em grupo.

A seguir, Souza Neto (1999) aponta algumas sugestões, reflexões e perspectivas futuras para a área ao se:

[...] delimitar núcleos de conhecimento comum, geral, específico, etc [por conta da flexibilidade da proposta de 1987 (CFE)] uma relação teoria-prática mais equilibrada; aponta-se para a idéia de currículo temático como a possibilidade de um caminho; chama-se a atenção para o individualismo do corpo docente, apontando para a necessidade de um trabalho coletivo; aponta-se para a necessidade concreta de que o profissional atue com embasamento científico; conquista de espaços no campo de atuação profissional, mas ao mesmo tempo, retração de mercado (no Estado de São Paulo) no campo escolar; necessidade de uma maior aproximação com a sociedade; definição mais clara dos perfis profissionais e restrição do termo Educação Física para quem atua fora da escola; e questionamento relativo ao objeto de estudo no sentido de que dê maior sustentação à Educação Física do ponto de vista epidemiológico para não cair no confinamento de se tornar “apenas” atividade. (SOUZA NETO, 1999, p. 317).

As sugestões apresentadas pelo autor para superar as problemáticas atuais do curso, sinalizam a necessidade de rever a proposta curricular da UNESP/RC; de haver maior aproximação da relação teórico-prática, da “[...] necessidade de superação do individualismo docente (proveniente da cultura acadêmica) e a possibilidade do currículo temático [...]” (SOUZA NETO, 1999, p. 318). Sobre as críticas identificadas, iniciamos pela forma de seleção das 3 IES que se deu em razão destas estarem ranqueadas entre os melhores cursos de Educação Física, segundo o Guia Abril do Estudante (1998). Critério atípico dentro dos trabalhos que tivemos contato, o que nos leva a refletir sobre sua validade.

Souza Neto (1999) tem consciência de que o mercado de trabalho busca um trabalhador flexível, visto que o mercado está instável. A seguir:<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Brito Junior, Bajonas Teixeira de. Disponível em: <http://www.45graus.com.br/45-doutores-disputam-vaga-de-gari-no-rj-por-que,entre-textos,77976.html>. Acesso em: 13 abr. 2011.

[...] no modelo operacional, a universidade deixa de ser uma instituição social – regida por articulações de reconhecimento externo e interno e/ou de legitimidade interna e externa para se tornar uma organização – regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito – que depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se às mudanças rápidas. Neste horizonte surge o conceito de flexibilidade que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. De forma que a organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo, sendo esta a tendência do novo modelo curricular e do “paradigma pós-moderno”, de estrutura aberta (SOUZA NETO, 1999, p. 32).

O mercado está desregulado e não há vagas suficientes, por isso é preciso que as pessoas tenham uma ampla formação porque se são telefonistas hoje, amanhã podem ser garis e depois auxiliar de odontologia. Ou seja, as pessoas se adaptam às possibilidades que o mercado oferece. Assim:

[...] Faria Junior (1992, 1997) vai ampliar a sua compreensão sobre a proposta em vigor dentro do ideário neoliberal, responsabilizando-o pelo surgimento das novas sub-especialidades profissionais e levando muitos profissionais diplomados a se requalificarem para poder atuar nesse campo de trabalho. Sob o enfoque do neoliberalismo e da globalização, e com a implantação do bacharelado, a Educação Física, no campo do labor, foi convidada a se transformar em uma profissão liberal, ou duas? Um profissional atuaria na escola e o outro fora da escola (SOUZA NETO, 1999, p. 112).

Embora tenha um posicionamento crítico e bastante coerente, a obra apresenta uma limitação, foi utilizado referencial pós-moderno para sua composição, faz uso de uma visão relativista e subjetiva, na qual não se acredita em uma verdade única capaz de explicar ou representar a realidade. A seguir:

[...] Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há um processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem se formula (SOUZA NETO, 1999, p. 190).

Acrescenta que “[...] se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções

mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.” (SOUZA NETO, 1999, p. 190).

Os riscos são muitos ao se acreditar que a realidade é relativa, pois os fatos se tornam passíveis de serem manipulados, e continuarem a beneficiar os detentores de poder. Ao permanecer no mundo das ideias corre-se o risco da ilusão. Jameson (2011) acusa vez por outra “[...] o pós-modernismo de fabricar alvos imaginários, de caricaturar as posições de seus adversários, acusação esta que bem poderia retirar por conta própria” (JAMESON, 2011, p. 1).

Outra limitação do trabalho se dá por Souza Neto apontar o processo de regulamentação da Educação Física como positivo, quando na verdade representa uma perda para área. Sendo o CONFEF/Cref um meio de coagir os profissionais ao atuarem, ainda mais se pensarmos que suas contribuições poderiam ser exercidas pelo sindicato.

#### 4.4 HUGO NORBERTO KRUG

[...] Ação e reflexão, teoria e prática, ensinar e sua compreensão constituem diferentes aspectos de mesmo movimento de avanço dos professores em sua formação. É jornada em direção a um professor sempre melhor, mais eficiente e mais consciente de sua prática pedagógica e social. (KRUG, 2004, p. 191).

O quarto trabalho localizado, defendido em 2004, foi a tese: *Rede de autoformação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física*. Esta foi escrita por Hugo Norberto Krug que foi orientado por Carmem Maria Andrade, sendo produzida na Universidade Federal de Santa Maria dentro do programa de Ciência do Movimento Humano. O texto possui 220 páginas, sendo 11 pré-textuais, 195 textuais e 25 pós-textuais, nas quais se consta apenas as referências bibliográficas. Entre os elementos pré-textuais, temos capa, contracapa, dedicatória, agradecimentos, sumário, resumo, *abstract* e apresentação. Entre os elementos textuais temos cinco capítulos.

Quanto à lógica da exposição, Krug (2004) aponta na *apresentação*, que possui 24 anos de experiência na escola e se propôs a desenvolver um trabalho que integrasse a Universidade e a escola básica, onde pudesse abordar com franqueza “[...] os problemas e as dificuldades que os professores vivenciam. Eu

inclusive os vivenciei e os vivencio. E, por isso, é que procurei enfatizar a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional” (KRUG, 2004, p. x).

Preocupado com o desenvolvimento profissional do professor e com a ausência de incentivos para que os professores tenham uma formação continuada é que passou a trabalhar com a rede de autoformação participada, na qual buscou “encontrar, no cotidiano escolar, possibilidades de redimensionar” a sua própria prática enquanto professor responsável pela formação de outros professores, bem como a prática dos professores de Educação Física Escolar” (KRUG, 2004, p. x). Nessa mesma página, explica que o fato de ter atuado direta e/ou indiretamente na escola básica, “impede” que os “mais afoitos” o acusem de estar distante da escola ou que o pesquisador tem “proposto para esta mesma instituição de ensino ‘coisas’ irreais, fora do normal, não aplicáveis.” (KRG, 2004, p. x). O pesquisador expõe que os pressupostos que fundamentam esta investigação encontram-se baseadas nas contribuições do ensino ‘reflexivo’ que possui uma visão interacionista/construtivista da realidade (KRUG, 2004).

O primeiro capítulo – escrito em 11 páginas – *Introduzindo a rede*, foi composto pelos seguintes subcapítulos: a) Contextualizando a rede; b) Objetivos; c) Objetivo geral; d) Objetivos específicos; e f) Justificativa da rede. Krug inicia o texto apontando a responsabilidade da universidade em “prestar atenção também às mudanças processadas na educação brasileira e de provocar reflexões à obtenção de uma visão mais rica de desenvolvimento profissional docente, para atender a demanda das exigências da sociedade atual” (KRUG, 2004, p. 2). O autor, com base na visão de Schon (1995), destaca que “as renovadas práticas de formação trazem ao centro do palco o professor e seu papel na construção de si e do seu conhecimento” (KRUG, 2004, p. 2). Nesse sentido, “uma nova tendência é a formação de professores reflexivos” onde o professor é visto como um intelectual em um processo contínuo de sua formação e seu próprio conhecimento (KRUG, 2004, p. 2).

A formação de professores reflexivos “articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação no fazer pedagógico” (KRUG, 2004, p. 6), visto que “[...] trabalhar o conhecimento na sociedade da multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e

jovens” requer uma formação contínua (PIMENTA, 2003, p. 31 apud KRUG, 2004, p. 2).

Daí, o autor valorizar “a importância da reflexão” (KRUG, 2004, p. 3), segue seu pensamento asseverando que “[...] não é mais possível pensar a formação inicial como [...] uma grade curricular, nem mesmo considerar que os programas de atualização pedagógica e os cursos de aperfeiçoamento configuram a formação continuada”, pois são desconsiderados o *locus* da prática pedagógica” (KRUG, 2004, p. 3-4). Assim “a formação continuada não pode ser dissociada da ação [...] rompendo a hierarquia tradicional, de primeiro a teoria e depois a prática” (NÓVOA, 1995a; SCHON, 1995 apud KRUG, 2004, p. 4). Essa formação se dá dentro de um processo coletivo de troca de experiências e práticas, no qual os professores “vão constituindo seus saberes, uma vez que reelaboram os conhecimento iniciais em confronto com suas experiências práticas” (PIMENTA, 2000 apud KRUG, 2004, p. 4). A diversidade de ideias apresentadas “[...] reforça uma nova abordagem para o processo de formação, que supera as barreiras do tradicional remetendo-se a um trabalho contextualizado, coletivo, interativo e dinâmico, com vistas a despertar no professor em formação o interesse pelo aprender a pensar em rede [...]” (KRUG, 2004, p. 7).

Com o intuito de melhorar a formação, seu objetivo é construir uma rede de autoformação participada entre professores de EF, promovendo a interlocução dos saberes docentes e dinamizando o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada, divulgação e produção de novos saberes. (KRUG, 2004, p. 8). Assim, espera-se que os professores participantes desenvolvam “[...] uma postura de pesquisador (aquele que não se contenta em ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim ser um criador de novas possibilidades) através do estímulo à produção, publicação e divulgação do conhecimento.” (KRUG, 2004, p. 9).

Nesse sentido, estabelece três objetivos específicos: (a) incentivar e proporcionar uma formação continuada ao professor participante e mediador para que incorporem a reflexão no seu fazer diário; (b) possibilitar a estes experiências de interação visando à troca de ideias e discussão de temas de interesse, construindo conhecimento e produzindo novas atividades e projetos de forma compartilhada, tornando-os co-autores do próprio ambiente e (c) propiciar situações de reflexão e

de crítica constante em relação aos procedimentos e atividades desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem.

Justifica seu trabalho indicando que “a formação de professores de EF (inicial e continuada) é palco de múltiplas e variadas críticas na literatura especializada (FREITAS, 1992; DARIDO, 1995; KRUG, 1996a; 2001)”, assim o investigador deste estudo “decidiu aí centralizar suas ações” (KRUG, 2004, p. 8). Outra justificativa gira em torno das necessidades educacionais dos professores no que se refere a uma formação contínua e transformadora, da necessidade de uma Educação básica de maior qualidade que caminhe para a promoção do desenvolvimento sustentável e superação das desigualdades sociais. A seguir:

O contexto atual da sociedade brasileira está a exigir a melhoria da Educação básica, pois se delineiam novas formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania, apontando a necessidade premente de dispor de profissionais qualificados e ampliando o reconhecimento da importância da Educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (KRUG, 2004, p. 9-10).

Acrescenta que “tendo em vista as necessidades educacionais, a revisão da formação de professores [...]” (KRUG, 2004, p. 11) “Os pressupostos que fundamentam esta investigação encontram-se baseados nas contribuições do ensino reflexivo que possui uma visão interacionista/construtivista da realidade” (KRUG, 2004, p. XI). O autor usa de rigor metodológico por meio da investigação-ação para oferecer uma formação melhor para os participantes.

No capítulo 2 *Expondo as bases teóricas da rede* – escrito em 9 páginas - foi contemplada a base teórica de sustentação de investigação, na qual se destacou os seguintes subcapítulos: a) A formação profissional em Educação Física; b) Formação inicial; c) Formação continuada, d) Modelos de formação continuada; e) Os percursos e ciclos de desenvolvimento profissional e, e) O desenvolvimento profissional através de partilha de saberes.

O capítulo é iniciado com o apontamento que na “[...] condição de seres humanos, não podemos viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam nossas vidas, dentre eles, faz parte a inserção universitária. Em seguida, vale-se das ideias de Nascimento (1998); Petrócia (1987); Onofre (1991); Carreiro da Costa (1994) e Matos (1992), para conceituar o termo formação profissional e aponta que

esta é constituída tanto pela formação inicial quanto pela continuada. Na página 19, explica que a formação pode se dar de modo formal e informal e que a primeira forma - segundo Chantraine-Demilly (1992 apud KRUG, 2004, p. 19) - está constituída e assume diferentes formas, sendo estas; a universitária, a escolar, a contratual, e a interativa-reflexiva. Na página 22 apresenta os estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional se utilizando de Huberman (1995). A partir da página 30 aponta a importância do ensino reflexivo, da autoformação, da partilha de saberes e do trabalho cooperativo. Segundo Pérez-Gomes (1995 apud KRUG, 2004) a criação de redes de autoformação participada são importantes, pois “[...] permitem compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (KRUG, 2004, p. 34).

No capítulo 3 *Explicitando a metodologia de construção da rede* escrito em 10 páginas - foram descritas: A opção metodológica: escolhendo a forma de construção da rede; b) O contexto: montando o cenário da rede; c) Os participantes: o elenco da rede; d) As escolas e as aulas: o pano de fundo da rede; e) Os instrumentos: buscando as ferramentas para tecer a rede; f) As observações de aulas: os bastidores da rede; g) As filmagens de aulas: um recurso estratégico da rede; h) Os encontros reflexivos: o palco da rede; i) O diário de campo: o registro da rede; j) Os momentos; e k) As informações: análise da rede.

No capítulo 3, Krug apontou que a “metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida” onde a opção metodológica para o estudo foi a “[...] investigação-ação, visto que esta abre caminho a uma autoformação enriquecedora, pois possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema de ciclos, relativamente simples de se pôr em prática” (KRUG, 2004, p. 38). Dentro de cada ciclo realizado foram usadas 4 fases; planejar, agir, observar e refletir. Participaram do estudo 24 graduados em Educação Física de Santa Maria, independentemente de atuarem no mercado ou não e o pesquisador atuou como professor-mediador. As fontes de coleta de informações se constituíram pelas observações e filmagens das aulas, os encontros reflexivos e o diário de campo. As intervenções se deram nos centros de Educação e Educação Física da UFSM e em escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular de Santa Maria.

O capítulo 4 - *Tecendo a rede* - escrito em 107 páginas - apresentou os resultados da rede, em que foi feita uma síntese dos acontecimentos de todos os

ciclos da espiral reflexiva, desde sua organização e funcionamento, até o décimo segundo ciclo que incluiu a expansão da rede. A “dinâmica utilizada para enfatizar determinados aspectos importantes” foi a de “expressar os resultados em comentários e/ou narrativas, ilustradas com declarações dos professores com o intuito de descrever não só a aparência, mas, também a essência da investigação” (KRUG, 2004, p. 48). Na página seguinte, o pesquisador explica os procedimentos para a formação do grupo, apresenta uma descrição geral dos participantes que inclui o sexo, faixa etária, estado civil, emprego e tempo de serviço. No entanto, não descreve com profundidade os dados quantitativos apresentados nas páginas 52 e 53.

No final do capítulo 4, na página 154, o décimo segundo ciclo objetivou o diálogo com os participantes e colegas da escola para despertar o agir transformador colaborativo nestes. “Assim, os professores de cada escola realizavam seus ‘encontros’ visando o estudo e o aperfeiçoamento dos seus projetos de trabalho” (KRUG, 2004, p. 156). Graças a esta ação chegou-se a um número de setenta professores envolvidos. O pesquisador notou que; “[...] ao concluir este ciclo os professores sentiram ainda necessidade de continuar as suas CAMINHADAS em direção a uma educação de melhor qualidade” (KRUG, 2004, p. 158).

No capítulo 5, *Concluindo: consolidando a rede* - escrito em 35 páginas - foram apresentados: o décimo terceiro ciclo da espiral reflexiva; fez-se uma síntese de todos os ciclos; apresentaram-se os três momentos sobre o despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional onde foram relatadas as lições e contribuições proporcionadas pela rede. A seguir descreveremos os três momentos.

O primeiro momento foi centrado no despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal, este foi composto pelo primeiro e segundo ciclos onde se utilizou a estratégia de ação denominada *exame*. Observaram-se muitas deficiências formativas nos participantes. No segundo ciclo, utilizou-se a *introspecção* por meio da qual os participantes analisaram sua vida pessoal e profissional.

O segundo momento foi composto do terceiro ao décimo ciclo da espiral reflexiva, o qual também objetivou despertar nos professores a necessidade de desenvolvimento profissional. No terceiro ciclo foram analisados os problemas da prática graças à estratégia de ação denominada *exame* também utilizada no quarto ciclo que objetivou refletir sobre a prática pedagógica. Neste momento, Krug (2004)

identificou a dificuldade dos professores em refletirem, devido ao individualismo e isolamento dos mesmos. Dessa forma, a reflexão possibilitou uma postura mais colaborativa. No quinto ciclo, foram analisados os casos problemáticos da prática pedagógica e se buscou soluções. Constatou-se a necessidade de aprofundamento teórico dos professores.

Do sexto ao nono ciclo, fez-se uso de cinco estratégias de ação; escrita clínica, observação mútua de aulas, vídeo-formação e discussão temática com o intuito de que os participantes relacionarem teoria e prática, fazendo com que teorizassem sua prática. Observou-se que os professores não valorizavam a teoria, não tinham o costume de escrever e tinham pouco tempo disponível. Esses fatores dificultaram o andamento da pesquisa. No oitavo ciclo graças a vídeo-formação os resultados na teorização da prática melhoraram. No nono ciclo houve discussões temáticas para melhor teorizar a prática. Observou-se que as discussões estavam restritas ao nível técnico. Dessa forma, no décimo ciclo Krug fez uso da estratégia de perguntas pedagógicas, em que a validade da prática pedagógica dos professores era questionada. Assim, os professores percebiam que sua prática precisava ser mudada.

No terceiro momento foi objetivado o despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional (KRUG, 2004, p. 171). Deste, compõe o décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro ciclo. Este período “[...] caracterizou-se pelo desenvolvimento de estratégias de ação que possibilitassem aos professores o despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional” (KRUG, 2004, p. 170), no qual os professores fizeram uso da estratégia de ação, *elaboração e execução de projetos de trabalho*. Em seguida, os professores buscaram propagar dentro da escola, para todos os colegas, a concepção de professor-reflexivo.

Ainda no capítulo 5 o autor relata as contribuições da rede para os professores, que giraram em torno da colaboração entre os pares, da reconstrução de conhecimentos e saberes e da melhoria da competência profissional (KRUG, 2004, p. 179). Apresentou em seguida as lições proporcionadas pela rede. Sendo estas: a) O desenvolvimento profissional do professor ocorre mediante a reflexão sobre a prática e na prática “[...] a reflexão atua como um elemento de avanço da teoria e da prática.” (KRUG, 2004, p. 185), visto que o desenvolvimento profissional ocorre juntamente com o crescimento da capacidade crítica; a capacidade de inovar e aceitar desafios; e que a profissionalização do professor preocupado com seu

desenvolvimento está associada à aquisição de fundamentos teóricos cada vez mais sólidos, pois “[...] não é a teoria que avança carregando consigo práticas novas, nem a prática pode ser melhorada no isolamento, mas teoria e prática necessitam avançar juntamente. Este movimento conduz a uma prática cada vez mais consciente e fundamentada” (KRUG, 2004, p. 190); na qual os grupos constituem importante fator de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional do professor conduz a autodeterminação e autonomia cada vez maiores.

Ao analisarmos o texto de Krug (2004), observamos que fez uso do coletivo de autores e Guiraldelli, autores que têm um referencial crítico que se contrapõe a teoria que embasa o ensino reflexivo, utilizada pelo autor. Usou-os no sentido de exibir um posicionamento crítico frente à sociedade. Mas, não fica claro o aprofundamento das discussões estabelecidas e seu desenrolar. A impressão que fica para o leitor é que os participantes e mediador não avançam para além do aspecto técnico da ação profissional. Muito embora, Krug (2004, p. 180) apontou que a pesquisa não restringiu os participantes à “[...] resolução de problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos”.

O pesquisador estabeleceu dinâmicas nas quais os professores atuassem em conjunto, resolvendo os problemas da atuação profissional, que giravam em torno da indisciplina, avaliação, gênero, esporte, motivação, inclusão, criatividade, influência da TV, preconceito, sexualidade, entre outros. As discussões são positivas, mas estão reduzidas a especificidades. Será que os professores, como o autor argumenta, tiveram acesso a discussões aprofundadas sobre Educação e contexto histórico. No entanto, seria interessante que as questões fossem de cunho social, político e econômico para que de fato o professor tenha acesso a um conhecimento bastante elaborado e complexo que o permita alcançar o poder emancipatório (SMYTH apud AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996).

Krug apresenta uma visão utópica da realidade ao crer que a Educação básica pode superar as desigualdades sociais. Essa é uma visão inocente e distante da realidade onde se acredita que a Educação minimizará as desigualdades sociais. O autor não menciona que além da autoformação participada há uma série de aspectos responsáveis pela formação contínua do professor e melhor atuação deste.

O que nos remete a uma concepção não crítica de sociedade, na qual a sociedade é harmoniosa tendendo a integração de seus membros, neste processo a marginalidade é um acidente que deve ser corrigido e a Educação fará essa correção. Em contraposição se tem as teorias críticas nas quais a sociedade é marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força; a marginalidade é um fenômeno inerente à sociedade na qual os mais poderosos dominam e marginalizam. A Educação reforça a dominação e legitima a marginalização (SAVIANI, 2003).

Outra limitação da obra é apresentada na página 75, em que Krug aponta que os professores não frequentam a pós-graduação nem cursos de atualização. Assim, “concluimos então que estes julgam que para levar adiante as atividades docentes no cotidiano escolar, a titulação de professor basta (graduação).” Mas, se contradiz ao concordar com Nogueira (1993) quando aponta que os professores têm consciência da perda do saber quando não se aperfeiçoam profissionalmente. Segundo o autor supracitado e Krug (2004, 94), “[...] os professores têm consciência da perda do saber e ressentem-se da falta de apoios e incentivos para resistir e superar a desmotivação vigente.”

No entanto, o trabalho tem aspectos bastante positivos e de grande importância. Um exemplo é a consideração do desenvolvimento pessoal como sendo de grande importância para a formação do profissional, pois a história de vida interfere profundamente na atuação e o desenvolvimento pessoal geralmente é desconhecido ou desconsiderado pelos pesquisadores em seus estudos.

