

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RICARDO REZER

**O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

R467t Rezer, Ricardo

O trabalho docente na formação inicial em educação física [tese] : reflexões epistemológicas / Ricardo Rezer ; orientador, Juarez Vieira do Nascimento, co-orientador, Paulo Evaldo Fensterseifer. - Florianópolis, SC, 2010.

394 p.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Professores - Formação. 3. Epistemologia. 4. Hermenêutica. I. Nascimento, Juarez Vieira do. II. Fensterseifer, Paulo Evaldo. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

CDU 796

Ricardo Rezer

**O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2010

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer
Co-Orientador
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Elenor Kunz
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires
Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

Por “apostarem no meu futuro” e me ensinarem a aprender,

A Bárbara e ao Arthur, meus filhos, e a Carla,
Aqueles em quem me sustento...

E também,

Aos que me ensinam sempre,
Meus pais, “Seu Nêne” e “Dona Ivone”,
Edu, Tias Érica e Ingrid

Vocês são meu sul, norte, leste e oeste...

AGRADECIMENTOS

A caminhada que realizei só foi possível pela boa sorte de tê-la trilhado em boa companhia. Por isso, penso que se torna importante agradecer aqueles que estiveram mais presentes nestes quatro anos e, cada qual ao seu modo e a seu tempo, “misturados” ao longo do texto.

Ao Prof. Juarez Nascimento pela oportunidade e pela confiança, bem como, por suas contribuições, provocações e críticas;

Ao Prof. Paulo Fensterseifer, que confiou e “apostou as fichas” nesta empreitada, pelos ricos sábados de manhã e pelo chimarrão compartilhado;

Ao Prof. Amândio Graça, pela acolhida na FADEUP/U.Porto e por nossas ricas interlocuções durante meu Estágio *Sandwich*;

Aos Profs. da Banca, Elenor Kunz; Vicente Molina Neto e Giovanni de Lorenzi Pires; pelas contribuições e pelo cuidado dedicado a leitura da tese, bem como por suas influências em minha formação;

Aos Profs. Alexandre Vaz; Ana Márcia Silva, Ireno Berticelli; Maurício Roberto da Silva e Viktor Shigunov, onde cada qual ao seu modo, proporcionou elementos importantes no constructo desta tese e em minha formação;

Aos amigos, de toda hora, “pra” toda obra, Michel Saad e Paulo Carlan;

Aos companheiros “*bolseiros*” das experiências de “além mar”, Francisco e Lara, Gelcemar, Lisiane, Cazuzo, Josiane e Maria Luiza, agradeço a boa conversa e a amizade, sempre regada com o bom vinho português;

Aos funcionários e professores do PPGEF/UFSC, pela acolhida;

Aos colegas e estudantes do curso de EF da UNOCHAPECO, que me permitiram ir “testando” minhas argumentações no cotidiano do meu próprio trabalho docente;

A CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou o Estágio *Sandwich*;

Aos bons interlocutores que tive neste período fora do Brasil, Profs. Jorge Olímpio Bento (FADEUP); António Camilo Cunha (U.MINHO); Boaventura de Souza Santos (U.COIMBRA) e Emanuele Isidori (Universidade de Roma);

Aos professores colaboradores do trabalho de campo, pela possibilidade e predisposição ao diálogo;

Aos colegas do LAPE;

Aos que (e felizmente não me é possível nominar a tod@s), de um jeito ou de outro, se fizeram presentes neste percurso...

"E se há algo que caracteriza bem nosso pensar humano,
é justamente esse diálogo infinito com nós mesmos, que
não leva a nada definitivo."

Hans-Georg Gadamer

O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

RESUMO

O objetivo central desse estudo foi compreender o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física (EF). Nessa direção, outros objetivos se desdobraram: identificar o conhecimento que vem se edificando na EF contemporânea, estabelecendo relações com os processos de formação inicial neste campo; investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência no processo de formação inicial em EF; problematizar o trabalho docente na Educação Superior na formação inicial em EF; Refletir sobre contribuições para o trabalho docente nesse âmbito. Este estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem pautada por um esforço epistemológico, orientado por uma perspectiva hermenêutica. A abordagem das questões centrais foi subdividida em três capítulos. O primeiro abordou o conhecimento da EF contemporânea, onde é possível considerar que diferentes interpretações do campo tem levado a diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira. Os objetivos deste capítulo foram identificar o conhecimento que vem se edificando na EF contemporânea, bem como, estabelecer relações com o trabalho docente nos processos de formação inicial em EF. Esse processo, um aprofundamento teórico, se deteve na investigação de obras que apresentassem interesse em discutir a própria EF, a fim de compreender o conhecimento que a vem constituindo, partindo de uma reflexão sobre seu desenvolvimento, do debate epistemológico a esse respeito e das relações/influências/conseqüências desse processo para a formação inicial. O segundo capítulo apresentou elementos para discutir o trabalho docente na formação inicial em EF. Os objetivos deste capítulo: a) investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência no ensino superior na formação inicial em EF; b) sistematizar elementos importantes para discutir o trabalho docente nesse âmbito; c) problematizar o papel docente na Educação Superior na formação inicial em EF. A fim de arregimentar maiores elementos nesta discussão, foi realizada uma pesquisa de campo na UFSC e na Unochapeco. Finalmente, articulando as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo apresentou algumas sínteses, derivadas do conjunto do estudo. Tal esforço se desenvolveu no sentido de edificar um “solo comum” para a articulação dos capítulos anteriores, perspectivando apresentar contribuições para o trabalho docente na formação inicial em

EF. Este momento “final” pretendeu apontar para novos horizontes pertinentes aos caminhos desta pesquisa, bem como, apontar indicativos que possam contribuir com o trabalho docente no âmbito da Educação Superior. No momento em que as investigações da EF se debruçarem com maior intensidade ao trabalho docente, especificamente nesse caso, na formação inicial em EF, significativa parte das considerações desenvolvidas nessa tese poderá ser enfrentada de maneira mais profícua no cotidiano das IES. Da mesma forma, a consideração de um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar o trabalho docente, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico dos próprios professores, com possíveis implicações para diferentes cenários de intervenção dos egressos e um redimensionamento da atividade epistemológica presente na formação inicial em EF.

Palavras-chave:

Trabalho docente; Formação inicial; Educação Física; Epistemologia; Hermenêutica.

O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

ABSTRACT

The central objective of this study was to understand the work in the Superior Education in the process of academic graduation in Physical Education (EF). Thinking about this other objectives were made: Identify the knowledge which comes building in the contemporary EF, establishing relations with the academic graduation in this area; identify how it has been treated the teaching demands in the Superior Education in the Academic Graduation process in EF; Put some problems in the Academic Graduation process in EF; Reflect about contributions for the teaching work in the beginning of the graduation. This study characterized itself as being a description nature, based on an epistemology effort, oriented by a hermeneutics perspective. The study of the central questions was subdivided in three chapters. The first one studied the EF contemporary knowledge, where it is possible to consider different interpretation of the area which has taken to different Brazilian EF “ways of being”. The objectives of this chapter were to identify the knowledge which is building the contemporary EF, as well as, establish relations with the teaching work in the Academic Graduation process in EF. This process, a deep theoretician study, kept itself in the sites investigation which shows interest in discussing the own EF, having as objective of understanding the knowledge which is being built, from a reflection about its development, the epistemology debate, related to the relations/ influences/ consequences of this academic process. The second chapter showed elements to discuss the teaching work in the Academic Graduation initial process in EF. The objectives of this chapter: a) understand how it has been treated the teaching demands in the Superior Education in the Academic Graduation process in EF; b) systemize important elements to discuss the teaching work; c) Put some problems in the Academic Graduation process in EF. To join more elements in this discussion, it was made a project at UFSC and Unochapecó. Finally, articulating the developed discussions in the last chapter, the third chapter showed some syntheses, derived of the study group. This effort developed itself to build a “common soil” for the last chapters articulation, having as perspective to show contributions to the Academic Graduation process in EF. In this final moment it was intended to point new horizons for this research, as well as, pointing indicatives which can contribute with the teaching work in the Superior Education. At the moment the EF

investigations have more intensity in the teaching work, specifically in this case, in the Academic Graduation process, a significant part of the developed considerations can be dealt in a more useful way in the IES daily. In the same way, the consideration of a hermeneutics referential will possibly restart the teaching work, which can imply an inflection in the axiology, teleology e epistemology understanding of the own professors, with possible implications to different abandonment interventions scenes and restart of the epistemology activity in the Academic Graduation process in EF.

Key words:

Teaching work; Academic Graduation; Physical Education; Epistemology; Hermeneutic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mafalda 01 (criação do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino)	186
Figura 2 – Mafalda 2 (criação do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino)	203
Figura 3 – A responsabilização do entorno no exercício da docência	219
Figura 4 – Modelo de formação disciplinar	235
Figura 5 – Modelo de formação com pontes entre diferentes disciplinas	236
Figura 6 – Modelo de formação por Módulos de conhecimento	238
Figura 7 – Modelo de formação por Módulos de conhecimento	333

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções da EF adaptado de Assis de Oliveira	66
Quadro 2 - Concepções da EF adaptado de Albuquerque, Casagrande e Taffarel	67
Quadro 3 - Abordagens teóricas da EF	68
Quadro 4 - Tempo, em minutos, das entrevistas, das transcrições e do primeiro refinamento	152