Outro aspecto positivo é a discussão que aborda acerca do trabalho em equipe, da formação continuada, do envolvimento dos professores com a produção de conhecimento são fatores que o autor considerou de elementar importância para uma melhor formação. O autor foi bastante coerente na escolha do método, quanto a ele, devemos nos atentar para o referencial teórico que será utilizado, os objetivos que estão por trás desta técnica e a necessidade do acompanhamento de um profissional competente que tenha objetivos claros, domínio da técnica e fundamentação acadêmica e profissional. Taffarel (1993) também se posicionou sobre a importância do trabalho em equipe, de se repensar sobre a prática, sobre da formação contínua, associação entre teoria e prática e foi além, conseguiu fazer a aliança dos aspectos macro e micro da formação, a autora conhece o momento e movimento histórico.

Por fim, temos que esses autores contribuíram para o entendimento das problemáticas e realidade da formação.

## 5 CONJUNTURA QUE EXPLICA E JUSTIFICA A PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO

Esta etapa auxiliou no entendimento da conjuntura em que a produção está imersa e auxiliará o leitor a entender de qual referencial partimos e o que compartilhamos como verdade. Iniciamos a revisão bibliográfica tratando da ontologia e centralidade do trabalho, visto que: “[...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso começar a análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro preciso dos elementos essenciais do ser social” (LUKÁCS, 1986, p. 10).

### 5.1 NEXOS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, e o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p.154).

Mas, o que é o trabalho? Trabalho é a capacidade de transformação da natureza baseada em uma teleologia que visa adequar a mesma aos interesses e necessidades do homem. Tão importante é a importância do trabalho que se estabelece no sentido de identificar e diferenciar os homens dos animais, é fator vital para o homem, pois

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. 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. (MARX, 2003, p. 211-212).

Segundo Ávila (2008), Marx aponta que os animais possuem seu comportamento condicionado pelo ambiente e pelo instinto de sua espécie. Já os

seres humanos são capazes de transformar seu ambiente para adaptá-lo à satisfação de suas necessidades. A capacidade de projetar uma ideia antes que seja executada é característica humana. Somente o homem possui este poder de abstração. Dessa forma, o homem trabalha e por meio dele é capaz de transformar seu meio segundo suas necessidades. Mas, o trabalho é mais do que isso, pois ele “é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso” (MARX, 2006, p. 1). É a condição básica e fundamental de toda existência humana e, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Há várias centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário provavelmente em fins desse período, “vivia em algum lugar da zona tropical [...] uma raça de macacos antropomorfos, extraordinariamente, desenvolvida” (ENGELS, 2010, p. 01).

Independentemente da época vivida, o trabalho movimenta o mundo material e das ideias. A importância do trabalho além de ser material é também ideológica. São estabelecidos rótulos para cada pessoa, pois o sistema de reconhecimento gerado como método de enobrecimento do trabalhador se dá no sentido de que este produza satisfatoriamente. No entanto, às vezes, é posto de forma alienada, visto que muitos trabalhadores não têm ideia do lucro que possibilitam aos proprietários dos bens de produção. Nesse sentido, Marx (1989) esclarece que no modo de produção capitalista:

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. [...] o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (p.159).

Em algumas profissões o resultado do trabalho é matéria concreta e palpável, capaz de ser avaliada com objetividade e precisão. No caso dos docentes, ao contrário, este processo é muito mais complexo, visto que a obra de arte não é palpável e concreta, pois o processo formativo do educando ou a mercadoria formada não é passível de ser mensurado, é subjetiva.

Entretanto, este fato não nos impede de traçar alguns parâmetros sobre o tema. Historicamente a EF vem atendendo ao interesse de grupos e conforme mudam seus interesses, mudam também os objetivos do trabalho do profissional. A EF apareceu vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça (SOARES, 2007, p.18), os ideais higienistas, de formação de caráter, obediência e respeito à pátria. Mas, a característica marcante e que não teve mudanças significativas é a formação política e crítica destes profissionais.

A profissão docente tem desanimado o grupo de professores que atuam em escolas. Seja pelo fato dos alunos estarem mais rebeldes e desinteressados, seja pelas más condições de trabalho e baixos salários. Segundo dados do SINPRO do Rio Grande do Sul, as más condições de trabalho aliadas a baixa remuneração levam muitos docentes a abandonar a profissão. Em 2008, 36% das rescisões de contrato foram pedidos de demissão. Em 2010, a taxa subiu para 45%. Esta realidade reflete a qualidade e descaso para com a formação. Ainda segundo o SINPRO do Rio Grande do Sul, entre maio de 2008 e agosto de 2009, “[...] 49% dos docentes ouvidos faz tratamento com medicamentos e outros procedimentos. 45% disseram ter apresentado algum problema de saúde física ou mental relacionado ao trabalho.” (p. 8). 78% apontaram cansaço e esgotamento frequente nos últimos 6 meses. 20% destes profissionais usam medicamentos antidepressivos (AVANSINI, 2011, p. 8).

A falta de politização ou a pequena possibilidade de melhorias e avanços desanimam o grupo. Faltam ferramentas para a luta, para a luta de classes, que aparece descaracterizada e que por muitas vezes é difícil reconhecer, quanto mais transformar a ordem vigente. Não se pode mudar a prática sem conhecê-la. Nesse processo, o professor assume o papel de dominado frente há um grupo dominante e burguês.

A ausência de conhecimentos e ferramentas favorece a transformação da Educação em marketing, em mercadoria, favorece também a alienação do profissional. Dentro desta problemática, tem-se que o trabalho é produtor de mercadorias e é neste processo que o ser humano embrutece, pois não é possível ser o João ou Maria no local de trabalho, não é possível ser humano e inteligível, não em condições de trabalho tão adversas. Basta executar ações pré-determinadas no menor tempo possível.

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza [...] por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, seu trabalho não é voluntário, mas imposto, trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. [...] a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 1989, p.162).

Alienação por que o profissional está com seu tempo e saúde comprometidos, ele não tem suas condições de primeira ordem satisfeitas de forma que precisa se desdobrar para superar estas carências. E, de fato, poucos encontram fôlego para estudar, lutar e se emancipar. Apesar de necessário e urgente sabemos que este é um processo cansativo e desgastante.

Consideramos o ato de alienação da atividade humana, o trabalho, segundo dois aspectos: a relação do trabalhador ao produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina; e a relação do trabalho ao ato da produção dentro do trabalho. “[...] tal é a auto-alienação, em contraposição com a acima referida alienação da coisa” (MARX, 1989, p.163).

Em Taffarel (1993), especificamente no tópico 2.1 *O processo de trabalho*, foi feito o apontamento de que a existência se faz por meio do trabalho, este é possibilitado pelo contato com a natureza que com o advento das técnicas possibilita o acúmulo de mercadorias, a troca e conseqüentemente a mais-valia, este processo favorece o fetichismo. A autora aponta também a especialização e divisão do trabalho, que permite reconhecer:

[...] a culminação deste processo na separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização; na separação entre os meios de trabalho e o objeto de trabalho; na separação do trabalhador do processo de trabalho, reduzindo-o a simples força-de-trabalho; na separação total entre o uso, a troca e a acumulação; na separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola; na separação entre a cidade e o campo; na separação entre projetar e executar, enfim, na separação entre teoria e prática (TAFFAREL, 1993, p. 57).

Este movimento favorece a alienação do trabalhador e o movimento de desqualificação do mesmo que é estabelecido pelo capital que aumenta “a subordinação real do trabalho ao capital” (TAFFAREL, 1993, p. 63). O problema é

que este sistema não funciona com o sucesso propagado, na verdade se encontra em crise (TAFFAREL, 1993).

Embora haja muitos professores resignados e desinteressados por mudanças; a classe de professores está no limite para explodir. Dessa forma, pensamos que o governo terá que liberar algum benefício para que estes não decidam se unir contra o sistema. Como apontou Marx (1974), a classe unida é muito forte e o descontrole de grupos pode levar a ações violentas, a revolução e até mesmo a busca por uma sociedade igualitária.

O capital – ainda sobre a questão ideológica - sob a premissa do trabalho como obrigação para todos, faz incorporar a ideia do trabalho como direito fundamental. Direito mais formal que real já que, o mercado não abriga todos os trabalhadores, assim como a Educação de qualidade não cabe a todos e aos que cabe se dá de forma distintiva.

Com as crises do capitalismo junto ao aumento do desemprego há problemas sociais crescentes, evidenciados em todas as esferas, saúde, educação, lazer, cultura. Há muitas pessoas morrendo de fome e sede, sem condições básicas de higiene, sem acesso a educação formal, muito menos a uma de qualidade, sem possibilidades ou condições de praticar o lazer e cultura. Enfim, há uma grande população alheia a todo desenvolvimento social.

E o profissional não é formado para atuar com a classe baixa, mais necessitada e seu objetivo é atuar em academias ou serem *personal trainers*. Ou seja, continuam mantendo o sistema onde os poderosos têm acesso aos serviços prestados. Esses profissionais são preparados para lidar com o público ideal, grande ilusão. A realidade é mais cruel. Além de serem excluídos dos benefícios do desenvolvimento também é estigmatizada. Há uma questão ideológica posta que atribui aos desafortunados e desempregados uma concepção de que são acomodados, pouco inteligentes ou desinteressados. A luta é árdua.

Em última análise, não esconderiam estas concepções e políticas uma profunda violência ideológica na qual passa a idéia de que o Estado burguês e os 'homens de negócio' e os seus intelectuais coletivos cumpriram seu dever oferecendo escola de qualidade total? Aqueles que não encontram emprego ou são expulsos do mercado assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas. Ou seja, as vítimas do sistema excludente viram os algozes de si mesmos (FRIGOTTO, 2008, p. 46).

O discurso foi mudado e passa a considerar os homens como sendo essencialmente diferentes, e esta deve ser respeitada. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2003, p.38-41).

Está aí implícita a proposta ideológica da mobilidade social que pretende introduzir a ficção do caráter provisório da estrutura social frente à realidade da reprodução global das classes em si mesmas. A grande difusão de alguns casos individuais de ascensão social espetacular contribui para reforçar o argumento falaz de que mediante esforço pessoal, por meio da intensidade do trabalho, qualquer pessoa pode ter acesso à escala social mais alta. Este modelo de ideologia não é resultado de uma estratégia linearmente construída e autonomamente aplicada (PALENZUELA, 1995) também pela mídia.

Poucos têm consciência dessa questão ideológica e como se constrói historicamente. As condições do mercado impostas pelos interesses do capital dificultam sobremaneira a ascensão de classes. O desemprego e a precarização do trabalho são elementos que impossibilitam melhores condições de vida. Como as vagas no mercado de trabalho não atendem a todos e considerando que as vagas que oferecem condições dignas de trabalho e remuneração são restritas. As disputas são muitas em torno de um trabalho estável. Daí, que se favorece o individualismo, competição e descaso para com os outros. Características do modo de produção capitalista.

Assim, com a divisão do trabalho há a contradição entre o interesse de cada um dos indivíduos ou de cada uma das famílias e o interesse comunitário de todos os indivíduos que mantêm intercâmbio uns com os outros. Sobre a divisão do trabalho, se sabe que enquanto existir a cisão entre o interesse particular e o comum, enquanto, por conseguinte, a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se torna para este um poder alienado e a ele oposto, que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. Assim que o trabalho começa a ser distribuído, cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair e terá de continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência – ao passo que na sociedade comunista cada homem não tem um círculo exclusivo de atividade. A força de produção, o estado, a sociedade e a consciência podem e têm de cair em contradição entre si,

porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade da atividade espiritual e a atividade material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes (MARX; ENGELS, 2009, p. 46). O modo de produção capitalista expõe seus limites visto que:

A atual crise econômica demonstra que a política neoliberal não foi capaz de recuperar e de desenvolver o capitalismo: aboliu o controle sobre os fluxos financeiros e gerou as condições para a especulação descontrolada, com danos graves ao processo produtivo; aumentou o aparato estatal, embora tenha diminuído a atividade social do Estado, transferida para o setor privado e acentuou as desigualdades sociais e a concentração de riquezas. Os desdobramentos sociais dessa política coincidem com uma realidade de desemprego e miséria de proporções avassaladoras entre os trabalhadores do mundo inteiro, agravada pela flexibilidade do trabalho e pela perversidade do sistema de contratação por tempo determinado. Tais condições objetivas com novas especificidades acirram as contradições sociais, acrescidas de crise das relações políticas e de esmaecimento dos valores morais num contexto no qual os elos sociais se dissolvem, permitem falar em crise de civilização. (SCHLESENER, 2010, p. 72).

A dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século é a destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada à abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2008, p. 41).

Existem atualmente cerca de 38 milhões de desempregados, só nos países ricos. Segundo a OIT um equivalente aproximado de 30% da população economicamente ativa, ou seja, pessoas aptas ao trabalho, são jogadas no desemprego ou, quando muito, nas variantes do trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2008, p. 27).

Apenas no Brasil, dos 78 bilhões que compõem a população economicamente ativa, estima-se que 60% encontram-se na informalidade. Há 15 anos atrás, o cenário era o oposto (ANTUNES, 2004 apud SANTOS JUNIOR, 2005, p.33).

Em contrapartida, a história mostra que os trabalhadores têm mantido certo nível de resistência frente às pretensões do capital e que sua identificação com os objetivos da empresa não têm sido tão completa como seus patrões haviam desejado (BRAVERMAN, 1975 apud PALENZUELA, 1995).

É possível identificar algum grau de convergência entre algumas dessas novas formas de organização e gestão do trabalho e reivindicações históricas de movimentos de trabalhadores, em sua resistência, a métodos disciplinares coercitivos e em sua luta por uma humanização do trabalho. No entanto, as práticas de aparência mais “virtuosa” não tiveram a difusão que alguns analistas chegaram a prever nos anos 1970 e 1980 e convivem com claros sinais de aumento da pressão sobre o desempenho dos trabalhadores, que, muitas vezes, toma a forma da exigência de um compromisso ou consentimento compulsório com os objetivos empresariais. A partir da década de 1990, especialmente, o desemprego em massa parece intensificar em muito o potencial de sujeição dos trabalhadores que se encontram empregados, seja pela imposição heterônoma, seja pela introjeção das metas e valores patronais (CATTANI; HOLZMANN, 2006).



12

Frente às imposições do capital e sua força hegemônica temos que:

---

<sup>12</sup> Figura 1: Disputa entre trabalhadores da mina de ouro Serra pelada e policiais em 1986. Disponível em: [www.oseculoprodigioso.blogspot.com/2005/12/salgado-sebastiao-fotografia.html](http://www.oseculoprodigioso.blogspot.com/2005/12/salgado-sebastiao-fotografia.html). Acesso em: 20 set. 2010.

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. (MARX, 1977, p.25).

A imagem exibida acima aponta que a classe trabalhadora como força produtiva entrou em contradição com o sistema injusto e se rebelou em busca de seus direitos. Este movimento poderá se repetir e tomar força maior com maiores proporções.

Explicar as contradições entre forças produtivas e relações de produção, é um objetivo do marxismo, assim como entender seu funcionamento e buscar revolucionar a realidade em vistas de uma sociedade mais igualitária. Isso, pois, as relações de produção têm sido penosas para uma grande maioria que não tem acesso às condições mínimas de vida digna. Afinal, não se pode dizer que o capitalismo é um sucesso no mundo onde 3 bilhões de um total de 5,7 bilhões de habitantes vivem com menos de 2 dólares por dia? (FRIGOTTO, 2008). Estamos inseridos em um sistema que condena  $\frac{1}{4}$  da população mundial a viver com 1 dólar por dia e que explora 300 milhões de crianças no mercado de trabalho (SANTOS JUNIOR, 2005).

Tendo em vista a categoria da dialética, da totalidade e contradição, entendemos que o atual modo de produção está se esgotando e um novo modelo se faz necessário, pois a natureza não suportará tamanha exploração, assim como a massa de trabalhadores não suportará seu fardo e se indignará rumo à revolução.

Frente a essas problemáticas e contradições, ocasionadas pela divisão social do trabalho que o referencial materialista-histórico e dialético objetiva superar as injustiças de uma classe desapropriada dos conhecimentos, cultura e arte; os quais a burguesia se apropriou, Marx e Engels (2009) apontam que a revolução comunista se dirige contra o modo da atividade até nossos dias, elimina o trabalho alienado e supera o domínio de todas as classes suprimindo as próprias classes. É a expressão da dissolução de todas as classes, nacionalidades para o seio da sociedade atual tanto para a produção massiva dessa consciência comunista quanto para a realização da própria causa, é necessária uma transformação massiva dos homens que só pode processar-se num movimento prático, em uma revolução.

## 5.2 NEXOS ENTRE MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Como mencionamos, o atual modo de produção não corresponde ao interesse de uma maioria que tem seus direitos roubados por uma classe que historicamente manipula a realidade e as ideologias com o intuito de justificar sua hegemonia. Para superar esta questão, faz-se urgente compreender melhor o que vem a ser modo de produção assim como suas relações.

Assim, modo de produção é a categoria da obra de Marx e Engels que expressa a totalidade das relações nas quais as práticas humanas estão inscritas, sendo, ao mesmo tempo, expressão que carrega o particular (o trabalho como atividade vital humana) e o universal (a sociedade, as relações sociais contraditórias e dialéticas que os homens estabelecem entre si no processo histórico de realizar o trabalho de produção da existência)<sup>13</sup>.

Sempre que as forças produtivas passam por uma transformação o mesmo acontece com a formação profissional e conseqüente produção de conhecimentos sobre esta formação que está envolta por uma luta de classes. Existe uma relação entre estes mecanismos, sendo que a mudança em um destes implica em um reordenamento do todo. Neste movimento, temos a luta de classes na qual a burguesia luta para continuar no controle e a massa tenta conquistar seus direitos e ascender socialmente.

Todo este mecanismo é consequência da mudança de necessidades sociais e a urgência de adaptação da formação ao reino das necessidades. De forma que o concreto interfere no ideológico e não o contrário como apontou Hegel. A produção muda no sentido de dar conta da resolução de problemas postos pela materialidade e existe uma relação dialética entre ambas. Quando há avanço das forças produtivas há diminuição de tempo necessário para a produção de mais força produtiva com menos tempo necessário para a produção da vida de forma que há mais tempo livre (para uma classe seleta) para a produção de conhecimento.

Ou seja, historicamente a liberação de mão-de-obra possibilitaria aumento da dedicação ao aprendizado, mas isto não acontece com a maioria. O capital explora o proletariado para que os burgueses tenham acesso a tudo que as forças produtivas possibilitaram, ou seja, os bens de consumo, tecnologia, acesso às

---

<sup>13</sup> Definição conceitual realizada por Elza Margarida de Mendonça Peixoto na disciplina Lazer ofertada na Universidade Estadual de Londrina no dia 04 de maio de 2010.

necessidades básicas de manutenção da vida. O entrave se encontra na existência das propriedades privadas e forças produtivas (terra, homem, ferramentas, técnicas). Assim, a força de trabalho é propriedade do burguês.

De forma que, o avanço das forças produtivas beneficia um pequeno grupo detentor da produção da existência e se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem e não nasce sabendo produzir-se como tal. Ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Logo, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a sua formação, ou seja, um processo educativo. De tal forma que a origem da educação coincide com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007).

No ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Na propriedade comunal a educação identificava-se com a vida. Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007).

Acontece que com a complexificação da divisão social do trabalho, complexifica-se a formação para o trabalho. A produção do conhecimento sobre a formação é uma consequência deste processo de complexificação (VÁSQUEZ, 1977). A formação tem a ver com a luta histórica da classe trabalhadora, tem a ver com capital, com capitalismo e luta de classes, enfim, com a luta de direitos pelos trabalhadores. Entretanto, instrumentos ideológicos são criados sobre a potencialidade da escola em formar 'capital humano'.

Há uma densa literatura que trata dos limites do desenvolvimento (industrial) centrado na perspectiva taylorista/fordista ou pós-fordista e da crise aguda da expansão do capital, precarização do trabalho e desemprego estrutural e

que nos permite, a nosso ver, aprender o eixo teórico-empírico que nos permite avançar e tensionar tanto os estudos na área, comprometidos ético-politicamente com a classe que vive do trabalho, quanto, e principalmente, as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 1990 no Brasil, marcados por uma perspectiva produtivista. Esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio (FRIGOTTO, 2008, p. 36). Sempre se entende que esta política segue ainda hoje rumo à produtividade.

O investimento em 'capital humano' passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. A teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70, e, ao mesmo tempo, teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. No Brasil, durante o período da ditadura militar, como mostra Saviani (1988), duas reformas – universitária de 1968 e do primeiro e segundo graus em 1971 – estruturam o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economicistas, inspirados nesta formulação teórico-ideológica (FRIGOTTO, 2008, p. 37-38).

O balanço da história recente, da forma violenta mediante a qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucro, não deixa dúvida de que de fato o ideário do capital humano, como estratégia para diminuição de desigualdades internacionais, regionais e individuais, apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais de exclusão (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Desta forma, é possível notar que todo mecanismo do modo atual de produção gira em torno da melhor forma de se produzir mais-valia e esta é possibilitada pela mercadoria, elemento que produz valor-de-uso e pode ter valor-de-troca. Assim, o acúmulo de mercadorias e sua troca ou venda conduzem o capitalista ao lucro (MARX, 2008). A riqueza das sociedades capitalistas se baseia na imensa acumulação de mercadorias, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar/básica desta riqueza (MARX, 1989). Assim, é objetivo

transformar tudo em mercadoria, até mesmo as propriedades que não são passíveis de ser materializada independente do valor moral ou ético atribuído a estas.

O mesmo acontece na EF, profissional e clientes acabam se tornando mercadorias. No caso do profissional ao exercer trabalho e não ter retorno positivo e do cliente ao ser tratado como objeto, visto que os profissionais, em geral, objetivam moldar corpos e desconsideram o ser em sua totalidade, este é dividido e fragmentado e a atuação se direciona a parte referente ao corpo, sendo o restante deixado de lado.

Pensando neste movimento de mercadorização, temos que a Educação tem preço e custa caro. Seguindo os ideais do capitalismo, do mercado, a Educação se volta a uma formação rápida seguindo os preceitos da industrialização: mercadorias rapidamente formadas de qualidade duvidosa que se voltam para atender às necessidades primárias do mercado, no qual o trabalhador não tem capacidade de reflexão ampla e aprofundada sobre o valor do seu trabalho. Sabem pouco sobre os conceitos e objetivos básicos da área, de forma que não conseguem justificar a importância social de seu trabalho. Isto se dá em razão de uma formação desorganizada.

Para criar mercadoria, é preciso não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social (MARX, 2006, p.57-68). E é neste movimento que a formação se insere, pois cria para a sociedade mercadorias de alto valor que podem gerar maior valor acumulado. “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 2006, p.57).

A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas, essa utilidade não é algo aéreo, pois é determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria e só existe através dela. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza (MARX, 2006, p. 57-68).

Podemos dizer que a Educação é uma mercadoria barata regida pelo capital. E sob o aparato público, vemos um movimento do Estado de se desligar de sua obrigação com a Educação do ensino básico e fundamental. Assim, é preciso que, em contrapartida, se lute cada vez mais por uma formação de qualidade, pública e laica que possibilite aos alunos fazer a leitura da conjuntura histórica, econômica e social na qual estão envolvidos.

O mercado é o norte nas questões da formação (MOREIRA, 2007; SANTOS JUNIOR, 2005), no entanto, esta formação deveria se voltar para a aquisição e manutenção dos conhecimentos historicamente relevantes para a sociedade e deveria ser direito de todos, conforme apontou Saviani (2008).

O argumento que parece falacioso é o de que a Educação funciona mal porque não se vincula às necessidades do mercado de trabalho. Aceitar esse argumento é aceitar que a educação deve formar para a competição num mercado de trabalho cada vez mais encolhido devido à própria política neoliberal, que dissemina a ideia de que a educação deve adaptar-se às demandas de mercado, que são muitas e mudam com enorme rapidez. Esse mesmo mercado direciona a educação, pela perspectiva neoliberal que é excludente e desigual (GENTILI, 1996 apud ANDERÁOS, 2005).

É preciso questionar, pela raiz, as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva vista como consequência da nova base técnica e dos processos de globalização. Essa perspectiva parte de uma visão de desenvolvimento, ciência e tecnologia, alheias às relações sociais e baseadas no pressuposto do pleno emprego. Em que medida nossas insistências no impacto das novas tecnologias sobre o mundo da produção e do trabalho, sem entendê-las, elas próprias, como um produto de relações sociais excludentes, não tornam nossas análises limitadas e adaptativas? (FRIGOTTO, 2008).

Faz-se necessário transpor o projeto de sociedade nas escolas, nas IES, pois, essas instituições estão interferindo e sendo interferidas pela totalidade. É preciso analisar a organização do trabalho pedagógico a partir de problemáticas significativas e relevantes, como o são a definição “de um projeto histórico alternativo, a democratização das relações de poder, a configuração coletiva de um projeto político-pedagógico que envolva trabalho coletivo, unidade metodológica, auto-organização dos alunos e trabalho vivo, como eixo fundante e organizador curricular” (TAFFAREL, 1993, p. 103).

Nesse sentido, Taffarel (1993) acrescenta que os estudos sob a perspectiva marxista a respeito das relações entre educação e sociedade enfatizam o papel da escola capitalista na produção de indivíduos que sirvam ao setor econômico da sociedade, equipando-os com uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas); distribuindo diferenciadamente

entre as classes sociais, certa quantidade e um tipo adequado de conhecimento, que contribui para a divisão e reprodução social.

Localizamos a categoria educação entre as determinações de primeira ordem que caracterizam a humanidade. Entretanto, como ocorre com outras categorias, por exemplo, a família, a linguagem ou a organização social, dentro do sistema capitalista, a educação vem sendo subordinada a lógica do capital e seus imperativos de funcionamento. O fenômeno educativo se converte, assim, em uma dupla dimensão: por um lado, temos uma educação fetichizada ou alienadora e, por outro lado, uma mercadoria que, sob a forma de serviço (e logo não mais um direito do ser humano) se submete às leis e forças do mercado nisso. É importante assinalar que quando este último ocorre, a educação dominada pelo capital se converte em uma determinação de segunda ordem dentro do metabolismo social do capital. Aqui se constituem as identidades ou instituições tais como a escola, as universidades, os centros de investigação, e os meios de comunicação de massas<sup>14</sup>.

Sabemos que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Todavia, não é de qualquer educação e formação. Que educação e formação são essas, então? Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade. Todos esses parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo e, portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os

---

<sup>14</sup> Tradução das autoras. “Ubicamos la categoría educación entre las determinaciones de primer orden que caracterizan a la humanidad. Sin embargo, como ocurre con otras categorías, por ejemplo, la familia, el lenguaje o la organización social, dentro del sistema capitalista, la educación va siendo subordinada a la lógica del capital y a sus imperativos de funcionamiento. De tal manera que este sistema va convirtiendo a la educación, en tanto categoría social y humana en general, en una dimensión subsumida a la lógica del capital y a su valorización, al mismo tiempo que expresa la función formal que todo "individuo" supuestamente tiene que poseer para poder "vivir" y reproducirse en sociedad. El fenómeno educativo se convierte, así, en una doble dimensión: por un lado, tenemos una educación fetichista o enajenada y, por el otro, una mercancía que, bajo la forma de servicio (y ya no un derecho del ser humano), se somete a las leyes y fuerzas del mercado en tanto tal. Es importante señalar que cuando esto último ocurre, la educación dominada por el capital se convierte en una determinación de segundo orden dentro del metabolismo social del capital. Aquí se constituyen las entidades o instituciones tales como la escuela, las universidades, los centros de investigación, y los medios de comunicación de masas.” (VALÊNCIA, 2010, p. 23).

organismos internacionais (banco mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país. (FRIGOTTO, 2008).

As propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico (FRIGOTTO, 2008, p. 49).

Afinal, qual o sentido da ideia de educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e das evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação de tecnologia, aumento de produtividade e crescimento econômico sem aumento do nível do emprego? (FRIGOTTO, 2008, p. 46).

Infelizmente, na maioria dos casos, o profissional de EF se forma desempregado e por um bom tempo continua assim. Até o momento em que se volta para concursos públicos, desanimados com o mercado, ou se sujeitam a precárias condições de trabalho, atuando muitas vezes na informalidade, sem um salário decente.

A acumulação flexível traz um discurso de superação da dualidade estrutural pela educação e pelo conhecimento, no sentido de demandar ao trabalhador a incorporação de competências para desempenhar diferentes atividades de trabalho com graus mais sofisticados de complexidade. No entanto, nos é sinalizado o limite deste discurso, tento em vista que a dualidade estrutural, para a autora, só será superada se superada for à contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho (KUENZER, 2007) e o profissional de EF faz parte desse processo. Por volta da década de 1990, esse profissional teve seu valor diminuído diante do projeto neoliberal. Nos últimos anos, no bojo das propostas neoliberais de terceira via<sup>15</sup>, observamos que a Educação Física vem

---

<sup>15</sup> A terceira via é uma corrente da ideologia social-democrata em voga a partir da década de 1990. Tenta reconciliar a direita e a esquerda, através de uma política econômica conservadora e de uma política social progressista. À primeira vista, parece ser uma corrente que apresenta uma conciliação entre capitalismo de livre mercado e socialismo democrático. Entretanto, os

ampliando sua participação no projeto de educação para uma renovada sociabilidade burguesa (PEREIRA, 2009). Nesse movimento as IES, na área da Educação Física, tentaram oferecer um Curso que satisfizesse aos alunos e “possibilitasse a atuação ampla no mercado de trabalho e não, a preparação profissional de qualidade, para atender às necessidades da sociedade”. (ANDERÁOS, 2005, p. 163).

Esse objetivo contribui para a fragilização da formação teórica dos profissionais de EF em função, também, de processos de reestruturações curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Essas reformulações visam à qualificação para determinadas tarefas e funções especializadas, estabelecidas pelo mercado de trabalho – funções específicas a serem desempenhadas em situações específicas conforme o modelo taylorista. (TAFFAREL, 1993).

Tem-se que a formação deste profissional vem ocorrendo de forma predominantemente alienada, visto que habilita um profissional de ensino superior a exercer uma dada profissão pela apropriação de um conhecimento dado como acabado, fragmentado, especializado, restringindo a possibilidade de superação dos mecanismos de alienação na formação acadêmica (TAFFAREL, 1993, p. 208). Sobre as licenciaturas em geral, a autora destaca uma série de problemáticas:

[...] desarticulação entre o processo de formação nas licenciaturas e o ensino de primeiro e segundo graus; a dicotomia entre teoria e prática; falta de produção de conhecimento e de investigação sistemática nos cursos; a segregação do conhecimento; a fragmentação e a divisão das áreas do conhecimento; a dicotomia entre licenciatura e bacharelado; fatores institucionais entravando o aprimoramento dos cursos. (TAFFAREL, 1993, p. 103).

---

defensores da terceira via veem-na como algo além do capitalismo de livre mercado e do socialismo democrático. Esta afirmação baseia a concepção alternativa da terceira via como "centrismo radical". Esta tem origem no final da década de 1980 e ganhou popularidade durante o governo de Bill Clinton, sendo também utilizadas por Hillary, durante a campanha presidencial de 2008. O primeiro-ministro britânico Tony Blair e sua facção dentro do Partido Trabalhista, o *New Labour*, foram os defensores mais entusiastas da corrente. Este pensamento defende um "Estado necessário", em que sua interferência não seja, nem máxima, como no socialismo, nem mínima, como no liberalismo. Também defende a responsabilidade fiscal dos governantes, o combate à miséria, uma carga tributária proporcional à renda, com o Estado sendo o responsável pela segurança, saúde, educação, previdência.

Por fim, procuramos demonstrar a relação entre trabalho e Educação, o movimento da Educação, Educação Física e Universidade, categorias que estão imersas no modo de produção capitalista. A seguir, abordamos os desafios desta formação considerando os principais marcos históricos da Educação; a influência da dívida externa na composição do cenário educacional brasileiro; consequências do neoliberalismo; principais reformas governamentais; políticas de formação profissional que prejudicam a classe trabalhadora pela desqualificação do grupo e qualificação individual.

### 5.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS HISTÓRICOS

Iniciamos este capítulo tratando dos principais marcos históricos da Educação. Iniciamos pela década de 1990 que surge marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais que faltava a seus deveres (SAVIANI, 2003). Boom (2004 apud LIPPI, 2009) constata que os ajustes neoliberais buscaram adequar a educação escolar às concepções de Estado mínimo. Para isso, os gastos públicos com a educação devem ser reduzidos, os currículos escolares devem favorecer as competências e as habilidades indispensáveis para o setor produtivo e a escola deve ser um mecanismo de alívio da pobreza, o que não significa a sua diminuição.

Este Estado mínimo:

[...] constituído historicamente, expressa em si o mais geral e, portanto, é um Estado em que prevalece a força das classes dominantes. É um Estado dividido em classes, em que as classes subalternas estão em constante confronto e conflito com as classes dominantes. Isto está evidente em todas as áreas, da educação à saúde, ao meio ambiente, à infra-estrutura, ao esporte. (SANTOS JÚNIOR, 2009, p. 89).

A política educacional imersa na disputa entre classes se desenvolveu tendo como cenário diversos acontecimentos que na essência representavam mais do que as aparências possibilitavam ver. Sobre tal afirmação, Germano (1994 apud ANDERÁOS, 2005) esclarece: 1) O controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle não ocorre de

forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do capital humano, entre a educação e a produção capitalista e que aparece da forma mais evidente na reforma de ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculado à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

Quando analisamos o atual modo de existência no intuito de localizarmos os desafios que se colocam à formação e ao trabalho dos professores, considerando que trabalho e educação são imbricados historicamente, vem à nossa consideração que: “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações de produção” (MARX; ENGELS, p. 43). Portanto, o capital tem necessidade de expandir ciência, técnica e filosofia que são os conhecimentos mais avançados, requeridos e de necessária apropriação pelo capital para desenvolver e revolucionar incessantemente a produção (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

Disto parece não haver dúvida, a questão está no grau e na qualidade dos conhecimentos que devem ser disponibilizados e se a todos os homens e mulheres, já que o conhecimento socialmente produzido tem sido apropriado privadamente enquanto mercadoria. Mas, a contradição está posta: de um lado o capital para continuar existindo necessita expandir o conhecimento para revolucionar constantemente os instrumentos de trabalho, por outro lado precisa manter o controle da expansão e acesso ao conhecimento sob os seus interesses de usufruto e apropriação acumulada dos frutos do trabalho segundo a posse de conhecimentos avançados.

Historicamente a burguesia tem operado o controle da expansão do conhecimento enquanto força produtiva, através, entre outros meios, da formação e trabalho docente. Atualmente, vem operando segundo um empreendimento formidável, porque as políticas emanadas dos organismos internacionais para a formação de professores, como já dissemos, flexionam a formação para um

conhecimento no nível do senso comum e o mundo produtivo e da vida política operam com os conhecimentos da ciência, mas há um limite nesta restrição sob pena de não se expandir conhecimento que contribua para revolucionar os meios de produção condição necessária à manutenção da ordem burguesa. Cabe, então, perguntar, face à crise sistêmica e estrutural que acomete a atual fase do modo de produção, se para a sua conservação não tem que ampliar níveis educativos e, portanto, rever a formação e o trabalho dos professores? (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

Esse é um dos desafios que a atual crise, nos coloca. A resposta poderá ser encaminhada segundo a manutenção pelo controle ampliado, por parte da burguesia, de forma a revolucionar os instrumentos de produção sem lhe perder a apropriação privada e no sentido da manutenção da ordem societária vigente, mas também, e, revolucionariamente, sob a hegemonia da classe trabalhadora da ampliação e expansão a todos de um progresso intelectual e apropriação dos bens e riquezas socialmente produzidas. Esses são desafios na ordem e na superação da ordem social histórica que teremos que enfrentar nas lutas de classe. Aos educadores, aos pesquisadores estão postos desafios políticos sim, pois nenhum conhecimento é neutro dos interesses de classe. Há que discutir e pôr em evidência os fundamentos ontológicos da vida sob as relações capitalistas, bem como das relações trabalho, capital e apropriação dos frutos do trabalho.

A ausência de uma análise adequada da realidade, o ecletismo e a homogeneização das falas sobre formação de professores não nos ajudam a enfrentar a formação para um trabalho docente com pleno domínio e usufruto dos bens que a humanidade historicamente e socialmente produziu, ao contrário constituem-se em instrumentos de manutenção da atual formação e trabalho docente na sociedade das mercadorias. Então, os desafios passam, para os educadores pesquisadores por uma agenda de um projeto socialista adequada ao discurso crítico (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

Assim, o proletariado tem primeiro de conquistar o poder político, para por sua vez representar o seu interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigados a fazer. Os indivíduos se preocupam apenas com seus interesses particulares, o qual para eles não se coincide com o interesse comunitário que é feito valer como um interesse que lhes é 'alienado' e 'independente' deles, como um interesse 'geral' que é também ele, por sua vez,

particular e peculiar, ou eles próprios têm de se mover nesta discórdia, como na democracia (MARX; ENGELS, 2009).

Na história até os nossos dias é, sem dúvida, igualmente um fato empírico que cada um dos indivíduos, à medida que a atividade se alarga a escala histórico-mundial, fica cada vez mais escravizado sob um poder que se tornou cada vez mais desmedido e que em última instância se desvela como mercado mundial. Porém, do mesmo modo, está empiricamente provado que pela subversão do estado de coisas vigentes na sociedade por meio da revolução comunista e da abolição da propriedade privada, esse poder tão misterioso será dissolvido, e então será realizada a libertação de cada um dos indivíduos na medida em que a história se transforma completamente em história mundial (MARX; ENGELS, 2009).

As contradições, pois, que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais. Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira (SAVIANI, 2008, p. XV). Tem-se que: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p.25).

Assim, podemos dizer que as condições reais interferem na Educação dos homens, e a história desta passou a ser destaque nos eventos a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, período em que a sociedade brasileira começava a vivenciar o início da abertura democrática assumida pelos últimos governos militares (BRZEZINSKI, 1996).

A formação de professores, nas últimas duas décadas, tem sido objeto de debates e pesquisas. Constitui-se, hoje, também em um dos temas centrais quando se trata de educação, sobretudo da educação formal. Políticos, educadores e sociedade em geral reportam-se aos professores para lhes atribuírem louvores ou achaques conforme lhe é reconhecido o trabalho e sua relação com o bom ou mau resultado de seus alunos. O tema tem estado presente nas pesquisas, debates e ações sobre as reformas educativas, nas políticas de financiamento, na criação e implementação das propostas curriculares, nas análises das práticas pedagógicas, nas discussões em torno das novas tecnologias, no ensino e na aprendizagem, na formação inicial e continuada de

professores. Nesse imenso campo, as muitas e variadas propostas para a formação de professores têm os seus fundamentos em projetos políticos e em perspectivas históricas semelhantes e raramente contrastantes. Sob diferentes enfoques e análises a que recorrem os pesquisadores e debatedores, evidencia-se, predominantemente, a ausência da história e ciência (PEREIRA; PEIXOTO, 2008, p. 03).

Vamos observar que em função disto diversos autores se preocuparam em discutir a problemática da formação profissional levando a um aumento significativo da produção voltada para esta temática nos programas de mestrado e doutorado na área da Educação e Educação Física. A área do conhecimento da EF ainda não tem uma longa tradição, especialmente no Brasil, de reflexão sobre sua produção científica e os estudos e sobre a análise desta.

Esses estudos iniciaram-se nos anos de 1980, impulsionados pelo processo de abertura política vivenciado pelo país. À época, existiam poucos estudos na área da Educação Física e Esportes no Brasil, que se preocupavam em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Foi a partir do início dos anos de 1990 que ocorreu o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas à produção científica. Observamos, com isso, o desenvolvimento de trabalhos com caráter epistemológico buscando identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes (COSTA et al., 2010).

Os estudos sobre formação profissional nos últimos trinta anos ganharam crescente destaque no conjunto das Reformas de Educação e se compõe com um amplo espectro de outros temas, em abordagens fragmentadas, onde não há consistência teórica. Os temas são recorrentes, os problemas são os mesmos e se mantêm e se misturam com vários outros temas, sem oferecer uma clara leitura das condições objetivas lidas à luz da história e da ciência. E o debate continua já que a formação de professores e seu trabalho têm que ser pensados para além do projeto ligado aos interesses do mercado. Nos estudos sobre a formação e o trabalho de professores, hoje disponíveis, prevalecem visões que têm a ver com concepções de homem, de mundo e ciência cujos fundamentos são princípios ontológicos que se alicerçam em perspectivas empiristas ou metafísicas (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

No âmbito internacional, as discussões sobre o tema *professores e saberes docentes* surgiram na década de 1980. O interesse pela formação de professores esteve, inicialmente, ligado às Reformas do Ensino na Inglaterra na década de 1960, sendo este o primeiro país a tratar da temática. Esta produção penetra o Brasil, na década de 1990, por três caminhos: via formação de professores pesquisadores no exterior; através dos compromissos assumidos nos protocolos assinados durante as Conferências de Educação e através de assessorias às políticas de Reforma da Educação empreendidas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na década de 1980, os Estados brasileiros estão empenhados nas Reformas Educacionais, no seio do movimento de abertura política, estas reformas vão passar pelas propostas curriculares.

Na década de 1990, esta passa a ser uma questão do Estado Brasileiro e uma tarefa da União (MEC). Ainda na década de 1980, nos Estados Unidos, vários relatórios sobre educação e formação de docentes foram elaborados. O Grupo Holmes apresentou em 1986 um estudo a respeito e o Grupo Carnegie Task Force ou Teaching a Profession também. Nos dois ficaram visíveis os descontentamentos com a educação americana e, sobretudo, com as faculdades de educação pela má formação dos futuros professores. Na década de 1980, Peter McLaren e Henry A. Giroux produzem reflexões a respeito. Este último inicia uma trajetória, nos fins dos anos de 1970, a partir de um conceito reducionista de reprodução social, para já, na década de 1980, situar-se no âmbito de uma pedagogia crítica comprometida com os imperativos de autorizar os estudantes a contribuir para a transformação da ordem social no interesse de uma democracia mais justa e equitativa que vise a formação dos professores como intelectuais.

De 1992 ainda há a destacar os trabalhos de Daniel Martin, professor na Universidade do Quebec (Canadá). De 1998 os trabalhos de Clermont Gauthier et al., que se colocam no contexto das discussões das reformas de ensino e formação de professores. De 1999 os trabalhos de Lee Shulmann, publicado em *Issues in education research: Problems and possibilities*, intitulado: “*Professing educacional scholarship*” (PEREIRA; PEIXOTO, 2008, p. 04).

Efetivamente, de um lado, encontramos estudos que são apenas relatos dos fenômenos humanos, fragmentos, singularidades, a empiria que beira o senso comum, caracterizado pelo desarticulado, o degradado, o simplista, o incoerente, o passivo, o mecânico (SAVIANI, 2002); de outro lado, afirma-se o

apego ao ideal, o pensar a vida em que tudo tende à permanência. Ambas as perspectivas, a empirista e a metafísica trabalham com uma perspectiva de homem e ciência que não leva em conta a história e seus tempos: passado, presente e futuro, que são assim descolados entre si. O que daqui decorre é a justificação da atual ordem societária.

No meio disto tudo, há a colagem de certos atributos ditos socialistas como inclusão, trabalho coletivo, reformas, autonomia, democracia, enfim todo um vocabulário usado de forma ambígua e eclética que mais nos confunde do que nos esclarece. Poderíamos dizer, também, que identificamos, em muitos estudos, a volta de princípios do socialismo utópico que se aproximam de posições pequeno-burguesas como: 1. ausência de luta de classes e o conseqüente não antagonismo entre burguesia e proletariado; 2. reformismo da sociedade mediante a boa vontade e participação de todos; 3. atributos sociais, sem serem de classe, aos movimentos setoriais como o feminista, ecológico, étnico. Também encontramos princípios do liberalismo<sup>16</sup> como: 1. igualdade formal; 2. inclusão formal; 3. direito positivo enquanto maneira fetichizada de esconder a ausência de igualdade real. Esses princípios expressam-se em várias correntes liberais que têm em comum a mesma ontologia humana - o homem como um ser isolado no estado de natureza que se une mediante contrato social para constituir a sociedade civil.

As perspectivas liberais que decorrem desta ontologia operam com ideologias e práticas que separam em lugar de juntar. Enquanto ideologias são poderosos instrumentos de luta da burguesia para a manutenção do sistema capitalista, que historicamente, tem separado o saber do produtor da produção, de forma a impedir que o trabalhador domine todo o processo de trabalho necessário à produção de bens. O capital ao alienar o produtor, expropriando-o dos saberes e instrumentos necessários, passou a controlar os resultados do seu trabalho. Também, assim, operam os estudos sobre a formação e o trabalho dos professores (PEREIRA; PEIXOTO, 2009). Quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação. Como aponta Marx e Engels (1998, p. 42), “A burguesia despojou de sua auréola

---

<sup>16</sup> A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (LIBÂNEO, 1990, p.21).

todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta do sábio seus servidores assalariados”.

Há uma ação política e midiática em prol da desqualificação dos professores e para a implementação de reformas estruturais na educação paulista. Deslegitimar os professores, a partir do argumento da incompetência, tem sido uma estratégia freqüente dos gestores educacionais, raro tem sido o enfrentamento das condições objetivas. A desqualificação dos professores e a argumentação da ‘incompetência’ têm sido os instrumentos dessa política educacional e formativa (LIPPI, 2009).

De modo geral, fala-se que a educação vai mal porque se gerenciam mal as verbas para esse fim, o que é falso, pois as verbas destinadas a ela vêm decaindo desde a década de 1980. É de conhecimento público que as verbas destinadas ao gasto público se retraíram como consequência do pagamento dos juros da dívida externa que tem se avolumado nos últimos tempos. Outro motivo apontado como responsável pela deteriorização da educação recai sobre a formação dos professores, apontada como deficiente. A aparente razão do argumento desconsidera a necessidade do pluriemprego e dos baixos salários como um motivo definidor da qualidade do trabalho dos professores. O rebaixamento dos salários é consequência da política neoliberal (GENTILI, 1996 apud ANDERÁOS, 2005).