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	25
1.1. Contextualizando as questões centrais	27
1.2. A organização do trabalho investigativo	34
CAPÍTULO I - “FORMAS-DE-SER” DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	39
1.1 Epistemologia em cena: nexos entre filosofia e ciência no campo da Educação Física...	43
1.2. Identidade epistemológica para o campo da Educação Física?	53
1.3. Um diálogo com diferentes interpretações da Educação Física brasileira na contemporaneidade	60
1.3.1. “Formas-de-ser” da Educação Física brasileira	61
1.4. A Educação Física como “zona de fronteira”: entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Biológicas e da Saúde	76
1.4.1. A hermenêutica como um campo de possibilidades de diálogo para a Educação Física...	82
1.5. Quatro teses (não) conclusivas...	94
CAPÍTULO II - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DOCENTE E SEU ENTORNO...	105
2.1. Esboçando uma compreensão de universidade: um pano de fundo para o trabalho docente na Educação Superior...	106
2.2. O currículo como importante elemento do processo de “Ser-universidade”	113
2.2.1. Algumas “origens” das abordagens contemporâneas acerca da discussão curricular: esboçando uma compreensão de currículo	118
2.2.2. Nexos com o campo da EF...	125
2.3. Docência na Educação Superior no campo da Educação Física – uma temática a ser tencionada...	128
2.3.1. Um trabalho de campo: dialogando com professores da Educação Superior no campo da Educação Física	134
2.3.1.1. Os caminhos teórico-metodológicos	134
A escolha das Instituições de Ensino Superior e dos colaboradores	137
O processo das entrevistas	141
Apresentando os colaboradores	144
O processo interpretativo	148
2.4. Trabalho docente na Educação Superior (no campo da Educação Física): encruzilhada de caminhos...	155
2.4.1. Desdobramentos “externos” para o trabalho docente nos	155

cursos de formação inicial em Educação Física: entre o conhecimento produzido no campo e os ordenamentos legais “orientadores”...	
a) A produção do conhecimento e a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação Física: nexos com o trabalho docente no processo de formação inicial.	156
b) Licenciatura e Bacharelado no campo da Educação Física – um modelo de formação inicial ainda em aberto.	168
2.4.2. Um silêncio dos professores da Educação Superior em EF sobre si mesmo?	184
2.4.3. Docência e condições de trabalho na Educação Superior...	195
a) A docência como um trabalho coletivo em um ambiente democrático...	198
b) A questão da “pulverização das ações”...	206
c) Algumas “janelas” ou um retorno a Academia dos gregos?	212
2.4.4. Elementos teórico-metodológicos: “complexificando” o que não é simples	217
a) Projeto Pedagógico e o “entorno”: balizadores em um <i>locus</i> onde não “vale tudo”...	217
b) O Plano de Ensino como um constructo teórico...	223
c) O sentido da disciplina no currículo do curso...	229
d) A avaliação e “velhas” questões – avaliar o que e para quê?...	240
e) A aula como espaço e tempo de tradução: o professor como um hermenauta?	247
2.4.5. Docência na Educação Superior e o foco dos processos de formação – uma questão de identidade para o campo da Educação Física?	254
2.5. Formação inicial em Educação Física para quê?	265
CAPÍTULO III - REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA...	278
3.1. Educação Física: entre um “não mais” e um “ainda não”	282
3.2. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior no campo da Educação Física	288
3.3. Complexos temáticos orientadores para o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física	303
Complexo Temático I: o exercício de reflexão crítica como rotina do trabalho docente	305
Complexo Temático II: a importância de um desencastelamento	308

epistemológico	
Complexo Temático III: uma “antropofagia” epistemológica como possibilidade de construção de um conhecimento da EF	311
Complexo Temático IV: a intervenção pedagógica como categoria importante para o campo da Educação Física	314
Complexo Temático V: o trabalho docente como um lócus para o acontecimento da experiência	318
Complexo Temático VI: o Estágio Supervisionado como um cenário privilegiado para o trabalho docente no processo de formação inicial em Educação Física	322
Complexo temático VII: de disciplinas a Módulos de conhecimento – uma experiência, um caminho a ser percorrido	328
Complexo Temático VIII: a importância de uma base epistemológica para o trabalho docente na Educação Superior	335
Complexo Temático IX: a formação inicial como um lócus privilegiado para a discussão sobre novos paradigmas de intervenção para o campo da Educação Física	338
Complexo Temático X: “Escrever é preciso” – um princípio para a docência na Educação Superior	344
CONSIDERAÇÕES FINAIS	351
REFERÊNCIAS	359
APÊNDICE 01 – Carta de Apresentação	385
APÊNDICE 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	387
APÊNDICE 03 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	389

A calma do tarumã, ganhou sombra mais copada
Pela várzea espichada com o sol da tarde caindo
Um pañuelo maragato se abriu no horizonte
Trazendo um novo reponte, prá um fim-de-tarde bem lindo

Daí um verso de campo se chegou da campareada
No lombo de uma gateada frente aberta de respeito
Desencilhou na ramada, já cansado das lonjuras
Mas estampando a figura, campeira, bem do seu jeito

Cevou um mate pura-folha, jujado de maçanilha
E um ventito da coxilha trouxe coplas entre as asas
Prá querência galponeira, onde o verso é mais caseiro
Templado a luz de candeeiro e um "quarto gordo nas brasa"

A mansidão da campanha traz saudade feito açoite
Com olhos negros de noite que ela mesma querenciou
E o verso que tinha sonhos prá rondar na madrugada
Deixou a cancela encostada e a tropa se desgarrou

E o verso sonhou ser várzea com sombra de tarumã
Ser um galo prá s manhãs, ou um gateado prá encilha
Sonhou com os olhos da prenda vestidos de primavera
Adormecidos na espera do sol pontear na coxilha

Ficaram arreios suados e o silêncio de esporas
Um cerne com cor de aurora queimando em fogo de chão
Uma cuia e uma bomba recostada na cambona
E uma saudade redomona pelos cantos do galpão

Quando o verso vem pras casa
Luiz Marengo
Composição: Guto Teixeira

1. INTRODUÇÃO

O cotidiano do trabalho docente na Educação Superior se trata de um tema que vem merecendo destaque em diferentes obras produzidas principalmente nos últimos dez anos, vinculadas ao campo da Educação. Nomeadamente, Castanho e Castanho (2001), Tardif (2002), Anastasiou (2003 e 2006), Marques (2003), Tardif e Lessard (2005), Balbinot (2006), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), Poli (2009), entre outros, vem abordando as problemáticas docentes no cenário da Educação Superior, considerando diferentes aspectos. Obstante, é possível identificar ainda uma série de lacunas, que serão apresentadas ao longo deste estudo, acerca do trabalho docente no âmbito da Educação Superior, especificamente no que se refere ao processo de formação inicial no campo da Educação Física (EF). Obras, tais como a organizada por Costa (1997) ou os estudos de Azevedo (1999), Krüger e Krug (2009), entre outros, que abordam este assunto, não são comuns no campo da EF brasileira.

Ao que parece, este é um tema que não vem recebendo destaque da comunidade acadêmico-científica do campo da EF. Nessa discussão, é possível inferir que a EF contemporânea vem promovendo um incremento de pesquisas e publicações sobre diferentes temas, mas ainda no que se refere a docência, especificamente no âmbito da Educação Superior, há uma incipiente produção de investigações e publicações a respeito.

Esta ausência de produção acadêmico-científica a respeito de um tema complexo como este, pode produzir sensações ilusórias e, conforme Balbinot (2006), edificar um cenário que induz à ilusão de que já conhecemos o que ainda deve ser conhecido. Nesse caso, mais do que a busca da verdade, com “v maiúsculo”, se faz necessário evidenciar em uma tese de doutoramento, a complexidade do tema a ser investigado e as dificuldades para tal empreendimento, abrindo caminhos para a divergência e a contradição, edificando possíveis respostas, sempre provisórias, mas necessárias, ao mesmo tempo em que permite a abertura de questionamentos, esforço que deixa em aberto portas para o futuro.

Partindo desses argumentos introdutórios, entendo que no momento de construir e fundamentar um problema de pesquisa, ou seja, um ponto de partida para o desenvolvimento da tese, procurei enfrentar problemas, visto já estar frente a tantos, que identifiquei a partir de meu

próprio cotidiano do trabalho docente na Educação Superior. Esta se trata de uma das contribuições que pretendo trazer para o campo da EF com esta tese: participar² do movimento de enfrentar os problemas cotidianos da EF, pela via da pesquisa, sem desconsiderar a conjuntura no qual o campo se edifica. Afinal, a EF não se encontra em “outro mundo” ou “flutuando no vazio”, ou como se referem Devechi e Trevisan (2010), não pesquisamos na realidade vazia.

Desta forma, esta tese se apresenta com a perspectiva de abordar as problemáticas do trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, por meio da investigação de fenômenos presentes nesse cotidiano, inclusive, considerando o próprio trabalho do pesquisador. Assim, articular meu próprio trabalho, minhas experiências com a docência na Educação Superior na formação inicial no campo da EF, com a produção de uma pesquisa, neste caso, uma tese de doutoramento, trata-se de um procedimento coerente com o que entendo como uma das finalidades da pesquisa na Pós-Graduação, aproximar a produção do conhecimento ao trabalho cotidiano dos protagonistas que atuam no campo.

Em meio a este esforço, procuro não perder a responsabilidade de aproximar esta discussão de maneira concreta ao campo da EF, âmbito no qual venho me relacionando intensamente há mais de 21 anos, desde 1989, quando ingressei no curso de EF da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em meio as diferentes experiências que venho tendo no âmbito da EF, venho observando que, mesmo em meio a uma pretensão de reconhecimento social e acadêmico-científico, muitas vezes, ela é reduzida, paradoxalmente, a um campo de segunda linha, um subproduto científico-pedagógico, onde a *priori*, a simplificação de seus fenômenos tem sido regra muito presente¹.

Desta forma, na perspectiva de tratar a EF de acordo com a complexidade que merece, o primeiro dilema concreto que se apresentou na constituição deste estudo parece corriqueiro, mas extremamente complexo: por onde começar? Lembrando Marques (2001), o maior desafio da escrita e, por consequência, da pesquisa, é começá-la, pois só se escreve, escrevendo. Assim, não há um tempo de “preparar-se” para

¹ A própria tradição da EF contribui com a compreensão de que se trata somente de um campo da ‘prática’, que prescindia da ‘teoria’. Como exemplos, é possível identificar problemas históricos, tais como, as dificuldades que os professores da EF escolar vem enfrentando há anos, no que se refere a sua autonomia pedagógica e epistemológica; ou a simplificação produzida por chavões, tais como, ‘atividade física é saúde’, ‘esporte é saúde’, entre outros, além de discursos com pretensão de justificar a presença da EF em diferentes contextos, tais como “formar o cidadão”, “formação integral”, “formação biopsicossocial”, entre outros.

escrever: ele próprio, o escrever, trata-se do ato inaugural, do começo dos começos. Então, na perspectiva de expressar o que Mário Osório Marques chamou de “inauguração do próprio pensar” (p.13), os caminhos pelos quais percorri ao longo destes quatro anos de doutoramento foram marcados por diversos escritos, todos importantes para o pesquisador, porém, nem todos importantes para a tese. Assim, alguns avançaram, outros foram deixados de lado, de acordo com o processo de amadurecimento que tal processo pressupõe.

Importante não esquecer que esta pretensão de “próprio pensar” se apresenta ao longo do estudo, a partir da predisposição ao diálogo com outros. A partir da interlocução com diferentes sujeitos, imagino possível a apropriação e construção do conhecimento, na expectativa de poder aproximar esta investigação do que Marques (2001, p. 26) afirmou: “De autor de minha obra, passo a dela aprendiz”, pela compreensão do ato de escrever como uma provocação ao pensar.

Desta forma, considerando estes breves argumentos iniciais, fica o convite ao leitor, a fim de que possa também se constituir, a sua maneira, sujeito deste estudo, a partir de sua interlocução, de seu envolvimento, ou como já afirmou Marques (2001), de sua cumplicidade. Assim sendo, encerro estas breves considerações iniciais, convidando para um espaço de diálogo, na expectativa de boas leituras.

1.1. CONTEXTUALIZANDO AS QUESTÕES CENTRAIS...

Inicialmente, entendo como importante compreender que o panorama da EF na Educação Superior não se constitui “naturalmente”, mas sim, se encontra conectado em um contexto maior, onde necessidades, desejos, conhecimentos e interesses se manifestam, em um jogo de forças cunhado ao longo de uma recente história.

Este “jogo” vem se desenvolvendo sob diferentes correlações de força, com diferentes interesses, corporativos ou não, bem como, com intenções que, muitas vezes, tem maior centralidade no plano político do que no plano acadêmico-científico. Nesse processo, como referido anteriormente, a Educação Superior não fica incólume, muito pelo contrário. Da mesma forma, não ficam incólumes os sujeitos que a constituem.

Como exemplo, a exigência de produção acadêmico-científica oriunda de uma política científica nacional, consequência de um modelo baseado na meritocracia, vem se desdobrando de diferentes formas no âmbito da formação inicial nos diversos campos do conhecimento, entre eles a EF. Considerando que este cenário vem exigindo cada vez mais a

produção intelectual de pesquisadores que, na sua “origem” profissional, são professores, os olhares passam a se direcionar de forma centralizada para a pesquisa e o ensino, ao que parece, vem recebendo menor atenção neste cenário.

Por outro lado, mesmo com um incremento, como em nenhum outro momento de sua história, no que se refere a produção acadêmico-científica no campo da EF brasileira, ainda se percebe uma série de lacunas acerca das relações entre teoria e prática. Como exemplo, a “aula de segunda-feira” ainda representa um desafio na agenda dos professores da EF escolar e também dos professores na formação inicial em EF.

Nesse caso, investigar as temáticas que se estabelecem no trabalho da docência na Educação Superior, tomando o campo da EF como lócus investigativo, trata-se de uma importante e complexa empreitada para a própria EF. Se este não se trata de tema abordado de forma recorrente na EF brasileira, também é possível perceber um recente incremento acerca de estudos que abordam as preocupações aqui apresentadas, nomeadamente os trabalhos de Azevedo (1999); Gonzalez (1999, 2003, 2004 e 2007); Oliveira e Silva (2003); Ilha *et al* (2008); Flores *et al* (2009), Krüger e Krug (2009), Rezer (2010).

Obstante, entendo que há ainda, muitos mistérios envolvendo o trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, talvez por uma pretensa auto-suficiência presente neste contexto. Assim, entendo como importante ampliar o processo de discussão e reflexão acerca deste assunto, por intermédio da pesquisa. Entendo que a intervenção pedagógica vem atravessando um momento de forte questionamento em diferentes âmbitos da EF brasileira, no contexto escolar, nas academias, nos clubes, entre outros. Nessa direção, também é importante discutir e problematizar a docência no contexto da Educação Superior, o que permite também, refletir com futuros egressos acerca das responsabilidades pedagógicas da EF, qualquer que seja o âmbito de intervenção, no sentido de transpor para a universidade a discussão que muitas obras propõem para outros âmbitos, tais como a escola.

Considerando as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação inicial, a discussão aqui proposta se principia ao considerar em quais espaços de intervenção da EF se caracteriza uma intervenção docente. A própria nomenclatura atual utilizada para designar os egressos dos cursos de EF já procura estabelecer diferenças a priori, profissional da EF para os Bacharéis e professores de EF aos Licenciados. Porém, ao pressupor relações humanas com perspectivas educativas, no qual se estabelecem os papéis de professor e aluno, com

conteúdos específicos a serem ministrados de forma sistematizada, com objetivos previamente definidos, não estaríamos frente a uma relação pedagógica que se estabelece em diferentes e fluídos espaços de intervenção, que se caracterizam como espaços de intervenção docente?

Para Molina Neto e Molina (2003), supõe-se que um egresso de um curso de EF, tanto na atividade de um *personal trainer* como na de um treinador esportivo, assim como na escola, estará no exercício da docência. Nessa direção, Borges (2005) entende que o trabalho da EF, quer seja realizado em sala de aula, quer seja em um centro esportivo, é antes de tudo uma atividade fundada em relações entre seres humanos, que não se limitam à formalização de uma atividade física, qualquer que seja. Tais relações constituem práticas de formação humana, que possuem dimensão educativa no sentido amplo, relações estas que se aproximam da docência.

Certamente, há grande divergência acerca dessa questão, pois não há consenso a este respeito. Espaços de intervenção não-escolares, em muitos casos, não são considerados espaços de docência, mas sim, espaços de intervenção, ocupados por treinadores e instrutores. Como exemplo, conforme referido por Maria de Assis (2010), em um estudo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coordenado por Maria Inês Pestana, o termo professor considera o sujeito que atua em sala de aula, como regente de turma, na educação formal. Nesse sentido, há argumentações, tais como a Bássoli de Oliveira (2006), que compreendem que essa perspectiva possibilita maior valorização da profissão docente, evidenciando sua complexidade.

Em meio a essa divergência, Tardif (2002) afirma que, embora existam muitas pesquisas acerca do trabalho docente, trata-se de uma expressão de difícil definição. O autor considera que se trata de um trabalho investido ou vivido, o que pressupõe que um professor não pode somente “fazer o seu trabalho” (p. 141). Dessa forma, concordando com o autor, se torna importante empenhar e investir nesse trabalho, o que ele mesmo é como pessoa. E isso pode extrapolar espaços formais de intervenção, como a escola. Os autores afirmam que, com certeza, ofícios e profissões que lidam com o outro, nem sempre tem contornos definidos com clareza, mas são fluídos, escorregadios, com diferentes interpretações. Dessa condição emergem diferentes compreensões acerca dos limites que envolvem o trabalho docente, o que edifica a divergência apresentada nesse princípio de tese.

Mesmo reconhecendo a polêmica em torno desta questão, adoto nesta tese a expressão “Trabalho docente” para identificar a intervenção

de egressos de processos de formação inicial em EF, que atuam em diferentes espaços de intervenção, com pretensões pedagógicas e que organizam, sistematicamente, em contextos de ensino e aprendizagem, determinados conteúdos a fim de torná-los acessíveis aos estudantes (importante considerar possibilidades da a pesquisa e da extensão). Tal expressão pretende retratar a complexidade da atuação do sujeito que atua como protagonista em contextos complexos de intervenção, que requerem mais do que treinamento e instrução, mas trabalho pedagógico, esforço intelectual e conhecimentos acadêmico-científicos, que podem ser vinculados ao trabalho docente.

Aqui, pressuponho um caminho inverso, com o trabalho docente desenvolvido nos espaços formais de ensino, sendo referência para o trabalho docente em espaços não formais de ensino, tais como, escolinhas, academias, entre outros, como ocorre nas escolas de idiomas, por exemplo. E não ao contrário, como ocorre usualmente, com o trabalho de treinadores e instrutores que, muitas vezes, servem de referência para o trabalho docente, inclusive na Educação Superior. Em um artigo introdutório (REZER, 2010), trabalho com a idéia de que é necessário inverter essa relação, dotando de complexidade diferentes espaços de intervenção, tendo a EF como protagonista das ações desenvolvidas em diferentes âmbitos, observando a intervenção pedagógica como preocupação central da EF, sem descuidar do conhecimento específico.

Desta forma, parto do pressuposto de que o trabalho docente pode ocorrer em diferentes contextos de intervenção pedagógica, que se configuram como práticas educativas. Obstante, importante deixar claro que nem toda prática educativa é um exercício de docência, como por exemplo, no que acontece nas relações familiares. Mesmo assim, tenho clareza da divergência acerca dessa questão e não pretendo ‘fechar’ a discussão, mas sim, abrir uma problemática que será melhor tratada ao longo do estudo.

Em meio a estes diferentes espaços de intervenção da EF, há um espaço específico que se refere à formação inicial, que conta com o trabalho docente em aulas, no âmbito da Educação Superior. Ou seja, os cursos de formação inicial em EF. Partindo dos argumentos anteriores, o tema central desse estudo é então, **o trabalho docente na Educação Superior na formação inicial em EF**. Inicialmente, considero relevante apresentar os principais pressupostos que se configuram como aportes introdutórios para a construção deste estudo:

- Há lacunas importantes no conhecimento produzido na EF sobre o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial neste campo;
- A docência na Educação Superior é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho didático-pedagógico;
- Há a necessidade de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar a docência na Educação Superior, o conhecimento que muitas obras propõem para outros âmbitos, tais como a escola;
- Um novo paradigma para a docência na Educação Superior pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos do campo da EF;
- Embora não se trate de relação causa/efeito, discutir o trabalho docente nos contextos de intervenção do egresso passa por pensarmos nas tensões presentes também no contexto da Educação Superior, no processo de formação inicial em EF.