No caso do professor de EF, em razão de ter maior contato, proximidade e ser muito bem quisto, vende produtos de beleza dentro da escola para aumentar a renda, trabalha mais de 40 horas por dia, assume aulas em academias, trabalha como *personal trainer* em condomínios e organiza festas de recreação para sobreviver. Obviamente, em razão das cobranças serem maiores nas atividades profissionais fora da escola acaba se dedicando mais a estas e deixa de lado as tarefas da escola.

Com todos estes problemas, o fracasso escolar ainda assim é delegado ao professor, desconsiderando o contexto social e institucional das escolas, por isso, os órgãos executivos de diferentes estados e municípios apostam na formação contínua como panacéia para os males da educação escolar. Essa estratégia “[...] é equivocada porque restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. As políticas de formação contínua devem existir, mas em

consonância com políticas educacionais que enfrentem as mazelas das condições objetivas das escolas brasileiras” (LIPPI, 2009, p.158 apud SOUZA, 2006). E, têm de ir além, posto que não é possível investigar criticamente a formação de professores sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco dessa crise que toma forma e cada vez mais é definido um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade. Nesse contexto de educar para a incerteza é que se colocam as possibilidades de formação do professor de Educação Física (SANTOS JUNIOR, 2009).

Nesse contexto de educar para a incerteza um conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres foram definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Assim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a formação de professores e os sentidos foram: 1. acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro; 2. consequente desapropriação dos professores dos seus instrumentos como as teorias, os conteúdos, os métodos (instrumentos de trabalho como dissemos atrás); 3. interferência da lógica da produtividade através dos financiamentos e processos de avaliação; 4. barateamento em tempo e recursos da formação e dos espaços de trabalho dos professores, as escolas estão pobres de espaços, livros, laboratórios e quando há os professores não sabem usá-los e não têm suportes pedagógicos para tal; 5. desconfiança da ciência e da filosofia como conhecimentos necessários à escola; 6. defesa da razão instrumental e das respostas imediatistas (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

Para melhor compreendermos estes aspectos, as autoras supracitadas explicam que:

1. O Estado liberalista contrata professores cada vez menos. Aumenta-se a concorrência, salários e condições de trabalho são precários de forma que poucos buscam ser professores, pois estão cientes das problemáticas que envolvem ser professor. Aos que não conseguem uma vaga no Estado cabe servir aos interesses das instituições privadas que se proliferam aos montes; nas quais a instabilidade empregativa é imensa e as possibilidades de atuação são ‘direcionadas’, onde o professor não tem autonomia;

A formação ética e política do professor não são questões abstratas, ahistóricas e homogeneizantes como sugeriram os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais, pois, a valoração das ações humanas implica em escolhas societárias. A defesa de um trabalho de professores para a ética e cidadania, para racionalidade e a lógica, para a prática sem teoria (e, portanto, de uma formação para tal), é o fetiche que engabela e suscita um ecletismo em que proliferam e se alicerçam propostas tidas como cidadãs e progressistas. O efeito delas é o modismo, a anticrítica, a manutenção do *status quo*.

2. A fragilização da formação funciona no sentido de desapropriar o professor de suas ferramentas de trabalho de forma que este não consiga expor a importância social da sua profissão e que se torne alheio aos direitos do trabalhador conquistados duramente durante séculos de lutas;

3. A lógica da produtividade se reproduz no ensino superior. Terá acesso aos financiamentos às áreas que se voltarem aos interesses do mercado e nesse sentido é preciso produzir. Assim, a produção de conhecimentos é altamente valorizada e é tida como critério de desempenho e competência. Nesse sentido, Peixoto (2007) aponta que a década de 1990 esteve marcada pela produção do conhecimento extremamente burocratizada e pela preocupação com a produtividade medida em quantidade de trabalhos publicados. Predomina a produção do conhecimento direcionada aos interesses de mercado (principalmente o editorial), no que toca à formação profissional e aos interesses e conteúdos culturais.

Em razão da redução de verbas federais destinadas à Educação Pública. Entre 1993 e 2009, os governos federais, fazendo uso da legislação em vigor, do DRU (Desvinculação de Recursos da União), pode realocar até 20% das verbas vinculadas à Educação e à Saúde para outros setores, inclusive de dívidas externas – destino de boa parte dos recursos. Ou seja, os governos, neste período, empenharam somente cerca de 14 % dos impostos recolhidos, ao invés do mínimo de 18% estabelecido pela constituição federal. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional têm influenciado significativamente nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 1980, o que gera estranheza, visto a desproporção entre o aporte financeiro e a influência ideológica dessas instituições financeiras (MELO, 2004).

4. As condições de trabalho são bastante precárias, o professor não tem acesso ao material necessário para ministrar aulas, os espaços são poucos e deteriorados, visto que os recursos são escassos. Quando há recursos pedagógicos os professores não sabem como usá-los e, de fato, não há suporte pedagógico para tal.

Melo (2004) aponta que as condições concretas da Educação são: escolas sem espaços adequados, em péssimas condições; material didático escasso e/ou defasado; professores e servidores mal remunerados e mal formados e sem uma política séria de formação continuada; ausência de uma política nacional de formação que, no máximo, encontra as intenções postas pela 'econometria' de melhorar os índices a partir de ações fragmentadas e autoritárias que são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seus vários programas entre os quais consta o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007).

5. Não se vê necessidade de que os alunos tenham acesso a conhecimentos elaborados como os característicos da ciência e da filosofia, não há interesse em instrumentalizar e atribuir possibilidades de que os alunos entendam a realidade e saibam atuar nela.

6. Por fim, há uma nítida defesa a favor da razão instrumental e das respostas imediatistas que dêem conta da resolução de problemas mais simples, pois não há necessidade de instrumentalizar e formar um trabalhador consciente e crítico.

No contexto de movimentos sociais e populares tais como os estudantis, os do magistério e civis, reivindicam para si uma educação não fetichizada e livre que retome os requisitos do ser humano até as determinações primárias responsáveis pelo estabelecimento da nova ordem mundial anticapitalista e superior. E é neste limite delicado que o Estado intervém para preservar a ordem do capital reforçando por todos os meios possíveis as determinações próprias de sua dominação de classes assegurando a reprodutividade do sistema<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Tradução das autoras. En el contexto los movimientos sociales y populares tales como los estudiantiles, magisteriales o civiles, reivindican para sí una educación desfetichizada y libre que retome los requisitos del ser humano hacia las determinaciones primarias responsables por el establecimiento del nuevo orden mundial anticapitalista y superior. Y es en este límite delicado que interviene el Estado para preservar el orden del capital reforzando por todos los medios posibles las determinaciones propias de su dominación de clases asegurando la reproductibilidad del sistema (VALÊNCIA, 2010).

Apresentamos uma série de ações que desfavorecem o desenvolvimento profissional do professor. Estas ações não contribuem para uma formação sólida da classe trabalhadora; que propicie a apropriação da cultura corporal do movimento e dos conhecimentos historicamente relevantes para a sociedade e que possam instrumentalizá-la e torná-la crítica frente às relações de produção e o modo de produção vigente. Assim:

Sustentamos a hipótese de que o discurso oficial da valorização do magistério e da Educação Física encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando desta forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital – explicitadas pela resolução CNE/CES 07/04 (BRASIL, 2004) e/ou aquelas situadas no campo utópico são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação voltada à humanização do homem. Estamos cientes de que essa perspectiva não poderá ser edificada longe das lutas sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo. (SANTOS JUNIOR, 2009, p. 34).

O capital historicamente acentua a separação dos instrumentos de trabalho do trabalhador (daí que o trabalho didático seja freqüentemente organizado pelo livro didático e por equipes de técnicos que jamais estiveram em salas de aula), também separa os frutos do trabalho do seu produtor. Da manufatura ao regime de fábrica com a incorporação das ferramentas nas máquinas, o capital expropriou o produtor da possibilidade de fixar objetivos da atividade, verificá-la, dominar todo o ciclo, cuidar de todas as saídas. Entretanto, se ciência e conhecimento convertem-se em força produtiva. Não deveria ser propriedade privada da classe burguesa. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital (PEREIRA; PEIXOTO, 2009).

A produção e a apropriação dos conhecimentos na tendência liberal tecnicista subordinam a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas a tecnologia é o meio eficaz de obter maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um

recurso tecnológico por excelência, cujo interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LIBÂNEO, 1990).

Esse tipo de Educação designado à maioria, esta qualificação existe para que se possa qualificar a força de trabalho para explorá-la concomitantemente à necessidade de não permitir a compreensão da realidade complexa e contraditória. A escola capitalista não pode, portanto, contribuir para a humanização do homem, pois contribui para a manutenção das relações sociais capitalistas (SANTOS JÚNIOR, 2009). Por isso, as reformas curriculares ocorridas nos últimos anos, e o processo de formação de professores de Educação Física (e de professores em geral) não foram afetados. Mudou muito na aparência sem alterar em nada os parâmetros teórico-metodológicos.

Nesse sentido, a consciência política é essencial, pois possibilita o domínio da cultura e constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais. Eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar essa dominação, uma vez que o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2003).

A compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas conseqüências o fardo do nosso tempo histórico (SANTOS JÚNIOR, 2009).

Esse processo se dá de forma dificultada em razão da política formativa se alinhar, também, às políticas formativas hegemônicas contemporâneas que apostam na responsabilização, aperfeiçoamento e no mérito individual como valores centrais (LIPPI, 2009). Esta pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1990).

A abordagem positivista de ciência, segundo Soares (2007) pautada no modelo biológico do conhecimento, “[...] vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, ‘desigualdades naturais’” (SOARES, 2007, p. 8). Abstraído o elemento teórico-social na determinação do sujeito, “[...] o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza.” (SOARES, 2007, p. 8-9). Soares (2007) acrescenta que no século XIX e pensamos que ainda hoje prevalece a ideia burguesa de que:

As desigualdades sociais devem ser justificadas em nome do progresso e da necessidade de diferentes indivíduos para ocuparem – de acordo com suas “aptidões naturais”- as diferentes posições e cargos dentro da nova ordem social estabelecida, posições estas que vão sendo hierarquizadas para as diferentes classes sociais em função do lugar que ocupam na produção (SOARES, 2007, p. 10).

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. A educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. Esta ideologia foi construída pela burguesia como uma estratégia para justificar os privilégios do grupo (SAVIANI, 2003).

Para explicar, Marx e Engels (2009, p. 67) apontam que “As idéias da classe dominante, são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a

classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante [...]”. Estas não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideais, portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as idéias do seu domínio. A classe dominante tem consciência e daí que pensem; na medida em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias, regulam a produção e a distribuição de idéias do seu tempo (MARX; ENGELS, 2009). A burguesia tem em mãos as forças produtivas e tem forte controle das relações de produção o que favorece sua manutenção no poder.

Esse processo expõe o porquê da grande dificuldade em minimizar as desigualdades sociais de forma que nos resta fazer uso da grande força produtiva do século XIX, o conhecimento, que deveria se voltar à análise das leis do mercado, das relações de produção e do modo de produção, da luta de classes. Para isso, se faz necessário conhecer a história, pois é esta quem contextualiza o mundo das idéias, é ela que explica as relações de produção e nos dá ferramentas para encontrar brechas no capitalismo que busca cada vez mais o acúmulo de riqueza para poucos e a exploração da massa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos que este trabalho teve por finalidade explicar o que é a produção do conhecimento sobre formação e como ela se produz. Primeiramente objetivamos levantar, catalogar, compilar, analisar e produzir sínteses explicativas sobre a produção do conhecimento referente aos estudos sobre formação em Educação Física, com o intuito de reconhecer: (1) o fluxo e volume desta produção no tempo de modo a conhecer quando inicia no Brasil; (2) os principais autores que estão produzindo nesta área no Brasil e as principais referências e referenciais teóricos adotados nas teses; (3) os grandes debates e temáticas que são privilegiadas e motivam esta produção; (4) os conhecimentos que nas teses são reconhecidos como fundamentais para a formação e; (5) os avanços e limites desta produção nas teses. Trata-se, portanto, de reconhecer internamente esta produção, por meio do mapeamento das preocupações centrais que a motivam e dos debates a partir dos quais se multiplica.

Constatamos, graças às análises estabelecidas, que, em relação ao fluxo e volume da produção de Dissertações e Teses, temos que a produção se inicia em 1982, com 1 trabalho; no ano seguinte o mesmo. Posteriormente, a produção estaciona e em 1988 foi retomada. A partir desta data, esta se dá de forma inconstante e, após 1998, tem um crescimento importante. Em 2009 sua evolução é discreta totalizando 9 obras, certamente em função do aumento dos PPG e incentivos de órgãos de fomento. Desta forma, identificamos uma produção bastante recente e inconstante.

Notamos que na década de 1980 os pesquisadores estavam interessados em discutir questões relativas a uma formação crítica, a legislação que orienta a formação, a prática de ensino, as competências para a atuação profissional, a tendência liberal na formação profissional e sobre Educação Física Escolar. Há o pensamento quase que consensual de que as competências profissionais resolveriam os problemas da prática.

Já o início da década de 1990 está marcado por produções que se voltam à discussão do trabalho pedagógico; o trato com o conhecimento; as disciplinas recreação e lazer no currículo de formação; a motricidade humana na Unicamp; a relação entre intenção e a ação pedagógica de graduandos; a avaliação durante a formação; folclore e cultura popular; cidadania no curso de EF no ensino

superior; formação e intervenção na EF; ciência e formação profissional; autopercepção de competência; a disciplina basquetebol na formação; propostas de formação profissional; ocupação do mercado de trabalho; formação desintegrada e, por fim, as possibilidades históricas emancipatórias no mercado de trabalho. Assim, observamos que o objeto investigado mudou e o número de produções aumentou significativamente.

Destacamos que durante as décadas de 1980 e 1990, o número de estudos sobre regulamentação e produção de conhecimento é muito baixo, o que reforça a nossa premissa de que muito se produz sobre formação profissional, mas, pouco se estuda e pouco se sabe sobre o perfil desta produção.

No conjunto das Dissertações e Teses encontradas nas IES, a UNICAMP se apresenta como a mais produtiva com um total de 23 obras, sendo referência para o estudo sobre formação profissional em Educação Física no Brasil. Em seguida, aparece a UFSC com 19 trabalhos; UFSM com 9 trabalhos; A UFBA com 05 trabalhos; A USP, PUC-SP e UFRGS com 04 trabalhos cada; a UFRJ, UFPE e UNESP/RC com 03 trabalhos cada. Estas IES são referência para quem quer adentrar em programas de pós-graduação ou querem conhecer os trabalhos acerca desta temática.

Identificamos que grande parte dos trabalhos focou a formação de professores de Educação Física, uma parte inferior focou a formação dos profissionais de Educação Física, e alguns poucos não deixaram claro se estavam se reportando aos professores ou profissionais. Logo, se evidencia uma lacuna maior na produção de conhecimentos sobre profissionais em relação aos professores. Em função da ampliação de oportunidades de atuação no mercado de trabalho não-escolar, o número de estudos aumenta.

As temáticas encontradas durante as análises que motivam a produção foram: avaliação (11); currículo (9); história (7); intervenção (5); políticas (8); processos de formação (19); produção de conhecimento (12); regulamentação (1) e saberes e competências (15); teorias, concepções e metodologias (1). Tem-se em muito investigado os temas: processos de formação; saberes e competências; e teorias, concepções e metodologias. Sendo estes aspectos mais técnicos da Educação e do ensino em si. As temáticas história e políticas foram pouco abordadas, o que certamente prejudica a qualidade da produção.

Quanto aos orientadores, encontramos que Tojal foi o mais produtivo com um total de 7 trabalhos (3 teses e 4 Dissertações), seguido por Nascimento com 5 dissertações; Gallardo (2 Teses e 2 dissertações); Krug com 4 dissertações e Neto com 3 dissertações. Isto implica vê-los como referência, como formadores de opiniões que propagam seu referencial teórico e sua concepção sobre formação profissional. Com 2 orientações aparecem Freitas, Hunger, Kunz, Leiro, Mahoney, Shigunov e Vaz.

Futuramente faz-se pertinente conhecer a visão de mundo destes autores e seus orientandos que estão se estabelecendo como professores universitários, sendo responsáveis pela produção de conhecimento e formação de graduandos e profissionais. Longe de rotular os pesquisadores, mas buscando delinear um perfil dos mesmos, sua visão política, anseios e perspectivas.

Adentrando ao conteúdo detalhado das 4 teses analisadas, temos como autores: João Batista Andreotti Gomes Tojal, Celi Nelza Zulke Taffarel, Hugo Norberto Krug e Evando Carlos Moreira orientando de Tojal. Quanto ao objetivo do instrumento de análise, procuramos obter duas respostas primordiais sobre o que: motiva os pesquisadores a fazerem suas teses de doutorado sobre formação? E: o contexto histórico que explica esta preocupação? A seguir apresentaremos os dados obtidos.

Tojal escreveu sua tese sobre formação com o intuito de comprovar a teoria da Ciência da Motricidade Humana e sua coerência frente aos objetivos da Unicamp. Apontou a necessidade da EF ter uma teoria que dê suporte, assim a EF não correria o risco de ser utilizada por outros grupos profissionais. A nosso ver o autor pouco contribui sobre o entendimento da temática formação profissional, visto que seu trabalho se dedica a um referencial teórico específico.

Taffarel se motivou a escrever sobre formação profissional em razão do despreparo profissional que evidenciou. O diferencial em sua tese é o amplo domínio de conhecimento e sua habilidade em estabelecer a *práxis*, os nexos e contradições entre o específico e o geral; a teoria e a prática. A autora apontou a necessidade e importância da utilização de conhecimentos socialmente relevantes, que sejam estruturados e não cedam aos interesses do mercado ou ao seu pragmatismo.

Similar a Taffarel, Krug justificou seu estudo - em razão das necessidades educacionais especiais, a necessidade de rever a formação que se

volte a uma melhoria no ensino na Educação Básica. O diferencial de seu trabalho se dá em razão da utilização da investigação-ação que favorece a transformação da prática do professor.

Souza Neto justificou seu estudo por apresentar similaridades e diferenças na USP, UNESP e Unicamp, podendo ajudar outros cursos em suas propostas e também por registrar o processo de mudança curricular que alterou o perfil desses três cursos. Segundo o autor, uma contribuição para a história da formação na Educação Física e uma base para os grupos de trabalho que estão envolvidos com currículo.

Apontamos a seguir o referencial teórico/visão de mundo adotado pelos pesquisadores. O estudo de Tojal adota o pós-modernismo e se utiliza da teoria da Ciência da Motricidade Humana; já a tese de Taffarel se baseia na teoria marxista ou no materialismo histórico-dialético; Souza Neto atribui à sua tese uma postura crítica, mas que cede às inconsistências e fragilidade do enfoque subjetivista-compreensivista. Adotou como referencial o construtivismo baseado na formação reflexiva; a tese de Krug também teve como enfoque o construtivismo, voltado para a formação de professores reflexivos. Estes dados implicam dizer que a maior parte dessas Teses se fundamenta no construtivismo (2).

O contexto histórico que explica esta produção é o de uma sociedade capitalista que busca extrair mais-valia mesmo que sacrifique a natureza, a Educação, os costumes e a moral. É a era da política, política no sentido pejorativo, que se concretiza mediante trocas de favores e interesses entre poderosos ou seus aspirantes, em que a Educação não foge a regra, está presa aos interesses do mercado e envolta por uma política neoliberal que favorece a segregação e a perda da consciência de classe.

A produção de conhecimentos, nesse contexto, é tida como a grande força produtiva do século XXI, visto que possibilita maior acúmulo de capital. Como mercadoria, age em função do capital como um meio de produção no preparo profissional e intervenções, influenciada por interesses da burguesia, como o próprio positivismo que valoriza os métodos empiristas e quantitativos.

Tais métodos favoreceram uma era de fragmentação, na qual tudo está sujeito a ser fragmentado. A sociedade se divide em classes (ricos, pobres, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, homens e mulheres entre tantos outros), as IES se dividem em repartições, a formação se estilhaça, o pensamento

se fragmenta e não há a construção do todo, há somente as peças do quebra-cabeça. É a sociedade dos especialistas.

Cabe identificar que toda divisão posta vem ao encontro dos interesses capitalistas. Uma sociedade dividida é facilmente manipulada. Forma-se uma sociedade competitiva e individualista. Quando um setor está prestes a explodir, prestes a real manifestação, o sistema permite algumas regalias como aumento de salários e diminuição de carga horária. Dessa forma, as manifestações são amenizadas e a ordem mantida. Isto quando se espera e necessita de uma sociedade mais coesa, mais atenta ao outro, aos seus direitos e necessidades, de IES integradas, nas quais a produção de conhecimento se dê num nível macro, com uma ampla formação.

Este tempo reserva problemáticas antigas que não se restringem a EF, mas a muitos campos de atuação. A separação entre teoria e prática, postura positivista frente à formação, a diferença nas condições de formação para os cursos, sendo cada vez mais aligeirada, a febre do Ensino a Distância, professores em precárias condições de trabalho que insatisfeitos logo desanimam, professores que se dedicam somente a pesquisa e ministrar cursos, professores que não mudam sua prática profissional, os currículos dos cursos desatualizados e muitas vezes presos as novidades, jovens alunos que criam expectativas irreais do curso, que possuem uma formação anterior deficitária e que rapidamente se desinteressam pelo curso, enfim, estes são fatores que levam a uma queda da formação.

No caso específico da EF, encontramos uma visão biológica da sociedade, que serve aos interesses do capital sem se atentar para tal. A área apontou e ainda aponta as questões de ordem, retidão moral, de responsabilização do sujeito por sua saúde, seu físico, segurança, formação e pelo seu salário. Essas são algumas consequências do modo de produção que elegemos para nós.

Evidenciamos que as IES não estão formando profissionais competentes para atuar no mercado de trabalho. Isso porque as políticas de formação estão cada vez mais arraigadas ao modo de produção capitalista, voltadas a uma formação acelerada, barateada e, por consequência, de menor qualidade. Esses profissionais são formados na mesma perspectiva das mercadorias, em que os princípios do mercado liberalista prezam pela liberação das funções básicas do Estado.

A Universidade não forma na amplitude das artes, ciência e tecnologia. Forma para a especificidade de atuação, uma formação a-crítica, e alienada. De acordo com o curso a alienação e distanciamento da realidade podem ser ainda maiores. O contexto é de uma formação repleta de contradições, da desqualificação profissional e descaso para com a formação.

O sistema de produção científica não chega aos professores da rede e, em geral, não há o interesse de que a maioria conheça o sistema que a oprime. Tratam do reformismo, muitas vezes baseado nos princípios liberais, mas não avançam, não tratam da revolução, da possibilidade de uma sociedade mais igualitária. Existe nessa produção uma preocupação com as especificidades, há uma nítida divisão entre sub-áreas e se perde a noção do todo, então se formam os especialistas que sabem muito de tão pouco.

É este fenômeno que encontramos nos estudos investigados. Os pesquisadores não ampliam seus olhares para uma maioria que se encontra alheia ao desenvolvimento social, continuam a reproduzir um sistema que se volta aos interesses e necessidades de uma minoria que se mantém no poder, não discutem a luta de classes e não fazem distinção entre burguesia e proletariado. A produção de conhecimentos analisadas, em sua grande maioria é alienada e alienadora. Os textos contribuem para a manutenção das relações sociais.

Mesmo imersa em uma série de problemáticas, a classe trabalhadora é responsável pela libertação da opressão do trabalho alienado, pois é quem sente as mazelas do labor exaustivo. Os marxistas devem prepará-la para reverter os rumos da história e ascender ao poder. Pensar em uma formação melhor requer que estejamos cientes de que enquanto houver o modo de produção capitalista; os ramos, social, político, artístico e econômico estarão subordinados a ele. Não há como ter uma sociedade justa e ética quando a maior contradição se encontra na base, é uma contraposição.

## REFERÊNCIAS

- ANDERÁOS, Margareth. *A reorganização da formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ANDERY, Maria Amália; Nilza Micheletto. *Para compreender a ciência: uma abordagem histórica*. Rio de Janeiro: Garamound, 2007.
- ANDRÉ, Marly; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. O estado da arte na formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.20, n.68, p.301-309, 1999.
- ARÓSTEGUI, Júlio. O objeto teórico da historiografia. In: *A pesquisa histórica*. São Paulo: EDUSC, 2006. p. 303-354.
- AVANSINI, Carolina. Falta de estrutura precariza a educação. *Folha de Londrina*. Londrina, 2011. p. 1-8.
- AVILA, Astrid Baecker. *A pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*. 2008. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; BALBÁS, Marcial Soto. *Dicionário espanhol-português/português-espanhol*. São Paulo: FTD, s/d.
- CAPES. Disponível em: <[www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDU\\_FIS\\_15out2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDU_FIS_15out2009.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2010a.
- CAPES. Disponível em: <[www.qualis.capes.gov.br/webqualis/consultaperiodicos.faces](http://www.qualis.capes.gov.br/webqualis/consultaperiodicos.faces)>. Acesso em: 21 ago. 2010b.
- CATTANI, A. D.; HOLZMANN. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930- 60)* Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 25-68.
- COIMBRA, Tatiane Carneiro. *O reordenamento do mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de Educação Física: mediações da mercadorização da cultura corporal*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2009.

COSTA, A. S. F.; CRUVIENL, A. F.; MACHADO J. C.; PINTO, K. C.; SACARDO, M. S.; SOUZA, J. A.; LIMA, L. F. *Análise da produção científica em periódicos referente ao tema formação de professores*. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/poster4/04.pdf>>.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ENGELS, Friedrich. *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Acesso em: 12 jul. 2010

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/08/15.htm>> Acesso em: 28 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/.../macaco.htm>> Acesso em: 17 fev. 2010.

FALCON, Francisco J. C. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação, Anped*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o miinidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FOLEY, Robert. *Os humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista*. São Paulo: UNESP, 2003.

FRANCO, Maria Ciavatta. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NOSELLA, P.; GOMES, C. M.; ARRUDA, M.; ARROYO, M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: *EDUCAÇÃO e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 2008.

GAMBOA, Sílvio. *Epistemologia da pesquisa em educação no Brasil*. Disponível em: <<http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/histedfilo.html>>. Acesso em: 09 fev. 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 18-24.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 9 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1995, p. 03-23; 117-139.

\_\_\_\_\_. Americanismo e fordismo. In: *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAMESON, Fredric. *Fredric Jameson: o teórico marxista da pós-modernidade*. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/157-livro/277-fredric-jameson-o-teorico-marxista-da-pos-modernidade>>. Acesso em: 03 set. 2011.

KUENZER, Acácia; MACHADO. Pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 1984, p. 34.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 18-24.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRUG, Hugo Norberto. *Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física*. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LESSA, Sergio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: *Pedagogia, ciência da Educação?* Cortez, 1996. LIPPI, Bruno Gonçalves. *Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: quais políticas em jogo?*.ç 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOMBARDI; NUNES. *O estudo das epistemologias da pesquisa educacional*. Disponível em: <<http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/histedfilo.html>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Mùchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Ed. Busca Vida, 1987.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Portugal: Editorial Presença. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1974.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Educação e do Ensino*. Editora Moraes, s/d.

\_\_\_\_\_. Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. S.P: Martin Claret, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 2009.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. Prefácio à Contribuição à crítica da economia política. In: *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. In: *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. *Consequências sociais do avanço tecnológico*. Edições Populares, São Paulo: 1980. (Coleção Ciências Sociais. Série Materialismo Histórico, v. 1)

\_\_\_\_\_. O trabalho alienado. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989: 157-172.

\_\_\_\_\_. *O capital, crítica da economia política: O Processo de Produção do Capital*. Tradutor: Reginaldo Sant'Anna. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio da 1ª Ed. In: *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio da 2ª Ed. In: *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio da Edição Francesa. In: *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In: *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. A jornada de trabalho. In: *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. A maquinaria e a indústria moderna. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. Divisão do trabalho e Manufatura. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *Para a crítica da economia política*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/prefacio.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales. *A mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MOREIRA, Evando Carlos. *Contribuições dos programas de Pós-Graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da Educação Física*. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MULLER, Mary Stela; CORNELSON, Julce Mary. *Normas e padrões para teses e dissertações e monografias*. 6. ed. Londrina: Eduel, 2007.

PALENZUELA, Pablo. *Lãs culturas del trabajo: Uma aproximación antropológica*. Madrid, 1995.

PEIXOTO, Margarida de Mendonça. *Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI - alguns apontamentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Comunicações verbal proferida na disciplina “Modo de produção, Trabalho e Educação” na Universidade Estadual de Londrina em 16 de setembro de 2010.

PEREIRA, A. F.; PEIXOTO, E. M. M. Formação de professores: projetos em conflito. *1 Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Educação, Cascavel, 2008.*

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. *Revista histedbr on-line*, Campinas, n. especial, p.216-224, 2009.

PEREIRA, Vinícius Costa. *Projetos para a Educação física em tempos de reestruturação produtiva*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: *Pedagogia, ciência da Educação?* Cortez, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, ciência da Educação?* Ed. Cortez, 1996b.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. Trad. Silvio Donizete Chagas. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

RAMOS, Glauco Nunes Souto Ramos. *Preparação profissional em Educação física: a questão dos estágios*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RIBAS JUNIOR, Fábio B. *Democratização do acesso ao ensino superior: uma questão relevante para a sociedade brasileira*. Disponível em: <<http://prattein.publier.com.br/texto.asp?id=69>>. Acesso em: 19 maio 2011.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. *A formação de professores de educação física: e mediação dos parâmetros teórico-metodológicos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José Luís (Org.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. São Paulo: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

\_\_\_\_\_. As transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação na história recente da sociedade brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 18-24.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12 n.34. Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Sobre a especificidade do objeto da história da educação*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/sobre1.html>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Crise e revolução: observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 69-78; jan. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. As correntes e tendências da filosofia no Brasil. Disponível em: <<http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/histedfilo.html>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F.. (Org.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG 2010. CD-ROM.

SOARES, Carmen. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 4. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA NETO, Samuel de. *A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - as Propostas de Formação Profissional e suas Implicações Teórico-Práticas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. Crise e revolução: o movimento dos trabalhadores do campo. Depoimento: [Janeiro de 2010]. Londrina: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, n. 2, p. 112-127. Entrevista concedida a Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Celi Taffarel, Claudio Lira, Elza Peixoto e Paulino Orso.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso da Educação Física*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C; COLAVOLPE, C. *Trabalho pedagógico e formação de professores/ militantes culturais: construindo políticas públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador: EDUFBA, 2009.

THOMPSON, Eduard P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. *A Emergência da Motricidade Humana no Percorso Histórico da UNICAMP e Bacharelado em Educação Física - Mercado de Trabalho e Formação Profissional*. 1993. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação profissional em educação física na perspectiva dos avanços tecnológicos*. Disponível em: <[http://www.motricidade.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96:a-formacao-profissional-em-educacao-fisica-na-perspectiva-dos-avancos-tecnologicos&catid=48:docencia&Itemid=90](http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=96:a-formacao-profissional-em-educacao-fisica-na-perspectiva-dos-avancos-tecnologicos&catid=48:docencia&Itemid=90)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. SP: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. *Educ. Soc.*, v. 18, n. 59, p.333-350, ago. 1997.

\_\_\_\_\_. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005.

VALÊNCIA, Adrain Sotelo. Crisis e revolución. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina*, v. 2, n. 1, p. 16-26; jan. 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Paz e Terra, 1977.

WIKIPÉDIA. *Desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento\\_sustentavel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenvolvimento_sustentavel)>. Acesso em: 23 ago. 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Lista de Dissertações e Teses do banco de dados.

|  |
|--|
| CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física. São Carlos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 1982.                         |
| SILVA, J. B. Análises das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Paulo, 1983. |
| CARDOSO, Carlos Luiz. Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de educação física. Santa Maria, Dissertação (Mestrado Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria. 1988   |
| PINTO, Vera Maria Rocha Rebelo. A tendência liberal na formação do profissional de Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.  |
| OLIVEIRA, Iara Regina Damiani de. A Educação Física escolar como processo na formação do educando. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. 1989.   |
| TAFFAREL, C. N. Z. A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (doutorado em Educação). UNICAMP. 1993.  |
| VALENTE, M. C. A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em universidades do Nordeste do Brasil. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.                                     |
| TOJAL, J. B. A. A Emergência da motricidade humana no percurso histórico da UNICAMP e bacharelado em Educação Física - mercado de trabalho e formação profissional. Tese (doutorado em motricidade humana). Universidade Técnica de Lisboa. 1993.  |
| RESENDE, H. G. Relação entre a intenção e a ação pedagógica de docentes atuantes no processo de formação de futuros professores de Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação). UERJ. 1995.  |
| ROMBALDI, Rosiane de Magalhães. A formação profissional em Educação Física e o ensino da avaliação. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria. 1996.   |
| OLIVEIRA, M. J. A. S. Folclore e Cultura Popular na Formação do Profissional de Educação Física: Sentidos e Significados do Carnaval. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, 1996.  |
| VIEIRA, Péricles Saremba. Formação profissional e cidadania no ensino de Educação Física de nível superior. Tese (doutorado em educação). UFSCAR. 1997.  |
| WÜRDIG, Rogério Costa. Dos bancos universitários aos pátios escolares : da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, 1998.  |
| SIMÕES, R. M. R. Do Corpo No Tempo ao Tempo do Corpo: A ciência e a Formação Profissional em   |

|   |
|---|
| Educação Física. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 1998.  |
| NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade do Porto. |
| MORENO, José Carlos de Almeida. A disciplina basquetebol e a formação de professores de Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação Física). UNICAMP. 1998.  |
| ANDERÁOS, M. Estudo das propostas de formação profissional desenvolvidas pela Faculdade de Educação Física de Santo André. (Mestrado em Educação Motora) - Universidade Estadual de Campinas, 1998.   |
| DELGADO, M. A. Ocupação do Mercado de Trabalho em Educação Física na Cidade de Campinas, Devido a Formação Profissional. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 1999.   |
| SOUZA NETO, Samuel. A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - as Propostas de Formação Profissional e suas Implicações Teórico-Práticas. Tese (doutorado em Educação). USP. 1999.   |
| VALENTE, M. C. A formação profissional em Educação Física & Esporte: mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 1999.  |
| GUNTHER, Maria Cecília Camargo. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS, Porto Alegre, 2000.   |
| FERNANDES JÚNIOR, Oliveira Machado. A contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor de educação física: a educação física escolar em questão. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. 2001.   |
| MAGALHÃES. C. H. F. Tendências da formação profissional na licenciatura em Educação Física relevadas pelas monografias. Tese (doutorado Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.  |
| PALMA, A. P. T. V. A Educação Física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese (doutorado em Educação). UNICAMP. 2001.  |
| PALMA, J. A. V. A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. Tese (doutorado em Educação). UNICAMP. 2001.   |
| TIBEAU, C. P. M. Criatividade e criatividade motora: características, indicadores e sua importância na formação do profissional de Educação Física. Tese (doutorado em Educação). PUC/SP, 2001.   |
| GORSKI, Maria Beatriz Fioravante. A formação do Profissional de Educação Física: uma análise orientada pela Teoria dos Sistemas Ecológicos. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria, 2001.  |
| RAMOS, Glauco Nunes Souto Ramos. Preparação profissional em Educação física: a questão dos estágios. Tese (doutorado em Educação Física). UNICAMP. 2002.  |

|  |
|--|
| BRAGA, J. M. P. Elementos Musicais A Serem Abordados Na Formação Profissional em Educação Física. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas,2002.  |
| NEGRELLI, Juan Manuel. Teorias da aprendizagem na formação do professor de educação física: uma reconstrução das teorias da aprendizagem no Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba-Argentina. 1970-2001. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. 2002. |
| FURTADO, Irineu Wolney. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFSC. Florianópolis, 2002.   |
| SILVA, P. T. N. A formação do professor de educação física no Brasil: avanços e retrocessos. Tese (doutorado em Educação). UNICAMP. 2002.  |
| MOREIRA, Evando Carlos. Licenciatura em Educação Física: Reflexos dessa formação na região do grande ABC. Dissertação (mestrado em Educação Física). UNICAMP. 2002.  |
| ANGULSKI, C. M. A disciplina de História da Educação Física na formação inicial: como contar esta história? Dissertação (mestrado em Educação Física). UFSC, Florianópolis, 2002.  |
| SBORQUIA, Silvia Pavesi. A dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas,2002.  |
| DAVID, N. A. N. NOVOS ORDENAMENTOS LEGAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas,2003.  |
| NASCIMENTO, Ronaldo José. Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores de Educação Física e Desporto: Estudo Experimental num módulo de Basquetebol. Tese (doutorado em ciências da Educação). Universidade Técnica de Lisboa. 2003.                             |
| SOUZA, N. P. A educação física escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores: realidades e perspectivas. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas,2003.   |
| FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física. Tese (doutorado em Educação) UFMG, 2004.  |
| KRUG, H. N. Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano). UFSC. 2004.   |
| CRUZ, G. C. Formação Continuada de Professores de Educação Física em Ambiente Escolar Inclusivo. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas,2005.  |
| LIMA, Sérgio Ricardo Cavalcante. Educação Física adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.   |
| SOUZA, Robson Rides de. Docência em educação física e a formação para cidadania no ensino médio em Blumenau. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UFSC, 2005.  |
| SCHNORR, Charles. Formação continuada do profissional de Educação Física: contribuição para  |

|   |
|---|
| <p>intervenção na área da saúde. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFSC. Florianópolis, 2005.</p>   |
| <p>MARCON, Daniel. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFSC. Florianópolis, 2005.</p>   |
| <p>COSTA, Luciane Cristina Arantes da. Prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental: contribuições da formação inicial e continuada. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFSC. Florianópolis, 2005.</p>                         |
| <p>SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de Professores de Educação Física: a mediação teórico-metodológicos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2005.</p>   |
| <p>MENDES, Evandra Hein. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. Dissertação (mestrado em Educação Física). UFSC, Florianópolis, 2005.</p>  |
| <p>ANDERÁOS, M. A reorganização da formação profissional em Educação física no Brasil: Aspectos históricos significativos. Tese (doutorado em Educação Física). Unicamp, 2005.</p>  |
| <p>BARBOSA-RINALDI, I. P. A Ginástica como área do conhecimento na Formação Profissional em Educação Física: Diretrizes para uma estruturação curricular. Tese (doutorado em Educação Física). UNICAMP. 2005.</p>   |
| <p>MONTENEGRO, P. C. A. Os sentidos de formação profissional no imaginário dos docentes de graduação em educação física da universidade federal de alagoas. Tese (doutorado em Educação física). UGF. 2006.</p>   |
| <p>OLIVEIRA, G. K. Afetividade e Prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física. Tese (doutorado em Educação/psicologia da Educação). PUC/SP. 2006.</p>  |
| <p>LIMONGELLI, A. M. A. Formação de professores de natação/ Educação Física: contribuições de princípios e conceitos wallonianos. Tese (doutorado em Educação). PUC/SP, 2006.</p>   |
| <p>WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004. Dissertação (mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2006.</p> |
| <p>PENNA, Adriana Machado. Sistema CONFEF/crefs: a expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2006.</p>  |
| <p>PIRAGIBE, Valentina. Formação continuada em educação física para professoras de educação infantil: a técnica do diário de aula. (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Paulo, 2006.</p>  |
| <p>CONCEIÇÃO, V. J. S. Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física inclusiva. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2006.</p>   |
| <p>SANTOS, Jorge Oliveira. Educação Física e formação do trabalhador: concepções e lugar da Educação Física na formação do trabalhador do ensino médio do CEFET- química/RJ. Dissertação (mestrado em Educação). UFF, Niterói, 2006.</p>                            |
| <p>CRISTINO, A. P. R. Um olhar sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). Dissertação (mestrado em Educação), UFSM, Santa Maria,</p>  |

|   |
|---|
| 2007.   |
| KRÜGER, Leonardo Germano. As concepções da formação profissional da licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. Dissertação (mestrado em Educação), UFSM, Santa Maria, 2007.   |
| TRINDADE, P. M. O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2007.   |
| SCHWARTZ, Liamara. A disciplina lazer e recreação na formação de professores de Educação Física: estudo sobre alguns tratos curriculares em Universidades Estaduais do Paraná. Dissertação (mestrado em Educação Física). UFSC, Florianópolis, 2007.  |
| MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na Formação e Atuação dos Docentes de Ensino Superior: o caso da Educação Física. Tese (doutorado em Educação física). UNICAMP. 2007.  |
| PIRES, R. G. História da Educação Física na Bahia: o percurso da formação profissional. Tese (doutorado em Educação). UFBA, Salvador, 2007.   |
| SILVA, Eduardo Jorge Souza da. O jogo como conhecimento da formação inicial em Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2007.  |
| VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. Memória, esporte e formação docente em Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2007.   |
| PEREIRA, Mariana Lolato. A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança. Dissertação (mestrado em Ciências da Motricidade). UNESP, Rio Claro, 2007.   |
| ORNELLAS, Bárbara Santos. Cibercultura e Educação Física: o virtual na formação de professores. (mestrado em educação) - UFBA, 2007.  |
| MELO, Marcelo Soares Tavares de. Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. Tese (doutorado em Educação). UFPE. 2007.  |
| CORREIA, Sandra Chisthianne França. Formação continuada: Reflexões e desafios dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental do 3º e 4º ciclos da Prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Educação, 2007. |
| OLIVEIRA e SILVA, R. C. Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real. Dissertação (mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.  |
| MENDES, Diego de Sousa. Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídiEducação na formação continuada de professores de Educação Física. Dissertação (mestrado em Educação Física). UFSC, Florianópolis, 2008.   |
| SCHERER, A. O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de Educação Física. Tese (doutorado em Educação). UFRGS. 2008.   |
| SILVA, Márcio Salles da. A formação de professores em Educação Física e sua relação com o mundo da vida. Dissertação (mestrado em Educação), UFSM, Santa Maria, 2008.   |

|   |
|---|
| CESÁRIO, M. Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. Tese (Doutorado em Educação). UFSCAR, 2008.  |
| ROSSO, S. Centro de educação física e esporte da universidade federal da Bahia (cefe/ufba) centro de referência popular para a formação de professores e da cultura corporal da Bahia: realidade e possibilidades de um espaço público. (Mestrado em Educação) UFBA, 2008.                    |
| SBORQUIA, S. P. Da formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física à inovação educativa. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.  |
| CORREA, Evandro Antonio. Formação do profissional de Educação Física no contexto das atividades físicas de aventura na natureza. Dissertação (mestrado em Ciências da Motricidade). UNESP, Rio Claro, 2008.   |
| LYRA, Vanessa Bellani. Escola superior de educação física de Florianópolis e o campo da formação de professores no estado catarinense: uma história, um olhar, uma identidade. Dissertação (mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2009.  |
| FIGUEIREDO, Juliana Frâncica. A disciplina de Ginástica Artística na formação do licenciado em Educação Física sob a perspectiva de docentes universitários. Dissertação (mestrado em Ciências da Motricidade). UNESP, Rio Claro, 2009.   |
| SILVA, Guilherme Gil da. Um estudo sobre a formação política na Educação Física. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS, Porto Alegre, 2009.   |
| LIPPI, Bruno Gonçalves. Formação contínua de professores de Educação Física no estado de São Paulo: quais as políticas em jogo? (Mestrado em Educação) - Universidade São Paulo, 2009.  |
| NOVAES, A. L. Panorama e perspectiva da/para formação continuada em Educação física: caminhos da pós-graduação lato sensu na Bahia. Dissertação (mestrado em Educação). UFBA, Salvador, 2009.   |
| CARVALHO, Lucas Padro. Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em educação física: um estudo de caso na região oeste do Paraná. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFSC. Florianópolis, 2009.                               |
| SILVA, Cecília da. A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina! Dissertação (mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2009.  |
| CRUZ, Amália Catharina Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. Dissertação (mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2009.  |
| CASTRO, Rosa Cristina Bronzon de. Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física. (Mestrado em Lingüística Aplicada e estudos da Liguaguem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. |
| SCHAF, Ismael Antonio Bacellar. Formação permanente e suas relações com a prática do professor de Educação Física na secretaria municipal de esportes, recreação e lazer de Porto Alegre. Dissertação (mestrado em Educação Física) UFRGS. Porto Alegre, 2010.                                |