De acordo com estes pressupostos iniciais, o exercício de problematizar as relações que se estabelecem no âmbito da docência na Educação Superior, pode ampliar as referências dos futuros egressos a fim de enfrentarem a complexidade que outros segmentos, tais como a escola, apresentam. Lembrando Stein (2002), entendo que os próprios sujeitos, e os professores também o podem ser, necessitam se empenhar na apropriação viva das tradições que os determinam, respeitando-as, sem, contudo, submeterem-se acriticamente a elas. Por isso, aliado aos argumentos apresentados anteriormente, entendo que a universidade pode assumir a responsabilidade, como um centro de produção e socialização do conhecimento, um espaço possível de estar a frente de seu tempo, sem desconsiderar a tradição na qual está inserida e as condições na qual se constrói.

Dessa forma, entendo que, se por um lado, há um incremento na produção acadêmico-científica do campo da EF, por outro ainda existem diversas e diferentes lacunas importantes referentes a fundamentação para o trabalho docente na Educação Superior. Esse descompasso necessita ser considerado na formação inicial. Do contrário, ao não estabelecer vínculos mais orgânicos entre a produção e o trabalho docente nesse cenário, pode ser adequada a máxima repetida por muitos estudantes, referindo-se a seus professores: “faça o que digo, mas não faça o que faço”.

Nessa direção, Tardif e Lessard (2005) destacam que o estudo da docência, entendida como um trabalho, continua sendo negligenciado, o que pode justificar a dificuldade em estabelecer vínculos mais concretos com pesquisas que estudem o trabalho docente na Educação Superior, justificando os pressupostos iniciais deste estudo. Em outro estudo, Tardif (2002) afirma que já passou da hora dos professores estudarem e investigarem seu próprio trabalho.

Essa condição vai configurando, a medida que o campo aumenta sua produção, maiores dificuldades em edificar uma tradição autônoma da EF para a Educação Superior. Por exemplo, tomando como referência o ensino do esporte no contexto universitário, tal como abordado em outro trabalho (REZER, 2010), a tradição do esporte, ao que parece, se sobrepõe a tradição acadêmica para seu ensino no âmbito acadêmico. Como exemplo, essa preocupação é expressa em diferentes artigos, tais como Bássoli de Oliveira (1989); Molina Neto (1995); Daólio (1998); Ferreira (1998); González (1999, 2003, 2004 e 2007); Pires e Neves (2002); Nascimento (2004), Nascimento et al (2009), entre outros. Ou seja, ao que parece, carecemos enquanto campo do conhecimento, de uma cultura da EF para o ensino do esporte na formação inicial.

Em meio a esta conjuntura, entendo que, mesmo com diferentes interesses, o professor da Educação Superior vai “dando o tom”, “jogando” o jogo, muitas vezes como pode, em uma cada vez mais exigente corrida rumo ao reconhecimento de seu trabalho, a obtenção de verbas para pesquisa ou extensão, a publicação de *papers*, enfim, em um jogo que vem promovendo desdobramentos importantes na formação inicial. Especificamente sobre a formação inicial, é possível inferir que, muitas vezes, um interesse de “segundo nível” pelo ensino, com muitos professores mais interessados pela pesquisa. Nesse cenário, por vezes, o exercício da docência pode ser visto como uma atividade secundária. Penso que esse assunto merece maior atenção da própria comunidade acadêmica. Desta forma, partindo dos pressupostos e das argumentações apresentadas, se origina a questão central que orienta a constituição desta investigação: **Quais são os limites e as possibilidades do trabalho docente no processo de formação inicial em Educação Física?** Esta questão central se desdobra em quatro questões orientadoras do estudo, conforme a seguir:

- Que conhecimento vem se edificando na contemporaneidade do campo da EF?

- Como têm sido tratadas as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF?
- Como vem sendo enfrentadas as possibilidades e limitações do trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF?
- Que “possibilidades” podem contribuir com o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial neste âmbito?

Tomando como referência estas questões, o objetivo central que orienta a constituição deste estudo se apresenta no sentido de **compreender o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física.**

Decorrentes do objetivo central deste estudo, outros objetivos se desdobraram, conforme a seguir:

- Identificar o conhecimento que vem se edificando na EF contemporânea, estabelecendo relações com os processos de formação inicial neste campo;
- Investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF;
- Problematicar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF;
- Refletir sobre contribuições para o trabalho docente no processo de formação inicial neste âmbito.

Embora estes temas, em maior ou menor medida, possam estar em discussão em diferentes instâncias (textos, teses, dissertações, entre outros), não se tem notícia de estudos que abordem as questões centrais desse estudo a partir do recorte ora proposto, mesmo porque, como referido anteriormente, a produção a esse respeito, ainda é incipiente no campo da EF brasileira.

Tal síntese é resultado de um atual momento histórico, definido por momentâneas interpretações de mundo, se manifestando como um recorte construído pelo amadurecimento e pelas contribuições que, o tempo, as “companhias” e a caminhada pela qual me propus a trilhar proporcionaram.

Torna-se relevante destacar que um estudo com as pretensões deste, não poderia restringir-se apenas a análise de fatos, na busca de relações de causa/efeito, mas sim, ampliar as perspectivas de interpretação e compreensão, a fim de procurar perceber além do “texto”, além das relações estabelecidas, se preocupando com as

entrelinhas e com o não dito, na perspectiva de compreender de forma mais clara, as questões aqui levantadas. Partindo dessas considerações iniciais, a seguir, contextualizo de forma sintética os caminhos teórico-metodológicos desta investigação.

1.2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO INVESTIGATIVO...

Este estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem pautada por um esforço epistemológico, orientado por uma perspectiva hermenêutica. Partindo da afirmação de Popper (1973), de que somente pode ser científico o que pode ser discutível, o objetivo central desse estudo se apresenta na direção de compreender o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF. Para tal, a abordagem das questões orientadoras desse estudo foram subdivididas em três capítulos, articulados entre si, que pretenderam possibilitar maiores condições de profundidade nas argumentações de sustentação das discussões propostas, conforme a seguir.

Capítulo I – “Formas-de-ser” da Educação Física brasileira contemporânea...

O primeiro capítulo apresenta de forma concreta, o início da construção dessa tese, discutindo o conhecimento ao qual se refere a EF contemporânea, onde é possível considerar que diferentes interpretações do campo tem levado a diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira. O objetivo deste capítulo se apresentou na perspectiva de identificar o conhecimento que vem se edificando na EF contemporânea, bem como, estabelecer relações com o trabalho docente nos processos de formação inicial em EF.

Esta foi a forma que encontrei para me apropriar do tema referente ao conhecimento da EF na contemporaneidade, no sentido de “cercar” o tema específico da pesquisa. Desta maneira, se tornou relevante alargar o pano de fundo que sustenta esse estudo. Assim, foi desenvolvido neste capítulo, um aprofundamento teórico que contribuiu decisivamente para uma maior compreensão dos fenômenos abordados.

Esse processo se deteve na investigação de referências veiculadas no âmbito da EF, ou mesmo fora dela, que apresentassem interesse em discutir a própria EF, ou seja, referências com pretensões epistemológicas. Nesse momento investigativo, a discussão tentou compreender o conhecimento que vem constituindo a EF brasileira,

partindo de uma reflexão sobre seu desenvolvimento, do debate epistemológico a esse respeito e das relações/ influências/consequências desse processo para com o campo da EF.

Este capítulo do estudo foi desenvolvido principalmente nos anos de 2007 e 2008, por meio de um aprofundamento teórico, que segundo Demo (1991, p. 30),

[...] assume o papel de incentivo à pesquisa, na condição de propedêutico, ou seja, como instrumento fundamental para construir a capacidade de construir conhecimento. Sendo conhecimento construtivo fator instrumental das inovações na sociedade e na economia, a questão da ciência, da pesquisa e do conhecimento adquire relevância particular na formação dos alunos e passa a figurar entre os desafios essenciais do sistema educacional como um todo.

Penso que isso proporcionou maior propriedade para abordar as questões centrais deste estudo, ao me situar de forma crítica frente aos elementos que vem constituindo o que se denomina na contemporaneidade como sendo “Educação Física”. Ao abordar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF, torna-se condição *sine qua non*, para maior balizamento das discussões que serão realizadas, compreender de forma mais profunda, “que campo é esse?”, com todo o cuidado que tal questão exige.

Ao perceber a importância de compreender o próprio campo da EF, procuro investir na idéia de que compreender bem “que campo é esse” pode permitir operar com maior discernimento no exercício da docência em seu interior.

Para tal, foram construídas algumas categorias, conforme tópicos específicos desse capítulo. Inicialmente, procuro estabelecer nexos entre filosofia e ciência, discutindo uma (possível) identidade epistemológica para o campo da EF, protagonizando um diálogo com diferentes interpretações da EF brasileira, que chamei de diferentes “formas-de-ser” da EF contemporânea. Tencionando possibilidades de dialogo entre diferentes abordagens da EF, procuro neste capítulo, situar a EF como uma “zona de fronteira” entre as ciências humanas e sociais e ciências biológicas e da saúde. Após, introduzo a hermenêutica como um campo de possibilidades de diálogo para a EF, finalizando este capítulo com a apresentação do que denominei de quatro teses (não) conclusivas.

Desta maneira, pretendi discutir de forma mais consistente, o conhecimento que vem constituindo o campo da EF brasileira,

estabelecendo nexos com trabalho docente e a Educação Superior, tema abordado de maneira mais concreta no Capítulo II.

Capítulo II – Docência no processo de formação inicial em Educação Física: problematizando o trabalho docente e seu entorno.

No segundo capítulo, com o pretexto de avançar na discussão desenvolvida no capítulo I, são apresentados elementos para discutir o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF. Os objetivos deste capítulo foram: a) Investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF; b) Sistematizar elementos importantes para discutir o trabalho docente neste âmbito; c) Problematizar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF. A fim de arregimentar maiores elementos nesta discussão, foi realizado um trabalho de campo entre julho de 2009 e março de 2010, desenvolvido no contexto da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e da Unochapecó (Universidade Comunitária da Região de Chapecó²).

As discussões deste capítulo se desenvolveram de forma bastante intensa, visto terem sido ‘concluídas’ no contexto da cidade do Porto (Portugal), onde realizei um estágio *sandwich* de quatro meses na Faculdade do Desporto (FADEUP) da Universidade do Porto (UPORTO), entre dezembro de 2009 e março de 2010.

Tal período de imersão nos estudos da tese pôde proporcionar um processo interpretativo mais aprofundado, visto que, os esforços investidos na reflexão e discussão dos ‘achados’ do trabalho de campo foram realizados com exclusiva disponibilidade de tempo. Da mesma forma, as relações estabelecidas com a realidade portuguesa e outras realidades européias (alemã e italiana, principalmente, onde realizei duas imersões bastante significativas, compreendendo melhor como as pessoas pensam e vivem nestes dois países), promoveram um olhar “de fora” que, sem dúvida, contribuiu intensamente com as discussões

² Nesse momento, cabe um destaque inicial, para referendar um esclarecimento sobre as IES comunitárias. As IES comunitárias configuram-se como uma universidade pública, não Estatal, sem financiamento público, de gestão privada. Ao não ter um “dono”, se constrói sob a lógica da sustentabilidade, e não sob a lógica do acúmulo de capital. Entendo que se torna importante ressaltar o importante significado destas IES em regiões periféricas, onde a articulação de lideranças da comunidade possibilitou a educação superior fazer parte do contexto de regiões desprivilegiadas, muito antes da ampliação do número das IES privadas ou da recente expansão das IES públicas federais.

pretendidas. Este momento se construiu a partir da continuidade dos pressupostos estabelecidos no capítulo I, abordando diretamente as questões orientadoras desse estudo, agora com maior número de elementos referentes ao trabalho docente na formação inicial em EF.

Capítulo III – Reflexões e contribuições para o trabalho docente no processo de formação inicial em Educação Física.

Finalmente, articulando as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, procurei estabelecer no terceiro capítulo, um processo de reflexão e discussão, apresentando algumas sínteses, derivadas de todo o conjunto desse processo investigativo. Tal esforço se edificou na perspectiva de procurar um solo comum para a articulação dos capítulos anteriores, perspectivando apresentar contribuições para o trabalho docente na formação inicial em EF.

Este momento “final”, desenvolvido principalmente entre maio e outubro de 2010, pretendeu apontar para novos horizontes pertinentes aos caminhos desta pesquisa, bem como, apontar indicativos que possam contribuir com o complexo trabalho docente no âmbito da Educação Superior, a partir das questões levantadas ao longo desta caminhada.

Nos tópicos deste capítulo, destaco em primeiro lugar, a noção de que a EF brasileira se encontra entre um período histórico indeterminado, com ausência de certezas, que pode ser denominado de “entre um não mais” e “um ainda não” (STEIN, 2001; REZER, 2007; ARENDT, 2008; GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009 e 2010), um momento entre um passado que se mostra insuficiente e um futuro que parece ainda não ter chegado. Nesse capítulo, apresento a hermenêutica como uma orientação para o trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, entendendo-a como um modo de pensar que pode representar uma referência importante para o campo, ampliando as possibilidades de intervenção nesse âmbito.

Finalmente, apresento dez “complexos temáticos” (ver a respeito no capítulo III, p. 278), referenciais orientadores para o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF. Nesse sentido, os “complexos temáticos” permitem sintetizar os “achados” que se edificaram ao longo desse processo, partindo do conjunto geral da tese, retomando os pressupostos iniciais, as quatro teses (não) conclusivas do capítulo I, as discussões do capítulo II, considerando também, minhas experiências nesta caminhada, propondo

algumas “janelas”, edificadas ao longo do estudo, mas especificamente nesse capítulo.

Portanto, após breve apresentação dos caminhos da pesquisa, convido o leitor a ser cúmplice desta jornada, enfrentando a leitura deste estudo com disposição e olhar curioso. Ao longo do trabalho, os elementos apresentados nesta introdução serão tratados sob uma perspectiva mais detalhada e fundamentada.

Tomo como ponto de partida o reconhecimento de que os temas enfrentados nesta tese não se esgotarão, mas se constituem a partir disso, como possibilidades vivas de diálogo e de novas interpretações, o que representa perspectivas que podem contribuir com o movimento de pensar/fazer/pensar... o trabalho docente na EF brasileira na contemporaneidade.

Dessa forma, o processo investigativo desse estudo se desenvolveu ao longo de toda sua construção, levando em consideração todos os momentos da investigação. Nessa direção, partindo de uma abordagem epistemológica, pretendeu-se aproximar a essa discussão, uma orientação hermenêutica, no sentido de problematizar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF. A seguir, os três capítulos serão apresentados de forma detalhada, a fim de situar claramente os caminhos pelos quais o estudo transitou.

CAPÍTULO I

“FORMAS-DE-SER” DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA...

*Inquietum est cor meum...*³

É possível perceber um momento histórico extremamente complexo na EF brasileira, marcado por disputas político-intelectuais, pautadas por diferentes projetos que levam a distintos caminhos para este campo. As diferentes intenções político-epistemológicas presentes na constituição da EF brasileira vêm trazendo conseqüências, que se manifestam de diferentes maneiras em seu cotidiano, em diferentes contextos da área, entre eles no contexto do trabalho docente na Educação Superior.

Este panorama contemporâneo não se constituiu “naturalmente”, mas a partir de uma conjuntura onde desejos, conhecimentos e interesses se manifestam, em um rotineiro jogo de forças, cunhado ao longo de uma história que se entrelaça ao projeto da modernidade, assumindo muitas das características de propostas iluministas, como será abordado mais adiante. Partindo dessas considerações, os objetivos deste capítulo inicial é **identificar o conhecimento que vem se edificando na EF brasileira contemporânea, bem como, estabelecer relações com o trabalho docente nos processos de formação inicial em EF.**

Essa discussão pretende edificar uma discussão que permita compreender melhor o conhecimento que vem constituindo a EF contemporânea, perspectivando estabelecer nexos nos capítulos a *posteriori*, com problemáticas referentes ao trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial neste campo.

A “inquietaude” presente na epígrafe de Agostinho de Hipona, expressa anteriormente, representa em determinada medida, o panorama no qual o campo da EF vem se edificando nas últimas (aproximadamente) três décadas, a partir da já bastante discutida, mas ainda presente, “crise” da EF brasileira. É possível considerar que, antes

³ “Meu coração está inquieto...”. Referência a Agostinho de Hipona, citado por Berticelli (2006). Esta epígrafe parece que, em certa medida, representa a inquietação presente no campo da EF brasileira, talvez um reflexo da maioria pretendida.

deste aproximado período, as “coisas” estavam resolvidas no campo, visto as tendências bem definidas, com as verdades da EF bem explícitas, inclusive com influência direta do estado nas configurações cotidianas do campo (como por exemplo, o período competitivista, em meados dos anos de 1960, 1970, com desdobramentos que se estendem até hoje)⁴.

Desta forma, estes argumentos se apresentam como pano de fundo para o desenvolvimento deste estudo, abordando o debate epistemológico estabelecido nas fronteiras e na interioridade do campo, bem como, as relações/influências/conseqüências desse processo para com o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF, a fim de melhor compreender a contemporaneidade do próprio campo. Partindo do pressuposto de que operamos no mundo de acordo com o que conhecemos a seu respeito, enfrento a dimensão epistemológica no princípio desta tese, na condição de um professor/pesquisador que pretende alargar seus horizontes, ampliando a compreensão acerca do campo no qual opera. Portanto, para operar com os temas que perspectivou a partir dos objetivos deste estudo, considero esta investida inicial como um esforço importante. Do contrário, como ter uma compreensão mais aprofundada sobre as responsabilidades da docência na Educação Superior no processo de formação inicial no campo da EF, sem o devido esforço de tentar compreender de forma mais profunda que campo é esse e que formação pode ser pensada em seu contexto.

Para tal, inicio este capítulo na perspectiva de estabelecer nexos entre filosofia e ciência no campo da EF, a fim de discutir sobre sua pretensa identidade epistemológica e como estas pretensões se manifestam e influenciam no cotidiano do campo. Como desdobramento dessa discussão, procuro “mapear” algumas abordagens da EF brasileira contemporânea. Este esforço permitiu compreender a EF como uma “zona de fronteira” entre diferentes campos, transitando entre as ciências

⁴ Obstante, não havia ‘harmonia’ nessas configurações, pois a tensão e resistência eram grandes, com a educação popular latente, que se apresentava com pretensões que apenas por volta de 1980, com as modificações do cenário político nacional começam a ter vez e voz. Conforme Vaz (2008), afirmar sobre a EF hegemônica de determinados momentos recentes da história brasileira não quer dizer que nesse tempo não havia pensamento na EF, nem que ele não pudesse ser crítico. Como exemplo, os militares do Exército, com sua *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, foram responsáveis por manter os leitores atualizados sobre o que era desenvolvido no mundo, principalmente a partir da segunda metade do século vinte. Por outro lado, a prática dos professores de EF era, antes dos discursos críticos dos anos oitenta, também, mas certamente não só, experiência de resistência aos ditames do Estado Ditatorial.

humanas e sociais e biológicas e da saúde, o que serve como um ponto de partida para a discussão epistemológica contemporânea que se manifesta, ou não, no interior do campo.

As tênues fronteiras deste campo do conhecimento com outros campos representam a complexidade em adentrar a tarefa aqui proposta. Como se não bastasse a “complexidade externa”, ou seja, aproximações e distanciamentos com outros campos do conhecimento, ainda nos deparamos com uma “complexidade interna”, oriunda da edificação de diferentes abordagens que transitam no interior da EF. Este cenário permite questionar se estamos vivendo tempos de aproximações necessárias ou de afastamentos irreversíveis entre a EF e outros campos do conhecimento e entre os próprios sub-campos constituintes da EF brasileira.