## APÊNDICE B – Formulário e análise das Teses selecionadas

### Tese 1: João Batista Andreotti Gomes Tojal

|   |   |
|---|---|
| <p>História do problema e fundamento prático/teórico o que impele a formular seu problema</p> | <p>As questões que nortearão o presente estudo são: Qual a razão da criação da FEF/Unicamp? Qual a relação entre a Teoria da Motricidade Humana e a história da implantação da FEF/Unicamp?<br/>         “As respostas foram indicadas através da apresentação da história da constituição da Universidade Estadual de Campinas, situada dentro do contexto político-sócio-cultural-econômico existente no país a época, onde a universidade foi o lócus visível para a instalação da base científica e tecnológica visando autonomia de decisões nesses campos.” (p. 4).<br/>         Foi feita uma análise dos vários momentos de crise por que passou a EF mundial, brasileira e na FEF, observando-se em cada fase os autores que dela trataram e Manuel Sérgio com sua proposta de uma nova ciência da Motricidade Humana para a EF, “[...] quando este filósofo chegou como professor visitante a FEF/Unicamp, com toda disposição para discutir, defender e tentar convencer-nos a aceitar sua proposta. Para que se tornasse inteligível a situação de crise vivenciada na FEF, foi necessário que se apresentasse uma característica desse autor e a trajetória de sua obra na nova Faculdade”. (p. 5).<br/>         “Procurou-se, assim, ao apresentar uma visão histórica-filosófica da criação e desenvolvimento da FEF/Unicamp, demonstrar que aquela Universidade era o lócus ideal para o surgimento de uma Faculdade de Educação Física, que também vem perseguindo o desenvolvimento de acordo com as grandes aquisições da cultura atual na busca do estabelecimento da matriz disciplinar. Ao final desta análise histórico-filosófica, foi possível demonstrar-se que houve coerência pelo estabelecimento da Motricidade Humana como matriz disciplinar, mas mesmo assim, esta faculdade não se transformou ainda em Faculdade de Motricidade Humana por questões consuetudinárias, conceituais e legais, que certamente levarão algum tempo para serem operacionalizadas.” (p. 5)<br/>         Questões que o autor buscará responder durante o texto: a) é possível fazer o novo numa universidade já institucionalizada? B) é a ciência da motricidade humana matriz disciplinar atual para uma FEF, numa Universidade que prima pelo rigor científico? C) a ciência da motricidade Humana pode ser um agente transformador da realidade e do espaço de especialização dos ainda denominados professores de Educação Física? Indagações como essas, que estiveram presentes desde a criação da FEF/Unicamp e em todos os debates e reflexões que se desenvolveram durante esses poucos anos de sua existência? (p. 9 e 10).</p> |
| <p>Objetivos</p>  | <p>“[...] pretende-se analisar o processo que conduziu à criação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, à luz da filosofia que permeia e orienta a existência da Unicamp, tendo sempre presente os condicionalismos sócio-históricos que surgem da prática e da institucionalização da Educação Física no Brasil. [...] Existe nele, ainda, um outro sentido que é o de se encontrar o conhecimento científico de um trabalho aparentemente administrativo e se procurará demonstrar que as relações explícitas ou implícitas de história pessoal e institucional, representaram sempre o processo de busca de uma identidade para a área e, portanto, ficará ainda evidenciado que a criação da FEF/Unicamp não surge de um capricho episódico e superficial, mas do anseio sintonizado com o pensamento de Zeferino Vaz [...]” (p. 8).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Verificar através da definição de um perfil da Ciência da Motricidade Humana, a existência de coerência pelo estabelecimento de uma matriz disciplinar para a FEF/Unicamp, que atenda às exigências da cultura e do paradigma científico, de hoje.</li> <li>2) Reafirmar que a Unicamp, que advoga o novo em função do ir além, não poderia deixar de lado o desenvolvimento através de pesquisas na área da Motricidade Humana, sob pena das Ciências Sociais que a integram perderem um referencial importante de estudo e pesquisa.</li> <li>3) Analisar as bases epistemológicas da ciência da Motricidade Humana, através do trabalho de Manuel Sérgio, para verificar a possibilidade da sua compatibilização com as expectativas da FEF/Unicamp. (p.11).</li> </ol>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Fundamentos teóricos e práticos que justificam a pesquisa; sua relevância e inovações.</p> | <p>“O pesquisador deve escolher um assunto correspondente ao seu gosto pessoal, que esteja na linha de suas tendências e preferências pessoais [...]”. “A atenção de quem quer descobrir um bom assunto deve voltar-se para três pontos mais comuns”, a vivência, as polêmicas e a reflexão (p. 9). O autor foi diretor da UNICAMP, onde era freqüente a discussão sobre a identidade acadêmica da área, envolta por polêmicas que exigiam uma repensar crítico e aprofundado.</p> <p>Tojal consegue comprovar a validade de seu referencial teórico. Segundo ele, “Ao final desta análise histórico-filosófica, foi possível demonstrar-se que houve coerência pelo estabelecimento da Motricidade Humana como matriz disciplinar [...]” (p. 5).</p> <p>“Por que desenvolver uma análise histórico-filosófica sobre um tema que bem poderia ser um sonho ou uma utopia?” (p. 9)</p> <p>A EF ao deixar de fazer uso de uma teoria que “dê conta do seu caráter sistêmico do seu objeto de estudo, perde critérios de inteligibilidade (pois não sabe conferir ordem à multiplicidade das condutas motoras) e, se já foi propriedade dos médicos, dos militares e de simples curiosos, se não abandonar a dimensão de um praticismo, sem ter como dado primeiro as exigências epistemológicas do discurso científico, ficará indefesa nas mãos, como tenazes, do ter e do poder”. (SÉRGIO, M., 1989, p. 90 citado por TOJAL, 1993, p. 124).</p>   |
| <p>Informa a teoria e há rigor no seu uso?</p>  | <p>Tojal fez uso de pesquisa bibliográfica, onde o trabalho teve início com uma leitura exploratória de vários documentos referentes à criação da Unicamp e da FEF. O autor buscou analisar o que não está explícito nos documentos.</p> <p>Tojal utiliza o referencial teórico da ciência da Motricidade Humana para enxergar um novo caminho para a EF. Para ele a CMH romperá com algumas dicotomias da área, com a sua dependência de outras disciplinas e falta de autonomia.</p>   |
| <p>Análise; explicações; resultados e conclusões</p>  | <p>Na revisão bibliográfica são apresentados 4 capítulos. No capítulo 1, intitulado um pouco de história, foi feita a identificação dos principais elementos estruturais e superestruturais, isto é, as circunstâncias, histórica, política e social no momento de criação da Unicamp, procurando entender os sentimentos e necessidades que levaram a organização da Universidade. (p.16). Para isso, Tojal vai mapeando o contexto político e econômico brasileiro para, por fim, apresentar um pouco da história da Unicamp, desde sua criação por Zeferino Vaz.</p> <p>“No processo de determinação ‘...as relações econômicas, na vida social concreta, se apresentam permeadas de relações jurídicas, políticas, religiosas e outras de natureza ideológica’ (12). Assim, partindo de uma visão da situação econômica e de desenvolvimento industrial do país, é que se procurou entender a necessidade de abertura de novas vagas no ensino superior e o desenvolvimento de tecnologias que poderiam ser utilizadas pela indústria nacional”. (p.16).</p> <p>Observando-se que essa etapa de transformação ocorreu no Brasil no período após a Revolução de 30, no qual foi impulsionado um processo de desenvolvimento cuja dimensão produtiva implicava uma considerável dependência tecnológica, é que se buscou observar o processo de criação da Unicamp, chegando até a década de 80, quando essas transformações já se efetivaram [...]” (p.17)</p> <p>“Zeferino Vaz imprimiu à nova universidade uma visão simultaneamente universal e pragmática pela determinação de fazê-la uma instituição eclética em suas finalidades, mas útil quanto a sua contribuição para a solução dos problemas da comunidade. Quanto aos fins da Universidade, Zeferino via comprometida com o imediatismo das exigências momentâneas, porém, mais ainda, com as atividades de ensino e pesquisa que devem cobrir todos os ramos do conhecimento humano, os quais devem ter, igual importância e igual dignidade, e que a finalidade de todo o conhecimento é alcançar o bem-estar espiritual, físico e social do homem. Portanto, Zeferino Vaz dizia que nos países em desenvolvimento (era como considerava o Brasil) a ação limitada das Universidades, ao ensino e à pesquisa não era suficiente. Enfatizava que cabe à Universidade resolver os problemas tecnológicos da nação. (p. 28).</p> <p>Mesmo com as nuances que passou a Unicamp em sua criação, “pode-se afirmar que algo de novo acontecia na vida universitária brasileira, ao passo que, as demais universidades se distinguiam por formar advogados e médicos, a Unicamp privilegiava a pesquisa na área das Ciências Exatas.” (p. 30).</p> |

“A criação de núcleos e centros de estudos, a partir de 1983, tendo como objetivo colaborar na solução de problemas sociais de cunho interdisciplinar, foi uma realidade que levou a Unicamp a tornar-se um dos centros de referências nacionais e internacionais. Desde sua criação e até hoje a Unicamp tem a pesquisa como principal atividade, mas não uma pesquisa que se justifique nela mesma, e sim um projeto que atende a globalidade do humano.”(p. 31).

10/07/1985 criação da Faculdade de EF da Unicamp. Nesta época existiam 100 cursos de graduação em EF voltados para a licenciatura. Percebeu-se falta de competência para atuar na escola. Há pelo menos duas décadas essa problemática foi percebida e os currículos vem sendo discutidos. Onde mudanças são propostas por estudiosos da área.

Amplia-se a visão sobre as possibilidades de atuação do profissional.

Separação dos professores entre teóricos e práticos. Educação de corpo e mente. Havia muitas discussões sobre o objeto teórico da área. Sua característica essencial é o movimento humano e seu conteúdo as atividades físicas. Em 1986 Manuel Sérgio chega à Unicamp.

No capítulo 2 intitulado a Educação Física e a FEF na busca da sua identidade foi feito um levantamento e análise da situação em que se encontrava a EF no período de criação da FEF/Unicamp, buscando entender a crise que esta enfrentava “[...] tanto a nível mundial como brasileiro, destacando nestes instantes, alguns autores que já se dispunham a trabalhar, na busca de saídas, através da definição de um objeto teórico de estudo.” (p.13). Fez-se também um levantamento sobre a atitude, a intencionalidade e direcionamento adotados pela comunidade docente que criou a FEF, em meio à crise de identidade na qual a área se encontrava. A crise atual, “na perspectiva da ciência, uma crise paradigmática, pois digladiava-se entre o modelo cartesiano e o de unidade total holística.” (p. 43).

No subcapítulo intitulado a crise na EF mundial o autor discute a entrada de Manuel Sérgio como presidente do Partido da Solidariedade Nacional (PSN) e que adiantou que trazia para a política a “pós-modernidade” (p. 49). Explicou o que entende por pós-moderno, a questão da crise unitária da história, a crise conseqüente da idéia de progresso e o fim da modernidade, “não são apenas acontecimentos determinados por transformações teóricas – pelas críticas que o historicismo do século XIX (idealista, positivista, marxista, etc.) sofreu no plano das idéias.” (VATTIMO, 1991 citado por TOJAL, 1993, p. 49).

Tojal faz críticas aos projetos Iluminista, ao Positivismo e ao Marxismo e outros. Segundo ele, projetos absoletos. E é, por isso mesmo, o lugar dos mais absurdos e radicais irracionistas.

A ciência da Motricidade Humana defendida por Manuel Sérgio é a ciência da compreensão e de explicação das condutas motoras. Ela parte do princípio de que “o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência” (TOJAL, 1993, p. 52). Esta quer reunir alma e corpo, físico e fisiológico, quer trazer a nova linguagem da pós-modernidade.

No subcapítulo intitulado a crise na EF no Brasil, Tojal explica quando surge o interesse pela reflexão sobre a natureza, a função, o objeto de estudo da EF, sobre o quadro confuso da área (p. 57), sobre a formação em licenciatura e bacharelado. (p. 57), sobre a postura de Silvino Santin que coloca que se fala em Educação na área, mas que a EF parece não fazer parte da Educação. E questiona, a EF poderá ter sua própria identidade e autonomia, ou será sempre um mediador e instrumento para se chegar a valores superiores?

Segundo Silvino Santin “é no homem diretamente que a EF encontra sua razão de ser. Esta terá maior identidade e autonomia, quando se aproximar mais do homem e menos das antropologias; quando deixar de ser instrumento ou função, para ser arte; quando se afastar da técnica e da mecânica e se desenvolver criativamente, a EF deve ser gesto criador.” (TOJAL, 1993, p. 59).

A seguir são exibidas concepções de graduandos sobre o que é a EF.

Segundo Tojal, estes estudantes e quase a totalidade de estudantes de EF no Brasil são “vítimas de uma estrutura fossilizada e perversa de ensino que pouco se preocupa com uma verdadeira educação que crie condições para que o aluno se torne sujeito de sua própria história; ao contrário, o que faz é promover uma instrução que leva suas vítimas, na melhor das hipóteses, a uma produtividade alienante.” (p. 69).

### II.3 A crise na FEF/Unicamp (p. 70)

Segundo Tani, a elaboração do currículo para o curso de EF estava ligada a duas tendências

principais, a biológica e a pedagógica. (p. 73).  
 Departamentos que oferecem disciplinas: 1) Metodologia e Ciências Biológicas Aplicadas à EF; b) Fundamentos Psico-sociais na EF; c) Técnico Desportivo. Do Instituto de Biologia tinha-se 3 departamentos: a) Anatomia; b) Bioquímica; c) Fisiologia. Outros departamentos contribuíram: a) filosofia; b) didática; c) metodologia do ensino e d) psicologia.  
 A proposta curricular “apesar de propiciar carga horária consideravelmente maior que o convencional e exigido por lei, ainda assim apresenta problemas de definição e encadeamento dos conteúdos”. (p. 78).

Pontos falhos da primeira proposta: a) ofereceu-se maior diversificação de conhecimentos, no entanto o mercado de atuação era o mesmo que de outros egressos; b) deixou-se de lado a busca pela matriz teórica.  
 Com a inserção do curso de mestrado, somado a chegada de novos professores, o estabelecimento de linhas, grupos e projetos de investigação, “[...] passou-se a formular uma nova proposta curricular para a formação do profissional da área.” (p. 82).

Logo após este momento, Manuel Sérgio passa a atuar na Unicamp como professor visitante e passa a difundir a Ciência da Motricidade Humana. O que motivou outros autores a discutirem e estas questões. Essa tendência se iniciou com José Maria Cagigal, depois apareceram Inezil Penna Marinho, Go Tani, Mariz de Oliveira, Sílvia Santim João Paulo S. Medina.

Com estas discussões, percebeu-se que o “[...] grupo não possuía uma visão definida sobre currículo e perfil profissional a ser formado [...]” (p. 86), não tinham claro entendimento da matriz teórica, “[...] uma vez que a atuação sempre se deu de maneira empírica e descompromissada.” (p. 86).

Em julho de 1987 Manuel Sérgio a pedido da direção da FEF faz um Projeto para a FEF/Unicamp. Inicia este com seu entendimento sobre universidade e questiona qual é o objeto teórico da EF e como se processa sua prática científica? Para ele a EF “[...] deve procurar entender-se como ciência independente e autônoma e com um objeto de estudo que não ofereça dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais.” (p. 88).

A motricidade humana como ciência do homem justifica a permanência da mesma na universidade, como saber independente e singular. Para ele a EF é o ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana e “[...] deverá estar presente nas manifestações concretas da Ludomotricidade, da Ergomotricidade e da Ludoergomotricidade. E que só ela explica o absoluto do sentido e o sentido do absoluto, emergente do movimento intencional, específico do ser carente, que persegue a superação e o sonho. Desta forma, como ciência e consciência, a Motricidade Humana adquire lugar indiscutível entre as ciências universitárias.” (p. 88). É uma ciência da compreensão e da explicação.

Outubro de 1987 o projeto de Motricidade Humana é aprovado na graduação e pós-graduação. Estabeleceu-se o perfil para o bacharel e para a licenciatura. A grade curricular deveria privilegiar a concretidade, a especificidade e a flexibilidade. Embora as disciplinas tivessem sido mudadas de acordo com a nova teoria o nome EF prevalecia.

No capítulo 3 intitulado a FEF e a ciência da motricidade humana buscou-se caracterizar Manuel Sérgio e seu caminhar em direção à ciência da motricidade humana, passando por uma observação dos diferentes personagens e momentos de suas existências. Apresentou-se a obra deste autor e um glossário de termos utilizados na nova proposta.

Aqui se analisa a origem, a religião e formação teórica de Manuel Sérgio. Que em 1960 fez licenciatura em filosofia e trabalhou com jornalismo desportivo. Escrevera diversos livros.

A partir da obra intitulada da filosofia das atividades corporais, “[...] o filósofo português procurou sistematizar a sua proposta, acrescentando que se toda ciência desponta, após um período de acentuada crise, pelas discussões, falta de uma linguagem específica e de definição da área, somos forçados a confessar que a chamada Educação Física encontra-se em profunda crise, já que morreu o cartesianismo em que se fundamentava e ninguém educa física, mas a motricidade é que permite ao homem ser mais homem, que empurra o homem a transcender-se, a perseguir o inédito e o absoluto.” (p. 109).

Manuel Sérgio busca “uma ruptura, sem margem para dúvidas, com a Educação Física tradicional, exclusivamente centrada nas áreas da saúde e educação e, como tal, vivendo analogicamente de Medicina e da Pedagogia, sem paradigma próprio.” (p. 110).

O autor buscou um referencial que pudesse englobar todas as atividades práticas e práticas-teóricas a serem desenvolvidas pela comunidade da EF. (p. 115). Seu ponto de partida foi estabelecer a problemática disciplinar, o corpo teórico, a explicação dos fenômenos e a tendência geral do seu

|  |   |
|--|---|
|  | <p>movimento, “elementos esses julgados indispensáveis à constituição de uma ciência.” (p. 116). Em seqüência propôs um glossário para este novo referencial.</p> <p>Em seguida, Tojal discutirá a teoria e maneira de pensar de Manuel Sérgio. (p. 122).</p> <p>“A motricidade humana é virtualidade para ação de um ser que persegue a transcendência.” (p. 133).</p> <p>“[...] após ser evidente que a matriz disciplinar da FEF/Unicamp seria a Motricidade Humana, convinha institucionalizar a ruptura epistemológica. O professor Mello Barreiros assinalou [...] a importância de a ruptura ser evidente no currículo, nos programas de investigação e nas necessidades que se pretenda satisfazer.” (p.142)</p> <p>“As idéias gerais da proposta eram operacionalizadas por quatro grupos de professores, distribuídos em duas grandes áreas de abrangência: A) A primeira área, denominada inicialmente de “conhecimento básico”, indo, num período de quatro semestres, encarregar-se-ia de estruturar a teoria e a prática da ciência da motricidade humana. Para isso delimitava o objeto de estudo, padronizava a linguagem, criava o intercâmbio com as demais áreas científicas já estabelecidas, partindo sempre do Vetor da Motricidade Humana em relação com outros conhecimentos já produzidos.” (p.143).</p> <p>“A segunda área, cujo enfoque era o conhecimento especializado ou, mais precisamente, aplicado, onde três grupos de professores avançavam a análise da Motricidade Humana em situações de: Recreação e Lazer, Esporte e, finalmente, a ação pedagógica formal.” (p.143).</p> <p>Para alguns professores a Teoria da Motricidade Humana denunciava a necessidade de ruptura, mas “não avançava em propor critérios para, no interior da Motricidade, estruturar uma nova ciência.” (p.144).</p> <p>O capítulo 4 intitulado a visão do corpo docente da FEF a respeito da Motricidade Humana expõe como o referencial teórico se operacionaliza na FEF/Unicamp e buscou mostrar “[...] a trajetória da ciência da Motricidade Humana nessa Faculdade e a opinião do seu corpo docente a respeito dos efeitos possíveis de serem sentidos em alguns momentos do seu caminhar.” (p. 13).</p> <p>1) Questionamentos procuravam instigar os docentes a que oferecessem sua opinião sobre os diferentes momentos pelos quais passou a FEF/Unicamp com a implantação da MH “[...] após a aprovação do projeto que estabeleceu como objeto teórico de estudo da Faculdade, a Motricidade Humana. Procurava ainda esse instrumento destacar os momentos de discussões sobre a criação da Pós-graduação, o estabelecimento da nova grade curricular, a redefinição dos departamentos e o desenvolvimento de projetos e linhas de pesquisa.” (p. 159).</p> <p><b>Conclusão</b></p> <p>“Ficou demonstrado, através desse trabalho, a coerência com que foi desenvolvido na FEF/Unicamp, o estudo sobre as bases epistemológicas da ciência da motricidade humana. Contudo, a sua compatibilidade com as expectativas iniciais da FEF, foi desenvolvida somente em parte, pois, se o currículo do curso da graduação, partiu de uma observação sistemática dos princípios norteadores dessa ciência, e se pela demonstração de que alguns projetos ou teses de doutoramento ativeram-se com certa disposição aos conceitos dela emanados, o mesmo não ocorreu com parte da comunidade da FEF que, em momentos de intensas discussões, geralmente se distanciava da teoria de Manuel Sérgio [...]” (p.170).</p> <p>“Em determinados momentos da história da FEF/Unicamp, ficou demonstrada a perfeita coerência existente na aceitação da Motricidade Humana, como matriz disciplinar, bastando, para esse entendimento, que se observe o currículo proposto e já em operacionalização desde 1990, onde além da sigla das disciplinas, o conhecimento básico, que é desenvolvido nos quatro primeiros semestres do curso, busca estruturar a teoria e a prática da ciência da Motricidade Humana.” (p.170).</p> <p>“[...] não será preciso ser um futurologista para dizer que a ciência da Motricidade Humana há de ser futuro na FEF/Unicamp. (p. 171).</p> |
|  | <p>“O processo de criação da Unicamp deve ser visto no quadro de um movimento histórico de surgimento de organizações sociais. Portanto, entendemos que esta Universidade surgiu visando o atendimento de necessidades geradas pela dinâmica de formação social em seus níveis estrutural e superestrutural, em particular as relacionadas ao ensino superior, às pesquisas científica,</p>   |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Contexto da análise  | tecnológica, artística e literária, e mais à extensão universitária e à prestação de serviços à comunidade". (p. 7).<br>"Num contexto como esse, que visa o desenvolvimento social e humano, dificilmente se deixará de destacar a participação da Unicamp na vida da comunidade universitária brasileira, principalmente por ter se pautado na busca e delineamento de uma política científica e acadêmica." (p. 7)   |
| Autores mais citados | Edgar Morin, 1982 e 1984, Frijot Capra, 1987; Parlebas, 1987; Lê Bouch, 1982, 1983 e 1987 Manuel Sérgio, 1976, 1977, 1978, 1981, 1988, 1989 e 1992; Medina, 1983; Tojal, 1989; Mariz de Oliveira, J. G., 1988; Silvino Santin, 1980; Go Tani, 1988; Gebara, A., 1988; Kuhn, T. S., 1975; Bachelard, G., 1960 e 1977; Althusser, L., 1965; Marilena Chauí; Feyerabend, P. 1981; Michel Foucault, 1987; João Batista Freire da Silva, 1989 e 1991; Merleau-Ponty, 1971 e 1973; Wagner Wey Moreira, 1988 e 1991; Popper, K. R., 1963 e 1992; Romanelli, O. de O., 1983 e 1983; Zeferino Vaz, 1978; Max Weber; 1979. |