Lembrando os comentários de Assis Carvalho (2005) acerca da obra de Edgar Morin, quando a palavra “complexo” aparece, geralmente, ela é associada como algo com sentido oposto ao que é simples. Aqui, não se trata de estabelecer uma polarização ou oposição entre simples e complexo, muito mesmo simplificar a complexidade de questões inerentes ao campo da EF. Para Morin (2005), a problemática da complexidade ainda possui pouca inserção no pensamento científico, epistemológico e filosófico. Estendendo as considerações do autor, compreendo que também no que se refere ao trabalho docente, a complexidade parece não representar uma tradição teórica importante.

Por outro lado, iniciar uma discussão sobre o campo da EF, perspectivando desenvolver relações com o trabalho docente no processo de formação inicial no campo da EF a partir de uma perspectiva complexa, representa um esforço na direção de interpretar e compreender a tradição, a cultura e o sentido da complexidade da docência.

Para este esforço, parto da compreensão inicial de que a complexidade representa um desafio, uma motivação para o pensamento (MORIN, 2005). Por isso, trazer a etimologia da palavra permite considerar que o esforço aqui pretendido encontra amparo nas palavras que o sustentam. Complexo, trata-se de uma palavra que vem do latim, *complexus*, que tem seu verbo *completare*, que quer dizer aquilo que é tecido em conjunto (MORIN, 2000; 2006). Ou seja, admitir o campo da EF como “complexo” evidencia a priori, a importância de considerar suas conexões externas, bem como, de compreender o movimento de sua lógica interna, de suas diferentes comunidades específicas, admitindo com isso, que é possível perceber em seu interior, “lugares

comuns” onde ela pode edificar-se enquanto um campo do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Assim, no sentido de refletir sobre a EF como um campo complexo, discutindo acerca de perspectivas que permitam ou não, constituir na EF tais “lugares comuns”, que representem possibilidades dialógicas para o campo, bem como, construir referências importantes para o trabalho docente no processo de formação inicial nesse âmbito, procuro ao longo deste capítulo inicial, uma aproximação com a hermenêutica, percebendo que a dimensão epistemológica é importante, mas insuficiente para as pretensões deste estudo. Nessa direção, estabeleço aproximações, principalmente com a hermenêutica filosófica, entendendo a orientação hermenêutica como uma possibilidade para abrir espaços onde diferentes epistemologias possam se encontrar para discutir fenômenos que, nesse caso, interessem a EF, o que permite pensar a partir da possibilidade de superar a necessidade de que haja um discurso vencedor entre as diferentes comunidades internas que constituem a EF contemporânea.

Finalmente, apresento quatro teses não conclusivas acerca de possibilidades para lidar com diferentes “formas-de-ser” da EF contemporânea, discutindo sobre possibilidades de manter viva a interlocução entre diferentes segmentos que a constituem. Compreendo neste processo, a intervenção pedagógica como possibilidade aglutinadora para o campo e a hermenêutica como um orientador possível de ser assumido, traduzindo a intenção de não dizer a última palavra na discussão proposta, mas sim, de participar de um movimento que o campo, como um todo, realiza. Ou seja, entendo a hermenêutica como um modo orientador do pensamento ao longo desta caminhada, capaz de, conforme Lawn (2007), fornecer uma visão ampla que não está presente no especialismo estreito, fenômeno cada vez mais presente na produção do conhecimento.

Tal esforço pretende contribuir com *possibilidades vivas de diálogo*, o que representa apresentar possibilidades interpretativas que permitam a diferença, onde o que se sobressaia seja o melhor argumento e contra argumento, considerando então, a força do argumento e não, o argumento da força, principalmente em um campo do conhecimento acadêmico-científico ainda recente, tal como o da EF.

1.1. EPISTEMOLOGIA EM CENA: NEXOS ENTRE FILOSOFIA E CIÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA...

Início este tópico, lembrando uma passagem de Horkheimer (1976), na qual afirma que “a máquina expeliu o maquinista e está correndo cegamente pelo espaço” (p. 139). Talvez esta passagem expresse os motivos que levam diversas obras, cada qual a seu modo, a “duvidar” dos caminhos do progresso da ciência⁵. Nesse caso, autores como Adorno e Horkheimer (1985); Habermas (1987); Prigogine (1996); Bachelard (2001); Santos (2003); Morin (2005); Kuhn (2006); entre outros, cada qual a seu modo, vem promovendo uma forte crítica ao paradigma hegemônico da ciência moderna, onde o “fim das certezas” (PRIGOGINE, 1996), parece ser um elemento evidente no cenário contemporâneo, que se desdobra nas próprias relações dos seres humanos entre si, em diferentes âmbitos da vida cotidiana.

Nesta conjuntura, estes autores vêm discutindo na contemporaneidade sobre problemas, limites e possibilidades da ciência, ou seja, conduzindo, construindo e enfrentando, questões epistemológicas em diferentes campos do conhecimento, o que permite considerar que o problema do conhecimento científico e a crença no progresso da ciência se tratam de problemas contemporâneos e importantes para as diversas ciências. Entendo que estas preocupações epistemológicas se desenvolvem a partir de uma desconfiança sobre as próprias proposições científicas de certeza, produzidas em diferentes campos, o que, para Japiassu (1992), pode ser entendido como investidas epistemológicas mais com o valor de tentativa do que de modelo.

De acordo com Gamboa (2007), o termo “epistemologia” ressurge na literatura filosófica moderna, ao final do Século XIX, sob influência do positivismo, significando literalmente “Teoria da ciência” e, de acordo com o momento de seu retorno, reduz a teoria do conhecimento a uma parte deste conhecimento: o científico. Isso ocasiona um processo de ruptura entre Filosofia e Ciência e, por

⁵ Porém, ao não haver um ponto arquimediano, for a do mundo, o enfrentamento dessa conjuntura tenha de se dar ‘por dentro’ do próprio mundo, com todas as contradições que isso representa. Por isso, não se trata de entrar na “vala comum” da crítica à ciência, mas de considerar que sob a lógica de produzir o bem, muita opressão e sofrimento foram produzidos na lógica do avanço da ciência. Talvez, tanto como na lógica de movimentos com pretensões fundamentalistas, movimentos dos quais a própria ciência se constituiu sob a pretensão de afastamento e superação. Tomando Gadamer (2002, p.58) como referência, “Em que medida não reside no próprio procedimento da ciência o fato de haver tantas questões que precisamos responder e que, no entanto, ela mesma, nos impede de fazê-lo?”.

conseqüência, o desaparecimento da tensão crítica entre teoria do conhecimento (geral) e o conhecimento científico (específico).

Talvez o desaparecimento desta tensão possa ter contribuído para a expulsão do maquinista pela máquina, como expresso por Horkheimer (1976), anteriormente citado, frente a aparente crença no progresso da ciência como sendo algo “bom em si”, fenômeno que se retrai para a “perda” de tempo com elucubrações não-científicas, tais como discussões éticas, envolvendo questões teleológicas e axiológicas. Nesse caso, importante retomar a lição kantiana de que as “coisas”, entre elas a ciência, não possuem algo “em si”, mas sempre se constituem como um “para alguém”, decorrente do significado estabelecido a partir das possibilidades de interpretação construídas ao longo da vida entre os seres no mundo.

Desprezar esta condição estabelecida pela necessidade percebida ao longo da história da humanidade, de articular ética e ciência, vem resultando em uma geração que aparentemente se embriagou consigo mesma, imersa em um vaidoso círculo que, ao que parece, não tem contribuído com um melhor viver de significativa parcela dos seres humanos. As tão caras *evidências*⁶ científicas não representam o definitivo alicerce das idéias e as descobertas necessitam estar articuladas com possibilidades de re-significar as interpretações, ou mesmo mantê-las, pelo tempo que durarem, sem a pretensão de constituir dogmas, muito menos, de se descolarem do mundo.

Isso permite questionar, “Ciência para quem?” Ou como se refere Japiassu (1992), os benefícios que ela proporciona não estariam em grande parte anulados pelas barbaridades que ela provoca/provocou? Nesse cenário, considero importante resgatar uma passagem bastante conhecida de Brecht, citado por Gamboa (2007 a) “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Esta passagem permite considerar a importância em problematizar e discutir a ciência e os que dela se aproximam. E este esforço trata-se, por conseqüência, de um esforço que pode ser epistemológico. Nessa direção, cabe destacar uma passagem de Bachelard (2001), onde afirma que ao entrarmos no mundo constituído pela linguagem da ciência, descobrimo-nos, repentinamente cercados de todos os lados por questões epistemológicas.

⁶ Conforme Chauí (2003, p. 96), evidência significa “visão completa e total de alguma coisa”, o que trata-se, em última instância, de algo inalcançável, visto a orientação hermenêutica assumida ao longo deste estudo.

Mas o que vem a ser epistemologia? De maneira bastante sintetizada, conforme Japiassu (1992), epistemologia significa etimologicamente discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Gamboa (2007) baseado em Audi, afirma que a epistemologia se refere ao estudo da natureza do conhecimento, sua justificação e seus limites.

Então, como aponta Gamboa (2005 e 2007), a epistemologia se desenvolve com o propósito de recuperar os nexos entre filosofia e ciência, e tem por objeto a própria ciência e a maneira como ela se debruça sobre o estudo de seus objetos, interrogando-a sobre seus acordos internos e a tradição constituída ao longo de sua história. O autor desenvolve ainda uma crítica ao modelo epistemológico hegemônico, tido como sinônimo de teoria da ciência, limitado geralmente a uma forma de conhecimento válido, o conhecimento científico.

Nessa direção, Japiassu (1992, p. 16) destaca que epistemologia, também de maneira ampla, pode ser considerada como “[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. O mesmo autor ainda distingue a epistemologia *interna* de uma ciência, que consiste em uma análise crítica que se faz dos procedimentos de conhecimento que ela utiliza, tendo em vista estabelecer os fundamentos dessa prática científica, e a epistemologia *derivada*, que pretende realizar uma análise da natureza dos procedimentos de conhecimento de uma ciência, não para fornecer-lhe um fundamento ou intervir no seu desenvolvimento, mas sim, para saber como esta forma de conhecimento é possível, bem como, para determinar as relações entre sujeito e objeto no modo particular de desenvolvimento que caracteriza uma ciência.

Ainda Japiassu (1992) afirma que uma das razões de ser da epistemologia é considerá-la como um olhar crítico e reflexivo acerca dos *produtos* da ciência. Voltando um pouco no tempo, baseado nas assertivas deste autor, é possível considerar que muitos dos filósofos se aproximaram da condição de teóricos do conhecimento (tomemos como exemplo o trabalho de Kant e a Crítica da Razão Pura). Ou seja, muitos dos filósofos, cada qual a seu modo e a seu tempo, desenvolveram reflexões sobre o modo que a construção do conhecimento se edifica, estabelecendo de determinada forma, nexos entre a filosofia e a ciência.

Essa forma de pensar acerca das relações entre filosofia e ciência, articula-se com a necessidade que se percebe na contemporaneidade de estudar sobre os limites do conhecer e sobre os critérios que condicionam a validade do conhecimento. Ao contrário do

empirismo lógico que pretende uma separação entre ciência e filosofia, Bachelard (2001) sugere o caminho inverso, ou seja, a reflexão sobre as filosofias implícitas nas práticas explícitas dos pesquisadores. Desta forma, o que Bachelard (2001) propõe é dar as ciências, a filosofia que elas merecem (JAPIASSU, 1992).

Gamboa (2007) afirma que vários cientistas e filósofos, entre eles Piaget (1967), Habermas (1982) e Bachelard (1983), propõem uma recuperação do sentido e do conteúdo da Epistemologia como um campo de tensão entre a ciência e a filosofia.

Nesse caso, a função essencial da filosofia é a construção de uma epistemologia que perceba a possibilidade de construção do conhecimento em todos os seus aspectos (ético, lógico, ideológico e histórico) e, como já se referiu Habermas (1987), sem esquecer o entrelaçamento entre o processo de construção do conhecimento e o processo histórico da sociedade. O reducionismo da teoria do conhecimento à teoria da ciência, para finalmente constituir-se como metodologia da pesquisa científica, é fruto deste esquecimento.

Esta discussão se apresenta no sentido de representar um esforço epistemológico em compreender melhor o tempo em que vivemos, bem como, os desdobramentos de um *modus vivendi* em um campo do conhecimento denominado EF e as conseqüências deste pensamento moderno no trabalho docente no processo de formação inicial, que não se constitui naturalmente, mas dentro de uma conjuntura complexa e constituída em um processo onde diferentes forças se relacionam. Considerando o pressuposto de que operamos no mundo de acordo com o que dele conhecemos, enfrente esta dimensão epistemológica do trabalho docente como um professor/pesquisador que pretende alargar seus horizontes de mundo, ampliando sua compreensão acerca do campo no qual opera.

Assim, é importante compreender como vem se constituindo o pensamento científico e seus desdobramentos em um campo do conhecimento denominado de EF que se constrói articulada, hegemonicamente, com uma tendência de racionalização e pretensões de atrelamento aos ditames do pensamento moderno. Então, um esforço epistemológico pode permitir alargar os horizontes do pesquisador, entendendo horizonte, conforme Gadamer (2007), não como uma fronteira rígida, mas como algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço e que convida a seguir adentrando nele, se movendo junto com nosso avanço.

Os horizontes aqui vislumbrados se manifestam na perspectiva de compreender melhor o conhecimento da EF, bem como, ampliar

possibilidades para operar neste campo do conhecimento de maneira mais autônoma e crítica, considerando as responsabilidades do trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial neste âmbito.

Mas, já que me refiro a conhecimento, o que torna, ou vem tornando um conhecimento mais pertinente que outro neste campo? O que vem dotando, ou não, de crédito, as diferentes produções desenvolvidas no cenário da EF brasileira na contemporaneidade? Torna-se possível partir do princípio da obra de Habermas (1987), “Conhecimento e interesse”, quando ele faz o seguinte questionamento: “como é possível adquirir um conhecimento digno de crédito?” (p.25). Cabe destacar que o próprio autor reconhece posteriormente, que o conhecimento não “adquire” crédito, mas sim, é alçado a esta condição pelo diálogo, daí a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (HABERMAS, 1988).

Ao trazer o debate proposto para o campo da EF, se tem a impressão de que a contemporaneidade deste campo aponta exatamente para a questão de Habermas: as discussões internas vêm se apresentando no sentido de dotar de crédito determinados saberes sistematizados, oriundos de diferentes campos anteriores (biologia, física, filosofia,...), que se constituem em diferentes conhecimentos que transitam por este campo. Desta forma, ao que parece, esforços tem se apresentado em apontar para a porta de saída da crise na qual a EF está imersa, considerando de maneira mais válida, alguns elementos que outros. O que vem se percebendo é uma propensão a dotar de maior crédito produções que se aproximam de uma perspectiva vinculada as ditas ciências duras, em detrimento aquilo que não é possível obter um controle sistematizado. Ao longo do trabalho retornarei a esta questão.

Tomemos como breve exemplificação, as relações deste campo com a estética, embora sabendo da complexidade desta investida. Tomo como referência inicial o trabalho de Lawn (2007), referindo-se a Baumgarten⁷, que introduziu o termo ‘estética’ por meio de sua obra “Meditações filosóficas sobre as questões da obra poética” (1735), como possibilidade para descrever os efeitos da arte no ser humano⁸. Etimologicamente, Estética é uma palavra que se deriva do grego *aisthesis*, e para Palmer (2006) se refere a percepção através dos

⁷ Alexander Gottlieb Baumgarten, filósofo alemão (1714-1762).

⁸ Ao abordar Estética, é importante considerar também as contribuições de outro alemão, Johann Joachim Winckelmann, (1717-1768), contemporâneo de Baumgarten, considerado por muitos como o “Pai” da história da arte, com significativas influências na discussão sobre estética. (ROBINSON, 1995).

sentidos. Para Aranha e Martins (2003), se refere à possibilidade de sentir, a compreensão dos sentidos, ou, a uma possível compreensão daquilo que sentimos. Para Marasca (2005), a estética situa-se como um modo marcado pela experiência sensível. A mesma autora ainda afirma que o universo estético, todavia, não está restrito somente as considerações acerca do belo, ampliando o entendimento, que se manifesta também, a partir de outras categorias, tais como o cômico, o feio, o sublime, o trágico, o grotesco.

Partindo da obra de Gadamer (2007), compreendo estética como sendo um encontro da arte com o ser, ou seja, como algo mais do que simplesmente deleite ou terror. Lembrando Palmer (2006), quando nos deparamos com a arte, alargam-se os horizontes de nosso próprio mundo e da nossa auto-compreensão, de modo a vermos o mundo sob uma “nova luz”, antes não percebida. Portanto, se a obra de arte, concordando com Palmer (2006), nos coloca questões, necessitamos ouvir mais atentamente as questões que a obra nos coloca.

Assim sendo, essas considerações representam alguns motivos pelos quais determinadas formas de “fazer ciência” tem se afastado de determinadas dimensões do humano, tal como a estética, por exemplo. Ao que parece, a ‘régua da “ciência normal”’⁹, citando Kuhn (2006), talvez não esteja preparada para lidar com esta dimensão do humano. Recorrendo a Palmer (2006), isso se configura, pois uma discussão sobre estética não é mensurável em questão de conteúdo. Como se trata de um conhecimento não cognoscível de imediato pelo modelo hegemônico de ciência, pois se caracteriza por um encontro do ser com a arte, se deriva um entendimento hegemônico que a considera como ‘algo’ *não-científico, intuitivo*, entre outros adjetivos empregados. Ou seja, o “*logos*”, nesse caso, tem se sobreposto a “*episteme*”, sendo que a dimensão da razão, da explicação, da análise, vem constituindo o entendimento epistemológico hegemônico, desconsiderando algumas dimensões do humano. No campo da EF isso não vem sendo diferente.

Se levarmos a sério a assertiva de Marinho (2005), entendendo a EF como sendo um encontro entre a filosofia, a ciência e a arte, ao que parece, o desenvolvimento do campo vem acontecendo de forma desigual, evidenciando a busca de uma condição de cientificidade que parece não dar conta de tratar com dimensões do humano que se

⁹ Para Kuhn (2006, p. 29), a ciência normal é entendida como propostas investigativas firmemente baseadas em uma ou mais realizações científicas passadas. Tais realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma (s) comunidade (s) científica (s), proporcionando os fundamentos para sua prática posterior.

entrelaçam a própria constituição da EF. Como exemplo, os sentimentos provocados por uma apresentação de Ginástica Artística ou pela apreciação de um menino “empinando pipa”, o encontro destas manifestações com o apreciador e a experiência estética que isso pode significar, permitem considerar a dimensão estética como sendo uma discussão que nos interessa enquanto campo do conhecimento preocupado com questões envolvendo a cultura corporal de movimento construída historicamente pela humanidade.

Nesse caso, a ciência, compreendida como uma forma de relação com o mundo, mas não a única, poderia encontrar conexões com a filosofia e a arte na perspectiva de ampliar suas redes, como se refere Alves (2006), permitindo uma ampliação nas abordagens edificadas no interior do próprio campo.

Isso torna necessário ampliar a compreensão acerca do processo de construção do conhecimento no campo da EF. Sem ter a pretensão de apresentar saídas definitivas, entendo que a capacidade de questionar a forma como o campo vem abordando fenômenos que podem lhe interessar, bem como, as pretensões de cientificidade que se estabelecem em seu interior, conduzem a uma postura de suspeita frente a verdades que muito bem podem ser questionadas (o paradigma hegemônico pautado por evidências científicas acerca da correlação direta entre atividade física e saúde, ou esporte e saúde, por exemplo). Esse exercício proposto, portanto, pretende ressaltar a necessidade de maiores aproximações entre epistemologia e EF, como bem lembra os trabalhos de Betti (2005 e 2009). Obstante, cabe reconhecer as dificuldades desta perspectiva, haja visto as hegemonias e desiguais relações de forças, que não parecem dispostas a dialogar, mas sim, se manter o *status quo*.