## Tese 2: Celi Nelza Zulke Taffarel.

|   |  |
|---|--|
| <p>História do problema e fundamento prático/teórico que impele a formular seu problema</p>   | <p>Sobre a análise da grande maioria dos documentos da FEF-UNICAMP de 1987 a autora traz que não são levadas em conta: (1) o modo de produção e apropriação do conhecimento e seu trato no interior da universidade inserida no modo de produção capitalista; (2) a construção científica da problematização sobre a formação profissional com a construção e a delimitação da problemática em foco; (3) a explicitação de categorias de análise sobre a problemática em estudo, de forma que possa ser viável a teorização e aprofundamento de princípios apontados, tendo-se como referência um dado projeto histórico.</p> <p>“Reconhecemos que a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação do profissional de Educação Física apresenta questões concretas como o ‘inchaço’ do currículo, o esvaziamento de conteúdos, a superficialidade e desvio do foco de estudo, a desarticulação entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve. Apresenta, ainda, questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder no curso” (p.243, 244).</p>                   |
| <p>Objetivos</p>  | <p>Analisar os fatores externos e internos que estariam contribuindo para a desqualificação profissional no processo de formação acadêmica, através da análise da organização do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento no curso de Educação Física.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>a) Analisar, em geral, os fatores externos ao curso de formação do profissional de Educação Física – aqui entendidos como mecanismos gerados no seio do modo de produção capitalista, historicamente situados e determinantes – privilegiando-se nessa análise a organização do processo de trabalho e o processo de produção e apropriação do conhecimento.</p> <p>b) Analisar, em particular, os fatores internos ao curso de formação do profissional, relacionados ao processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, que materializam e expressam, em sala de aula, o projeto político-pedagógico do curso. Os fatores internos estarão restringidos ao âmbito de atuação pedagógica dos professores, dos alunos e dos administradores.</p> <p>c) Analisar as possibilidades dentro das condições objetivas colocadas, para ações político-pedagógicas superadoras das contradições possivelmente identificadas, que apontem para reformulações do curso de formação do profissional de Educação Física.</p> |
| <p>Fundamentos teóricos e práticos que justificam a pesquisa; sua relevância e inovações.</p> | <p>Durante sua atuação a autora esteve preocupada com a despreparação profissional. “[...] a situação precária em relação à formação acadêmica é historicamente determinada, é comum a todas as áreas, e tem suas raízes para além da escola.” (p. 3). “[...] o que nos leva a proposta pesquisa é a necessidade de aprofundamento de estudos a respeito das possibilidades concretas de melhoria da qualidade do ensino, através do processo de formação do profissional da educação.” (p.10).</p> <p>A partir de dados empíricos Taffarel procurou articular os níveis “macro e microestruturais buscando explicar as inter-relações de fatores internos (próprios ao processo pedagógico) e externos (inerentes ao modo de produção capitalista).” Esta visão mais a observação dos nexos possibilita um avanço na produção de conhecimentos. Segundo a autora: “Ficou-nos claro que, sem o desenvolvimento radical dessas contradições, sem a revelação do subjacente, sem as explicações abrangentes do processo de trabalho em geral e o processo de trabalho pedagógico, toda e qualquer atividade ou possibilidade de integração desses universos torna-se inócua, uma vez que não leva em conta o cerne da questão, ou seja, o que assegura efetivamente a dicotomia e as</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>antinomias no trato com o conhecimento, além de não levar em conta questões estruturais e contraditórias no processo de formação profissional.” (p. 17).</p> <p>Taffarel procurou partir dos estudos sobre formação profissional em Educação Física e delinear a problemática, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, procurando levar em conta categorias de análise não consideradas nos estudos anteriores, de forma que fossem apontadas uma ampliação das reflexões críticas.” (p.5).</p>   |
| <p>Informa a teoria e há rigor no seu uso?</p>       | <p>Faz uso da concepção materialista-histórico e dialética. Enxerga a relação entre totalidade que envolve fator externo (modo de produção e relação de produção) e fator interno (por exemplo, a escola) assim como os nexos envolvidos neste processo, levando em consideração o modo de produção atual e as relações de produção que medeiam a o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento.</p>  |
| <p>Análise; explicações; resultados e conclusões</p> | <p>As características da formação são a de um modelo fabril, burocrática voltada aos interesses capitalistas. A formação inicial da UNICAMP se deu de forma esportivista, técnico-biológico, científica, acrítica e a-histórica.</p> <p>“Quanto aos eixos curriculares sobressaem-se, o desporto competitivo e a aptidão física sendo a relação trabalho-educação expressa na perspectiva da formação profissional para o mercado de trabalho, cabendo à graduação o papel de formar profissionais para o mercado presente” (p.131).</p> <p>Os programas são díspares e cada qual segue ‘seu próprio caminho’; o eixo teórico, dado pelo objeto de estudo da Faculdade não é claro nos programas. (p.136). Os critérios de elaboração dos programas são de caráter individual sem que seja observada uma unidade, um eixo centralizador, a partir do qual seria deflagrado o processo de ordenamento do conhecimento científico. Onde o trabalho de conclusão de curso não é orientado de forma precisa. “Identificamos, assim, nas grades curriculares um conhecimento dicotomizado e fragmentado, desarticulado, repetitivo, selecionado e organizado de forma arbitrária, sem que se busque a unidade na diversidade possível.” (p.138). Com o predomínio de uma perspectiva curricular onde a reflexão pedagógica se limita a explicações das técnicas e habilidade – ênfase tecnológica- e na lógica formal. Os alunos demonstram desmotivações crescentes nos estudos.</p> <p>Os professores se esforçam, mas não conseguem manter uma unidade metodológica que explicita uma coerência interna em suas práticas pedagógicas. Os programas são cumpridos em termos, mesclados por atividades e conteúdos não previstos e estruturados antecipadamente, privilegiando-se ainda o trato com um conhecimento que logo se torna obsoleto para o aluno e que não o prepara para o confronto com as atribuições profissionais – um conhecimento desarticulado e não estruturado cientificamente de forma espiralada e integrada (p.172). Os conteúdos representam-se díspares, repetitivos, dissociados, e desarticulados entre si, desatualizados, com níveis de abordagens muitas vezes simplistas, próprios dos senso-comum e, em outras vezes, complexificados em programas extensos e com referências bibliográficas próprias de cursos de pós-graduação. Para os alunos alguns princípios devem ser observados, como a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade, sua adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos, a simultaneidade destes enquanto dados da realidade, a aspiralidade das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento (p. 170).</p> <p>Segundo os funcionários da FEF-UNICAMP os problemas são: sobreposição e repetição dos conteúdos nas disciplinas; carga horária das disciplinas inadequada, despreparo de alguns professores; professores renomados que não se interessam pela graduação e têm dificuldade em tratar do conteúdo de sala de aula. Segundo os professores da FEF-UNICAMP os problemas são: a divisão entre bacharel e licenciado “sem que se tenha clareza do que efetivamente distingue os dois no tratar com o conhecimento.”</p> <p>Na FEF-UNICAMP não existem mecanismos efetivos de avaliação do curso, do currículo ou da prática pedagógica (p.206). Assim é essencial que se valorize na intervenção social deste</p> |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>profissional o ato pedagógico. Como perspectiva superadora Taffarel aponta:</p> <p>a) a manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo;</p> <p>b) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, aprofundando a compreensão do sentido da formação do profissional, reconhecendo o processo de trabalho pedagógico como núcleo essencial da formação profissional;</p> <p>c) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, menos ameaçadoras, de forma que permitam um processo de decisão/execução/avaliação participativo, cooperativo;</p> <p>d) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real, que estimulem a aprendizagem significativa;</p> <p>f) A reinterpretção da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicado pela avaliação;</p> <p>g) A facilitação da auto-organização do coletivo de alunos, tanto em sala de aula como na faculdade, para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho;</p> <p>h) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados (relatórios) que representem a ordenação, compreensão e expressão de uma realidade concreta – como um concreto pensado, que contemple a inter-relação das dimensões quantitativa e qualitativa, de modo a permitir a elaboração teórica e a construção científica do PPP da FEF.</p> <p>i) O inter-relacionamento da avaliação existente em diferentes níveis –de aprendizagem, curricular e institucional-, na busca de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais da faculdade, consonantes com o seu projeto pedagógico e histórico, assumindo coletivamente pelo corpo social da escola;</p> <p>j) A construção coletiva com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e pedagógicas, dos eixos curriculares a partir dos quais se buscar a unidade metodológica imprescindível ao trabalho pedagógico integrador e cooperativo.</p> <p>Estamos cientes de que novas relações sociais na organização da prática pedagógica significam também as expressões de novas relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho e da produção. As contradições hoje presentes no processo de organização capitalista apontam para essa luta. Acreditamos ser possível expressar este vir-a-ser no projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP (p.250).</p> |
| Contexto da análise  | <p>Taffarel analisa a organização do processo de trabalho e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física na UNICAMP no início dos anos 90 com o intuito de relacionar esta formação regida pelos preceitos do modo de produção capitalista. Faz uma bela análise segundo fontes documentais da instituição, entrevistas com alunos e observação das aulas ministradas pelos docentes do ensino superior desta IES. O contexto histórico que explica essa produção é o de uma formação regida sob os princípios do capital, o de uma formação repleta de contradições, da desqualificação profissional e descaso para com a formação.</p>   |
| Autores mais citados | <p>Silva; Medina; Faria Junior; Frigotto; Soares; Cantarino Filho; Souza e Silva; Betti; Libâneo; Arroyo. Autores cujas teses foram analisadas: Medina (1983), Fensterseifer (1986); Armo (1987); Faria Junior (1987); Costa (1988); Oliveira (1988); Pelegrine (1988); Moreira (1988); Lenine; Sobral.</p>  |

## Tese 3: Samuel de Souza Neto

|   |  |
|---|--|
| <p>História do problema e fundamento prático/teórico que impele a formular seu problema</p> | <p>O autor inicia a introdução apontando que a preocupação acerca da formação se dá de forma coletiva e, “[...] atualmente, já são vários os seminários, congressos e encontros que discutem o problema da formação de professores na tentativa de superar o impasse estagnativo pelo qual passa a maioria dos cursos.” (p. 6). Em seguida Neto expõe alguns mitos criados que tentam explicar o porquê da Educação estar ruim, em seguida se utiliza de Candau (1987, p. 82-83) para explicar que na realidade a Educação está ruim porque não se considera a ausência de integração entre as unidades da educação e as demais, como também o sistema de formação do futuro professor e o sistema que irá absorver o profissional futuramente e o ponto mais importante que se tem é a ausência de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura. Neto se utiliza de outro pesquisador – Menezes, 1987 – para comprovar os problemas da formação, informando que a “[...] universidade não cumpre suas funções, entre elas, a da formação de professores [...]” (p. 6). Para superar o problema da dissociação entre teoria e prática aponta que o “[...] aprendizado abstrato deveria surgir do aprendizado prático, e não o contrário” dessa forma, questiona-se o modelo curricular que tem servido de orientação para a formação de docentes, intitulado de “[...] modelo de racionalidade técnica”. Para superar este problema Schon (1992) sugere um modelo de racionalidade prática ou seja, uma “[...] epistemologia da prática” como base para a formação de um profissional “[...] reflexivo.” (SCHON, 1992 citado por NETO, 1999, p. 7). Nesta concepção construtivista da realidade “[...] a prática aparece como o eixo do currículo na formação do professor, possibilitando-lhe tanto a reflexão na ação que analisa o conhecimento-nação como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.” (p. 7) dessa forma o atual currículo já não preenche as necessidades do ensino superior, pois faz-se necessário que o aluno deixe de ser receptor de conhecimento e passe a fazer uso da prática desde cedo. (D’Ambrósio, 1997 citado por NETO, 1999, p. 7). Onde “[...] as mudanças, via currículo, não passam dos limites puramente formais” onde se deve buscar uma nova práxis (LUDKE, 1994 citado por NETO, 1999, p. 8) nesse sentido sugere que a licenciatura não é interdisciplinar mas, uma área com objeto próprio, este sim interdisciplinar.</p> <p>Segundo Almeida (1996, p. 85 citado por NETO, 1999, p. 9) a formação brasileira tem por base o fordismo, “[...] onde se privilegia o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos ‘fordistas’ formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização.” Assim, Neto procura demonstrar que a formação do especialista está superada visto que o mercado visa o “[...] profissional com uma sólida formação geral, com múltiplas competências, capaz de um bom desempenho em múltiplas funções.” (BORGES, 1996, p. 67 citado por NETO, 1999, p. 11). Muito embora; “A Universidade não deva ter como princípio correr atrás do mercado. Sua função é a de garantir o conhecimento nuclear, essencial, o conhecimento que não se desestabiliza com as mudanças do mercado. De posse do que é essencial, o profissional poderá enfrentar a velocidade dessas mudanças.” (ARENA, 1996, p. 58 citado por NETO, 1999, p. 11).</p> <p>Betti (1992, p. 249 e 150 citado por NETO, 1999, p. 14) aponta que não se deve associar a licenciatura como generalista e o bacharelado como especialista, visto que o licenciado é um especialista em escolas de primeiro e segundos graus. Logo, “[...] a defesa pela diferenciação entre bacharelado-licenciatura passa pelo entendimento de que isso proporciona um adequado instrumento de operacionalização, desde que não se deixe levar pelo imediatismo do mercado de trabalho e pelo corporativismo.” (p. 14).</p> <p>A dependência da formação com o mercado de trabalho “[...] ocorre desde o momento em que a universidade transformou-se em elemento de produção de mão-de-obra desejada pela sociedade. Abandona-se o papel de formar pensadores e opta-se por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papéis específicos na cadeia de produção. Quando o objetivo da universidade passou a ser o atendimento das necessidades do mercado, para ser eficiente, organizou-se como unidade de produção e criou os departamentos e as linhas de montagem para cada profissional por categoria de conhecimento. Neste processo os departamentos representaram um grande avanço para esse modo de produção em relação à organização do conhecimento. Entretanto, com a crise social ficou à mostra a fragmentação do conhecimento levando à constatação da insuficiência de cada ramo da ciência para entender a realidade, exigindo-se uma visão global do mundo e enfoque multidisciplinar, além de uma perspectiva na construção de um</p> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
|   | <p>mundo melhor.” (BUARQUE, 1994, p. 62 citado por NETO, 1999, p. 16).<br/> O capítulo 2 se inicia tratando do tema universidade e bacharelado onde a igreja utilizava os padres como licenciados para tomarem conta do ensino.<br/> “ No modelo funcional, a universidade, ao adaptar-se às exigências do mercado, alterou seus currículos, programas e atividades com a finalidade de garantir a inserção profissional de seus estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto no modelo operacional, a universidade deixa de ser uma instituição social – regida por articulações de reconhecimento externo e interno e/ou de legitimidade interna e externa para se tornar uma organização – regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito – que depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se às mudanças rápidas. Neste horizonte surge o conceito de flexibilidade que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. De forma que a organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo, sendo esta a tendência do novo modelo curricular e do “paradigma pós-moderno”, de estrutura aberta (p. 32).</p>  |
| Objetivos   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrever o curso de graduação em Educação Física, considerando as práticas, os saberes e os questionamentos elucidados por docentes e discentes no cotidiano do conselho de Cursos de Graduação [...] da UNESP –Campus de Rio Claro.” (p. 186).<br/> “Com este objetivo a idéia foi caracterizar melhor a relação que existe entre o Curso de Graduação, a Proposta Curricular da Unidade e o Conselho de Cursos de Graduação de Educação Física de Rio claro sob a ótica do Conselho de Curso, tendo como eixo orientador a discussão Bacharelado-Licenciatura. Como estratégia de estudo do seu cotidiano escolheu-se levantar dados relativos às práticas, saberes e questionamentos existentes nesse meio.” (p. 186).” Como procedimento para alcançar este objetivo utilizou-se em relação ao Conselho de Curso e suas comissões de trabalho a observação participante como técnica, complementada por entrevistas e análise de fonte documental.”(p. 187).</li> <li>2. Averiguar como foram estruturados os currículos de graduação em Educação Física das Universidades Públicas do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP/RC.” (p. 187).<br/> “Neste objetivo a idéia foi levantar dados a respeito de como ocorreu o processo de reformulação curricular, considerando o grupo que participou desse estudo; período e tempo de duração dos trabalhos; as justificativas alegadas para a opção do bacharelado-licenciatura; quem é o licenciado; concepção de bacharelado; se a Educação Física constitui-se como uma área de estudos com objeto próprio; como foram compreendidas as orientações dadas pela Resolução CFE n. 03/87 em relação às Áreas de conhecimento; se houve mudança no modelo curricular vigente e se a Educação Física mantém a sua autonomia em relação ao mercado ou se é este que tem determinado as mudanças.” (p. 187).<br/> “Para viabilizar este objetivo escolheu-se como veículo a aplicação de um questionário aberto contendo estas questões para ser encaminhado ao grupo de trabalho que cuidou da alteração e/ou reformulação curricular na Unidade – neste caso, a comissão designada para este fim.” (p. 187).</li> <li>3. Apontar caminhos para a adequação curricular, reorganização curricular ou reformulação curricular na formação em EF.</li> </ol> |
| Fundament os teóricos e práticos que justificam a pesquisa; sua relevância e inovações. | <p>Com estes dados o autor objetivou apresentar “[...] um diagnóstico desses cursos em termos daquilo que é comum e diferente, podendo auxiliar outros cursos em suas propostas e registrar o processo de mudança curricular que alterou o perfil desses três cursos – uma contribuição para a história da formação profissional na Educação Física e um subsídio para os grupos de trabalho que estão envolvidos com a questão do currículo.” (p. 187 e 188).</p>  |
|   |   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Informa a teoria e há rigor no seu uso?</p>        | <p>Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, da fenomenologia acrescentando ao seu método “[...] uma atitude crítica em relação à realidade.” (p. 190). Fez uso do construtivismo social por este ter enfoques “[...] subjetivistas-compensivistas [...]” (p. 190). Segue com rigor as etapas metodológicas previstas. Para fortalecer seu ponto de vista faz uso de entrevistas, questionários, análises de documentos e literatura e em alguns momentos observa e participa.</p>  |
| <p>Análise; explicações ; resultados e conclusões</p> | <p><b>MÉTODO</b><br/>         Abordagem qualitativa. Utilizou-se da fenomenologia acrescentando ao seu método “[...] uma atitude crítica em relação à realidade.” (p. 190). Fez uso do construtivismo social por este ter enfoques “[...] subjetivistas-compensivistas [...]” este pressuposto tem como enfoque as seguintes características exibidas por Neto na página 190. A seguir:<br/>         “1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há um processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem se formula.” (p. 190).<br/>         “2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.<br/>         Privilegiou-se neste trabalho o uso de questionário para comparar posicionamentos de IES diferentes, entrevista de informantes e respondentes. “[...] Nesta pesquisa escolheu-se a amostragem por quotas (seleção de um grupo de indivíduos proporcional à importância das categorias que representam no conjunto), uma vez que o grupo escolhido apresentava vínculos estreitos (membros pertencentes à comissão de estudo curricular) com a reformulação da proposta curricular.” (p. 192).<br/>         A seguir o autor apresenta a seleção dos participantes, as etapas da pesquisa e os recursos utilizados para aumentar a confiabilidade dos resultados.<br/>         “[...] a USP apresenta uma forte concepção de bacharelado em Educação Física, ficando a licenciatura para depois da conclusão dessa graduação na forma de um curso complementar. Já, a UNICAMP, a graduação ocorre em um Curso de Bacharelado em Educação Física com opção no 3 ano, necessariamente, para as modalidades de licenciatura, bacharelado em Treinamento Desportivo ou bacharelado em Recreação e Lazer. Enquanto na UNESP/RC, a opção entre licenciatura e bacharelado ocorre no vestibular. Portanto, das três, a UNESP/RC também é a diferente ao apresentar uma proposta distinta para bacharelado e licenciatura.” (p. 193 e 194).<br/>         “Em função das características apresentadas foram escolhidas os Cursos de Graduação em Educação Física da UNESP/RC, como o principal foco da coleta de dados e, os cursos da USP e UNICAMP, restritos a um trabalho complementar na busca de dados sobre o processo de reestruturação do currículo das três universidades.” (p. 194).<br/>         “Nos cursos de Rio Claro, a escolha dos participantes tomou como critério [...] a existência do Conselho de Curso para a <i>observação participante</i> e a Comissão de Estudo Curricular ou Comissão de Reestruturação Curricular (USP, UNICAMP, e UNESP/RC) para o <i>questionário</i>.” (p. 194).<br/>         “Para o estudo exploratório escolheu-se a gestão 93-95 [...] utilizando-se inclusive, de informantes (sujeitos) ligados ao Conselho de Curso (89-91) ou à Administração dos Institutos (93-95), num total de seis sujeitos [...]” (p. 194). “[...] privilegiou-se a gestão de 95-97 como alvo de um trabalho mais sistematizado, envolvendo 25 participantes [...]” (p. 194).<br/>         Participam deste estudo 41 pessoas, destes, 35 são da UNESP/RC.<br/>         A pesquisa teve 3 etapas; a primeira exploratória (de 1993 a 1995), a segunda focalizada e a última de análise e interpretação dos dados.<br/>         “Após o estudo exploratório iniciou-se o estudo focalizado com a gestão 95-97 [...]” (p. 204). Neste momento aplicou-se um questionário aberto (anexo 12), entrevistas (anexo 14), fonte documental (anexo 15) e dados da literatura. (p. 205). A ênfase deste estudo se dividiu em duas partes, uma que tratou do perfil dos participantes e a outra tratou de vários subitens referentes ao currículo, curso, alunos, professores, e licenciatura e bacharelado.</p> <p><b>OS RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO E SUA DISCUSSÃO</b><br/>         Estes foram organizados em dois tópicos, questionário e observação participante. O primeiro coletou</p> |

informações sobre “[...] dados biográficos dos participantes e do período da reformulação [...]” e abarcou “[...] as questões propriamente ditas em sete temas: (1) Comissão de Reformulação Curricular e Resolução CFE n. 03/87; (2) Áreas de Conhecimento (Resolução CFE n. 03/87); (3) Formação Profissional e Mercado de Trabalho; (4) Professores e alunos do Curso de Graduação; (5) Licenciatura; (6) Bacharelado; e (7) Educação Física. Em relação à observação participante, o trabalho dividiu-se em três frentes: a primeira relativa à observação de reuniões e comissões de trabalho; a segunda relativa às entrevistas, buscando aprofundar alguns temas e, a terceira, constituída pela fonte documental.” (p. 210).

#### QUESTIONÁRIOS

**1. Comissão de Reformulação Curricular e Resolução CFE n. 03/87;** “Neste tema buscou-se referências de como cada unidade trabalhou a alteração curricular, as justificativas alegadas para a opção licenciatura-bacharelado e se houve ou não uma avaliação do curso antes de se efetivar este processo.” (p. 212). **2. Áreas de Conhecimento (Resolução CFE n. 03/87);** “Com este tema buscou-se entender o significado dado às Áreas de Conhecimento da Resolução CFE n.03/87 para a organização currículo em Educação Física, bem como se haveria um tronco de disciplinas básicas para cada área de formação e, saber, se esta estrutura temática implicava na mudança do modelo curricular.” (p. 216). **3. Formação Profissional e Mercado de Trabalho;** “[...] as descrições apontaram, como fator preponderante na relação entre formação e mercado, a interdependência, aparecendo, em seguida, também a dependência da formação em relação ao mercado e situações particulares, genéricas em sua explicitação, ao se colocar que não se adaptou às mudanças de mercado ou de que o currículo está voltado para a própria formação e/ou nenhum dos dois (formação e mercado).” (p. 221). Nesse sentido, Neto aponta que esta interdependência “[...] não pode ser ignorada, com o risco de colocar em questão a própria sobrevivência do curso, da mesma forma que a dependência aos modismos pode tomar a formação refém de um beco sem saída.” (p. 221). Na UNICAMP, as ponderações sobre a EF deram ênfase a um objeto de estudo que maior suporte a epistemologia da EF e a atuação profissional com embasamento científico. **4. Professores e alunos do Curso de Graduação;** “No geral, nas três instituições, prevalecem como traços mais dominantes do perfil desse aluno (USP e UNESP/RC) que ele é diferente, considerando o seu campo de estudo (corpo), o gosto pela prática da atividade em si, bem como a pouca disciplina para o estudo.” (p. 227). **5. Licenciatura;** “No conjunto das descrições [...] há de fato um delineamento claro daquilo que se espera ou deveria ser o licenciado em Educação Física tanto na USP, quanto UNESP/RC e UNICAMP, entrelaçados com características genéricas ou de um profissional prático que nem sempre é formado com um perfil, de fato, voltado para a especificidade da profissão de professor.” (p. 232). **6. Bacharelado;** Aqui procurou-se delinear o bacharel, seu campo de atuação e se este é uma extensão da licenciatura. Apenas na USP a licenciatura foi considerada como um campo de atuação do bacharelado. **7. Educação Física;** Os participantes “[...] apresentaram a tendência maior de ver a Educação Física como uma área de estudos com objeto próprio, alicerçada em duas correntes, uma assinalando que trata de uma disciplina autônoma e, a outra, sublinhando que busca seu conhecimento em outras áreas. (p. 235).

Sobre o conselho de curso apresentou-se os tópicos discutidos nas reuniões, o interesse dos integrantes, a proposta de gestão, o papel do conselho e também a avaliação da gestão. As entrevistas trataram da identidade, do papel, função, motivação e avaliação do conselho. Sobre o currículo, um dos entrevistados apontou que o modelo de currículo da UNESP/RC foi influenciado pelo positivismo. Outro participante acrescenta que o primeiro currículo teve uma formação ‘prática’ enquanto o segundo teve uma preocupação maior com a pesquisa.

Sobre a fragmentação do curso um participante apontou que na prática essa divisão não funcionou muito. Em seqüência foram apontados os aspectos político e cultural que fazem parte do currículo. Sobre a fonte documental foram analisados 3 tipos de documentos: os oficiais (decretos, pareceres, portarias e atas), os técnicos (organizados na forma de relatórios) e os pessoais (redigidos na forma de cartas e comunicados).

#### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“As discussões dos dados coletados no trabalho de campo serão trabalhadas considerando três temas entrelaçados: o Conselho de Curso, o Currículo e a Educação Física”. (p. 269).

#### 1. Conselho de curso em EF

**Primeira gestão:** Surge como “[...] órgão prioritariamente pedagógico” que muitas vezes se perdeu no trato das questões administrativas (p. 269)

Observou-se que: “As motivações, justificativas, para os membros para participar do conselho são as mais variadas, indo desde de quem foi nomeado por acaso até a pessoa que veio porque estava preocupada com a formação.” (p. 271). Um dos entrevistados se remetendo a questão do horário apontou que “[...] o desrespeito ao fluxo do currículo acaba comprometendo o próprio curso, lembrando que, quando os interesses individuais se contrapõem aos interesses coletivos, o mal é muito maior.” (p. 274). Já na **segunda gestão:** Observou-se que “[...] não houve avanços nas questões didáticas [...]” onde a reunião foi marcada pela “[...] dualidade da questão partidária [...]” numa espécie de “[...] caça às bruxas [...]” que levou a um grande constrangimento. (p. 279). Na **terceira gestão** as atividades principais estiveram relacionadas ao projeto pedagógico. Nesta, objetivou-se esclarecer os professores sobre o projeto pedagógico e o início de um trabalho interdisciplinar por blocos de disciplinas similares. Um dos participantes apontou uma grande morosidade por parte do Conselho (p. 281).

## 2. Currículo

Este foi trabalhado considerando as dimensões: formal somado à histórica, prática e oculta ou não-declarada.

O curso de licenciatura e técnico desportivo de Rio Claro surge em 1984 e “[...] teve como pressuposto montar um curso buscando no conhecimento científico e técnico, um equilíbrio na proposta de formação profissional.” (p. 284). “Entretanto, este curso que poderia ser considerado “bom” sofreu pressão por mudanças visando ao mercado de trabalho e, principalmente, a fortalecer a Educação Física como uma área de conhecimento, como uma área de pesquisa, aliás o grande debate da época: a Educação Física como uma Disciplina Acadêmica.” A influência virá dos EUA onde a UNESP se posicionou no “[...] debate nacional sobre licenciatura-bacharelado, defendendo como posição a criação desse novo curso.” (p. 285). Desde 1987 havia o entendimento de que era necessário fazer uma mudança no currículo, “nomeando-se uma comissão e convidando o Departamento de Educação para fazer parte desse trabalho [...] As necessidades alegadas ou justificativas dadas englobavam o “mercado de trabalho”, a “área de conhecimento” e a necessidade de se formar outro profissional.” (p. 285).

A comissão responsável pelo estudo da licenciatura-bacharelado dividiu-se em dois grupos onde cada um deveria investigar um destes campos.

“O processo de reformulação, nas três instituições, foi praticamente semelhante (reuniões, proposta ou projeto), cabendo ressaltar que houve um relato que considerou a área de conhecimento Educação Física e o mercado (bacharel e licenciado); outro, o objeto de estudo da Educação física, a “motricidade humana” e, outro, a rejeição da proposta de divisão por alguns alunos do Centro Acadêmico, tendo como motivo, “as limitações do corpo docente” em relação à “preparação profissional dos graduandos”. (p. 288). Nenhuma das IES realizou uma avaliação efetiva.

Na UNICAMP o núcleo comum básico das disciplinas é de 75% com forte embasamento nas ciências humanas, na USP por volta de 45% que tem sua base inserida nas ciências biológicas e UNESP/RC de 60% com forte tendência na área de humanas no curso de licenciatura e de biológicas no curso de bacharel.

O modelo atual de currículo a UNESP/RC foi influenciado pelo positivismo, considerado como valor maior o aspecto teórico na crença de que a teoria vai dar subsídios para prática.

(p. 298). O currículo da UNICAMP se volta ao pós-modernismo, a teoria da motricidade humana.

O primeiro currículo da UNESP tinha uma preocupação com a formação do profissional competente. No segundo currículo deixou-se de lado a prática para investir na pesquisa.

Na página 308, Neto aponta que na prática o mercado não exige o bacharel ou o licenciado especificamente. Um dado que pesou bastante na separação dos cursos para o formado foi a questão da empregabilidade. Onde a opção reduz seu potencial de atuação. Segundo um dos entrevistados “[...] o próprio mercado de trabalho não é dividido.” (p. 308).

## 3. Educação Física

“Com a entrada do bacharelado na área da formação profissional em Educação Física, no ano de 1987, buscou-se dar uma maior cientificidade para a vanguarda da Educação Física na vanguarda de um currículo técnico-científico.” (p. 309). “Na caracterização da Educação Física, a compreensão dos participantes (questionário) desse estudo apresentou a tendência maior de entender a Educação

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>Física como uma área de estudos com objeto próprio, mas com duas linhas de compreensão, uma assinalando que se trata de uma disciplina autônoma e, a outra, sublinhando que busca o seu conhecimento em outras áreas.” (p. 313).</p> <p>A quase exclusão da EF das escolas americanas acabou incentivando o estabelecimento de relação entre esta e sua cientificidade no sentido de justificar sua permanência nas escolas e IES. “Na luta pela obtenção desse novo espaço, o curso de Bacharelado não significava só mercado de trabalho, mas, principalmente, o reconhecimento da Educação Física na Universidade como um campo de conhecimento científico.” (p. 320).</p> <p>“[...] No caso de Rio claro ficou evidenciado que não houve uma avaliação formal do currículo anterior, pautando-se mais em diagnóstico de dados de outros lugares (USP), bem como de avaliações pessoais do currículo em funcionamento. A elaboração do currículo da UNESP/RC foi o resultado de muito trabalho, com reuniões e muitas discussões. No entanto, a participação docente foi mínima e a dos estudantes quase inexistente .” (p. 321). “Avaliando-se a segunda proposta implementada na UNESP/RC (1988) chegou-se à conclusão de que ela foi apressada, houve perda de conteúdo na formação profissional, decorrente da diminuição da carga horária do curso de 3450 horas para de 2910 a 2925 horas e de um número limitado de modalidades esportivas a serem escolhidas pelo graduando.” (p. 321). “[...] Como avanço reconhece-se a tentativa de um melhor encaminhamento para o campo profissional, bem como a incorporação de novas disciplinas, buscando uma dimensão mais ampla em relação ao próprio conteúdo, como no caso de recreação para atividades lúdicas.” (p. 321).</p> <p>O aluno de EF da UNESP/RC aparece como “um jovem um tanto perdido em relação às suas reais perspectivas na sociedade, sem saber bem o que esperar da vida [...]”. Este é considerado de nível médio na área do conhecimento escolar, que gosta de atividade física, não se interessa por estudar, gosta de se vestir a vontade com roupas esportivas e são expansivos, comunicativos, afetivos, mas perdem-se no excesso de brincadeiras, não param por muito tempo e são tidos como infantis. Já os professores, aparecem mais interessados na “[...] individualidade de suas coisas do que com o projeto coletivo do curso ou a sala de aula, não estabelecendo, no geral, relações objetivas entre o seu conteúdo e a área de formação do aluno (campo de atuação profissional)”. (p. 322). Geralmente eles não têm compreensão do seu papel e da sua disciplina para a formação de seu aluno.</p> <p>O PPP da UNESP/RC, o plano formal do currículo foi ignorado “[...] atentando-se mais para os aspectos burocráticos do curso e elucidando-se toda uma cultura acadêmica e administrativa da UNESP/RC. Observou-se que o envolvimento e participação dos professores no PPP deixou a desejar. Falta ao conselho autonomia, respaldo e força em suas decisões. Faz-se necessária uma “[...] discussão mais objetiva quanto à sua estrutura e funcionamento e alterações em sua organização para que o mesmo seja mais efetivo [...]” (p. 323). Na finalização do texto, Neto apresenta subsídios para as pessoas que atuam com a reformulação curricular.</p> |
| Contexto da análise  | <p>O contexto da década de 90, segundo o autor, traz conseqüências do modelo capitalista/neoliberal: desemprego, monetarismo e capital financeiro, ciência e tecnologia, terceirização, privatização de empresas e de serviços públicos, transnacionalização da economia e a existência de ‘países de primeiro mundo’ e ‘países de terceiro mundo’ dentro de cada país (CHAUI, 1997, p. 3 a 5 citado por NETO, 1999, p. 119). A formação se mostra fragmentada se mostrando contra a concepção hegemônica que prega por um profissional competente, autônomo, capaz de exercer diferentes atividades e atuar em diferentes ramos [...] (ANDRÉ, 1997, p. 73). Na ‘Linha de montagem do Homem do Sistema’ (WOLFF, 1993) caracteriza-se a universidade como o antimodelo, onde a “universidade é como uma firma capitalista. Os curadores são o quadro de diretores e a administração é o gerenciamento. Os trabalhadores não são os estudantes, mas o corpo docente. A firma produz uma linha de bens de consumo, isto é, seus vários diplomas.” Em face dessa organização, os “estudantes, naturalmente são os consumidores. Eles compram o produto produzido pela firma.” (WOLFF, 1993, p. 74 citado por NETO, 1999, p. 29).</p>   |
| Autores mais citados | <p>Santin, 1988; Medina, Taffarel e Soares, 1993; Soares, 1993, 1996; Faria Junior, 1987, 1988; Carmo, 1988; Betti, 1992; Oliveira, 1988; Silva e Taffarel, 1988; Tojal, 1989, Verenguer, 1996; Barros, 1998; Chauí, 1997; Silva, 1999.</p>  |

## Tese 4: Hugo Norberto Krug

|   |   |
|---|---|
| <p>História do problema e fundamento prático/teórico que impele a formular seu problema</p> | <p>Krug tem 24 anos de experiência na escola. Preocupado com o desenvolvimento profissional do professor é passou a se dedicar a temática deste texto.</p> <p>“[...] propus a desenvolver um trabalho de integração Universidade-escola básica, abordando com franqueza, os problemas e as dificuldades que os professores vivenciam. Eu inclusive os vivenciei e os vivencio. E, por isso, é que procurei enfatizar a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional.” (p. X).</p> <p>“Através de uma investigação-ação busquei encontrar, no cotidiano escolar, possibilidades de redimensionar a minha própria prática enquanto professor responsável pela formação de outros professores, bem como a prática dos professores de Educação Física Escolar.” (p. X).</p> <p>“Os pressupostos que fundamentam esta investigação encontram-se baseados nas contribuições do “ensino reflexivo” que possui uma visão interacionista/construtivista da realidade.” (p. XI).</p> <p>Capítulo 1 “introduzindo a rede”</p> <p>Há muitas discussões sobre a aplicação de práticas inovadoras na formação de professores. O que traz uma responsabilidade para a Universidade no sentido de refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, “para atender a demanda das exigências da sociedade atual.” (p. 2).</p> <p>Segundo Nóvoa (1995 a citado por Krug, 2004, p. 2), “a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, devemos valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.”</p> <p>“As renovadas práticas de formação trazem ao centro do palco o professor e seu papel na construção de si e do seu conhecimento. Para tanto, uma nova tendência é a formação de professores reflexivos, entendendo o professor como intelectual em um processo contínuo de formação de si próprio e de seu conhecimento.” (SCHON, 1995 citado por KRUG, 2004, p. 2).</p> <p>A natureza da reflexão se dimensiona nas seguintes proposições: “(a) não é um processo psicológico puramente interior, mas um processo orientado para a ação e faz parte da história, (b) não é um processo puramente individual, mas um processo social, (c) está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político; (d) dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma a reflexão; e (e) é uma prática que expressa o poder do homem para reconstruir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social. (KEMMIS citado por BRZEZINSKI, 2001).</p> |
| <p>Objetivos</p>  | <p>Objetivo geral: Construir uma rede de auto-formação participada entre professores de EF, promovendo a interlocução dos saberes docentes e dinamizar o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada, da produção e divulgação de novos saberes. (p. 8).</p> <p>Objetivos específicos: (a) incentivar e proporcionar uma formação contínua ao professores participantes para que incorporem a reflexão no seu fazer diário; (b) possibilitar a estes experiências de interação visando a troca de idéias e discussão de temas de interesse, construindo conhecimento e produzindo novas atividades e projetos de forma colaborativa, tornando-os co-autores do próprio ambiente; (c) propiciar situações de reflexão e de crítica constante por parte dos mesmos em relação aos procedimentos e atividades desenvolvidos nos ambientes de aprendizagens e (d) desenvolver nos professores participantes a postura de pesquisador (aquele que não se contenta em ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim ser um criador de novas possibilidades) através do estímulo à produção, publicação e divulgação dos conhecimentos. (p. 9).</p>  |

|   |  |
|---|--|
| Fundamentos teóricos e práticos que justificam a pesquisa; sua relevância e inovações | <p>“[...] tendo em vista as necessidades educacionais, a revisão da formação de professores, em particular neste estudo da Educação Física, justificou-se a realização deste estudo.” (p. 11).</p> <p>“O contexto atual da sociedade brasileira está a exigir a melhoria da Educação Básica, pois se delineiam novas formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania, apontando a necessidade premente de dispor de profissionais qualificados e ampliando o reconhecimento da importância da Educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (p. 9 e 10).</p> <p>O parecer do CNE/CP 009/2001 “ressalta o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional [...] (p.11). Diante deste quadro legal, tendo em vista as necessidades educacionais, a revisão da formação de professores, em particular neste estudo da Educação Física, justificou-se a realização desta investigação.” (p. 11).</p> <p>Krug tinha o interesse de minimizar as conseqüências da ausência de relação entre teoria e prática de professores de EF. Soares (1993) acrescenta que há desvinculação na teoria adquirida no curso e a prática aplicada na escola. “É legítimo questionar a relação teoria-prática tal como está concretizada na maioria dos cursos de formação [...]” (p. 16).</p> <p>O diferencial neste estudo se dá em razão de propiciar uma melhor atuação profissional aos professores envolvidos, graças a uma formação continuada e a partilha de saberes em grupo. “De acordo com Gonçalves (1994) a formação contínua visa aos seguintes objetivos: a) dar respostas às necessidades de um desenvolvimento qualitativo na formação pessoal e profissional; b) permitir a adequação da função docente a novas exigências decorrentes de profundas transformações econômicas e tecnológicas, c) responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares no seio dos sistemas educativos, alunos de famílias emigradoras, comunidades compostas por diferentes etnias, comunidades desfavorecidas; e d) possibilitar a reconversão profissional ditada pelas exigências próprias do funcionamento dos sistemas de ensino”. (p. 18).</p> |
| Informa a teoria e há rigor no seu uso?   | <p>A opção metodológica para este estudo foi a investigação-ação, “[...] porque esta abre caminho a uma forma de auto-formação enriquecedora, pois possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema de ciclos, relativamente simples de se pôr em prática.” (p. 38). Foram usados ciclos de 4 fases (planejar, agir, observar e refletir).</p> <p>“Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as conseqüências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática.” (p. 39). Esta permite uma relação dialética entre teoria e prática, permite integrar vários momentos de formação, articulação entre informação, conhecimento e saber e também a articulação entre formação profissional e pessoal. Permite também formar produtores de inovações por meio de uma reflexão coletiva sobre as práticas e facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares.</p> <p>Durante todo o texto o autor deixa claro a relação entre os procedimentos metodológicos e a teoria utilizada, construtivismo baseado nas estratégias de reflexão.</p>  |
|   | <p>As informações quanto ao sexo, faixa etária, estado civil, emprego e tempo de serviço foram abordadas de forma coletiva. 75% são do sexo feminino, 95% têm menos de 30 anos, 50% são casados e sua maioria possui prole, 54,1% trabalham somente em uma escola o restante trabalha em 2 empregos; 75% possui até 3 anos de experiência, 25% possui entre 7 e 10 anos.</p> <p>Foram estabelecidos 13 ciclos da espiral reflexiva que se caracterizaram de forma mais ampla por três momentos:</p> <p>1) O despertar da necessidade de desenvolvimento pessoal. Este foi composto pelo primeiro e segundo ciclos. Utilizou-se da estratégia de ação exame e onde se observou muita deficiência formativa. No segundo ciclo utilizou-se da introspecção. Os professores analisaram sua vida pessoal</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Análises;<br/>explicações;<br/>resultados e<br/>conclusões</p> | <p>e profissional.</p> <p>2) O despertar da necessidade de desenvolvimento profissional. Este foi composto do terceiro ao décimo ciclo da espiral reflexiva. Objetivou-se despertar os professores e dar ênfase para a necessidade de desenvolvimento profissional.</p> <p>No terceiro ciclo foram analisados os problemas da prática. Isto graças à prática pedagógica denominada exame. Constatou-se a dificuldade dos professores em refletirem, devido ao individualismo e isolamento dos mesmos. A reflexão possibilitou uma postura mais colaborativa. No quinto ciclo se analisou casos problemáticos da prática pedagógica e buscara-se soluções. Neste momento se constatou a necessidade de aprofundamento teórico dos professores. Do sexto ao nono ciclo se fez uso das seguintes estratégias de ação, escrita clínica, observação mútua de aulas, vídeo-formação e discussão temática. Com o intuito dos professores relacionarem teoria e prática. Percebeu-se que os professores não valorizavam a teoria, não tinham o costume de escrever e tinham pouco tempo disponível. Estes fatores dificultaram o andamento da pesquisa. No oitavo ciclo graças a vídeo-formação os resultados na teorização da prática melhoraram. No nono ciclo houve discussões temáticas para melhor teorizar a prática. Observou-se que as discussões estavam restritas ao nível técnico e que não mostravam avanços. Assim, no décimo ciclo Krug se utilizou da estratégia de perguntas pedagógicas onde a validade da prática pedagógica dos professores era questionada o que fez com que os professores percebessem que sua prática precisava ser mudada.</p> <p>3) O despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional (p. 171).</p> <p>Este foi composto de décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro ciclo, “[...] caracterizou-se pelo desenvolvimento de estratégias de ação que possibilitassem aos professores o despertar da necessidade de desenvolvimento organizacional.” (p. 170). Os professores fizeram uso da estratégia de ação de elaboração e execução de projetos de trabalho. Onde os professores pretendiam propagar dentro da escola, para todos os colegas, a concepção de professor-reflexivo. As contribuições da rede para os professores se deram no sentido da colaboração, da reconstrução do conhecimento e da competência profissional.</p> <p>AS LIÇÕES PROPORCIONADAS PELA REDE</p> <p>1. Observou-se que o desenvolvimento profissional do professor ocorre mediante a reflexão sobre a prática e se efetiva na prática.</p> <p>“[...] O avanço profissional implica conquista gradual de apoio de grupo ao qual o professor pertence. Isto não facilita apenas o progresso dos indivíduos no grupo, mas também garante a continuidade das novas propostas em construção.” (p. 188).</p> <p>2. A profissionalização do professor preocupado com o desenvolvimento profissional está associada à aquisição de fundamentos teóricos cada vez mais sólidos.</p> <p>“[...] Certamente não é a teoria que avança carregando consigo práticas novas, nem a prática pode ser melhorada no isolamento, mas teoria e prática necessitam avançar juntamente. Este movimento conduz a uma prática cada vez mais consciente e fundamentada.” (p. 190).</p> <p>“A aquisição de fundamento teórico, fundado numa prática inovadora, coloca a construção do conhecimento teórico com resultado do preenchimento de necessidades no sentido de melhor compreensão do trabalho que o professor já está realizando. Enfatiza a construção de uma teoria num contexto de prática.” (p. 190).</p> <p>3. Por fim, o desenvolvimento profissional do professor conduz a autodeterminação e autonomia cada vez maiores.</p> |
|   | <p>“A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que</p>  |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Contexto da análise  | supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na sociedade da multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens [...] requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores." (PIMENTA, 2000, p.31 citado por KRUG, 2004, p. 2 e 3). |
| Autores mais citados | Nóvoa, 1995; Schon, 1995, 1998; Alarcão, 1996; Pimenta, 2000; Freire, 1998; Darido, 1995; Nascimento, 1998; Freitas, 1992; Molina Neto, 1997; Soares, 1993; Farias, Shigunov e Nascimento, 2001; Huberman, 1995; Amaral, Moreira e Ribeiro, (1996 ); Perrenoud, 1993, 1997; Verenguer, 1995; Libâneo apud Ghiraldelli Júnior, 1988; Frigotto, 1996; Coletivo de Autores (1992).  |