Por exemplo, ao comentar tensões entre EF, ciência e estética, mesmo que brevemente, abre-se a condição de pensar que há fenômenos que a régua da ciência normal não consegue “medir”, ou mesmo que não podem ser medidos, mas sim, alçados a condição de fenômeno importante na conjuntura dos problemas que afligem o campo que necessitam ser melhor compreendidos. Ou seja, há a necessidade de um movimento epistemológico na direção de estabelecer nexos mais consistentes entre ciência e filosofia no campo da EF, sob risco de, como bem lembra Alves (2006), nos tornarmos tal como remadores no interior de uma galera, em meio a um cada vez mais autoritário “em frente”.

A compreensão dos horizontes constituintes do campo da EF, bem como, os delineamentos epistemológicos que estabelecem o seu “sendo”, constituem importantes elementos de reflexão na

contemporaneidade deste campo. Ou seja, de onde falamos o que falamos e aonde isso tem nos levado? Na verdade, recorrendo novamente a Betti (2005), percebe-se uma ausência do debate epistemológico entre os diferentes segmentos internos da EF brasileira¹⁰, bem como, uma série de dificuldades em ampliar as relações da EF com outros campos do conhecimento. No que se refere a seu movimento interno, há um tácito afastamento de alguns sub-campos que constituem a EF do debate epistemológico, como se essa preocupação fosse mero preciosismo acadêmico.

Como exemplo disso, os Grupos de Trabalho Temático (GTT's) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se constituem, em determinada medida, com um grau de autonomia que, se assim o desejar, podem desconsiderar as produções de outros GTT's, "especializando" cada vez mais a discussão interna de cada grupo. Em alguns momentos, é como se em um mesmo ambiente, tal como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), transitassem diversas "Educações Físicas" materializadas em cada um dos GTT's. Nesse caso, podemos recorrer a Lovisolo (1995), quando se refere as "Tribos" da EF e os desdobramentos destas diferentes "formas-de-ser" no momento contemporâneo da EF brasileira. Isso permite afirmar que a configuração dos GTT's se encontra entre uma necessidade metodológica organizacional e a contribuição no processo de configuração de diferentes "Educações Físicas", contribuindo com a constituição de diferentes comunidades específicas que habitam diferentes contextos da EF brasileira, entre eles, a Educação Superior no processo de formação inicial em EF.

Da mesma forma, os sujeitos que participam do CONBRACE, em geral, não são os mesmos que participam de outros eventos, por exemplo, tais como o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, a começar pelos convidados, palestrantes e conferencistas. Em tese, tais encontros são constituídos por *comunidades* que se apresentam a partir de acordos de linguagem (ou seja, acordos políticos e epistemológicos), que representam determinada singularidade entre eles. Dessa forma, tais acordos de linguagem, lembrando os jogos de linguagem tratados por Wittengestein (1994), permitem níveis de interlocução que, *a priori*, já se tem determinadas demarcações territoriais para estes cenários, contendo mais semelhanças do que divergências.

¹⁰ Ou seja, a Biomecânica, da mesma forma que a Pedagogia do Esporte ou a Fisiologia do Exercício, continuam a constituírem suas pesquisas ou práticas de intervenção, independentes umas das outras.

Por um lado, isso é interessante, pois permite que diferentes sub-campos possam se articular de acordo com seus “tempos” próprios. Por outro lado, fragmenta a discussão de campo, como um todo. Como exemplo, essa discussão tem se mostrado presente no âmbito interno do CBCE (em algumas assembléias, por exemplo), no sentido de tentar não fragmentar definitivamente com possibilidades de interlocução que ainda se manifestam como possíveis, mesmo que o CBCE não represente, por consenso, a comunidade acadêmica da EF brasileira, mas sim, uma sociedade científica que se movimenta em seu interior.

Obstante a isso, o caminho do estreitamento do prisma de investigação é um tema que poderia estar na pauta de qualquer sociedade científica ou centro de pesquisas, e isso trata-se, a priori, de uma discussão epistemológica, mas também, ética e política. A fragmentação cada vez maior do conhecimento, aliada ao afastamento crescente entre diversos campos e a “ampliação das especialidades” trata-se de uma discussão que permeia o projeto da modernidade como um todo e provoca desdobramentos problemáticos ao campo da EF, como será abordado mais adiante.

Nesse sentido, vejo que o papel do GTT Epistemologia do CBCE se apresenta com uma responsabilidade importante, haja vista a incipiência dessa discussão na EF brasileira. Mesmo porque, entendo a epistemologia como uma dimensão que pode permear diferentes sub-áreas da EF, promovendo questionamentos acerca dos próprios rumos que elas vem tomando. De acordo com a ementa do GTT (disponível em www.cbce.org.br/gttepistemologia), a epistemologia no campo da EF se refere aos pressupostos teórico-filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da EF como um possível campo acadêmico-científico, se debruçando sobre os fundamentos teóricos balizadores de seus distintos discursos.

Lembrando Habermas (1987), a pretensão epistemológica se apresenta a partir do momento em que a filosofia se preserva na ciência enquanto possibilidade de crítica. Tendo então, como horizonte essa tensão entre ciência e filosofia, e tomando como objeto a produção oriunda do campo da EF, se torna possível estabelecer nexos mais concretos com o campo da EF, a fim de possibilitar este campo, a filosofia que ele merece.

No caso desse estudo, entendo este esforço inicial pela via da epistemologia crítica proposta por Japiassu (1992), que se apresenta como fruto da reflexão que os próprios cientistas fazem sobre a ciência no estado em que se encontra. No caso do esforço empregado neste capítulo inicial, não sobre a ciência, mas sobre o estado em que o campo

da EF se encontra. Nessa direção, este esforço se apresenta a partir da importância que pesquisadores vêm percebendo sobre a perspectiva de interrogar-se sobre o significado da ciência que estão fazendo. Tais pressupostos apontam para a importância dos pesquisadores tomarem consciência de que a ciência está cada vez mais integrada em um processo que não é apenas científico, mas também social, industrial e político. Tal perspectiva indica então, a responsabilidade social dos pesquisadores, e a esta interrogação sobre o significado de fazer ciência podemos chamar de epistemologia crítica.

Considerando esta posição, Japiassu (1992) apresenta a idéia de que os cientistas deverão abandonar a noção de que a ciência é sempre positiva, isenta e neutra de qualquer contaminação, para considerar a idéia de que uma ciência pode ser crítica, capaz de analisar as relações que mantém com os diferentes segmentos sociais, bem como, as orientações ou utilizações a que pode ser submetida, sem “fugir a toda essa responsabilidade” (p. 142).

Essa postura perante o “mundo científico” permite considerar que, apesar dos mecanismos estabelecidos na lógica moderna, a “fé na ciência” trata-se de um paradoxo a ser melhor compreendido, não absolutizado, e por que não, a epistemologia crítica se apresenta como uma possibilidade de interrogar a crença de que a ciência poderia resolver todos os problemas e curar todos os males da sociedade.

Conforme Japiassu (1992), tanto o sonho ingênuo do século das Luzes, quanto a mitologia científica do século XIX, prometendo o progresso *ad infinitum* pela via da ciência, como possibilidade concreta da felicidade humana parece não ter mais sentido. No caso do esforço pretendido por este estudo, não tenho a pretensão de abandonar as produções desenvolvidas no âmbito da ciência, mas nem por isso, me aproximo do conhecimento científico com ilusões de ciência pura, positiva e neutra, ou como algo que necessariamente conduz ao progresso.

Na proposição pretendida por este estudo, compreendo ciência a partir das palavras de Japiassu (1992), simplesmente como uma das maneiras de interpretar o mundo. Nesse sentido, o esforço de uma epistemologia crítica reside em considerar as relações entre *poder* e *saber*, presentes na produção científica, onde estas duas categorias se interpenetram e se desdobram em uma confluência de elementos que se constituem em um complexo jogo de forças. Isso permite considerar que, “na prática”, as coisas se complicam, visto que nem sempre, por exemplo, as pesquisas têm a transparência e a relevância frequentemente atribuída a elas. Mas quem teria autoridade para “carimbar” essa

condição nas pesquisas? Longe de constituir um “tribunal” epistemológico, me debruço sobre essa discussão, vinculado ao campo da EF como um docente, com pretensões de compreender melhor os caminhos que ele vem tomando, do qual, faço parte, na perspectiva de aprender a me movimentar de forma mais autônoma e competente em seu interior.

Portanto, concordando com Japiassu (1992), o papel da epistemologia crítica consiste em mostrar que os cientistas necessitam estar ativamente conscientes das implicações de sua produção científica. Ou como se refere Gadamer (2002), os cientistas devem responder por seus atos. Há então, a necessidade constante de uma interrogação sobre as visões de mundo estabelecidas nos procedimentos propostos em nome da ciência, no caso deste estudo, mais especificamente no âmbito da EF contemporânea brasileira.

No próximo tópico, continuo com o esforço epistemológico pretendido, agora na direção de refletir sobre uma pretensa identidade para a EF brasileira, a partir do conhecimento que vem se desenvolvendo neste campo.

1.2. IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Início essa discussão sobre identidade epistemológica da EF, abordando uma história da Grécia antiga, referida por Chauí (2003). Na cidade de Delfos havia um santuário dedicado ao deus Apolo, deus da luz, da razão e do conhecimento verdadeiro. Sobre o portal de entrada do santuário, estava escrita uma mensagem do deus ou do principal oráculo de Apolo: “Conhece-te a ti mesmo” (CHAUÍ, 2003, p. 09).

Esta frase, ainda hoje se trata de um enigma ainda a ser melhor compreendido, mesmo sabendo que se trata, em última instância, de uma tarefa irrealizável, impossível de ser esgotada. Afinal, quem somos nós? Por que estamos aqui? Qual nossa função nesse espaço-tempo em que vivemos? Ou reduzindo essas questões, o que uma tese como esta faz em meio a este mundo? Uma possibilidade de compreender melhor o que uma tese como esta faz neste mundo, é procurar entender melhor como este “mundo funciona”, esforço orientador deste capítulo inicial. Da mesma forma, o “Conhece-te a ti mesmo” pode ser estabelecido e alargado em direção a compreender melhor o campo no qual esta tese se edifica, ou seja, que como este mundo específico chamado de EF “funciona”.

Assim, parece necessário, ao tratar sobre o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF, compreender melhor que “mundo” é este, chamado historicamente de EF. Nesse caso, a mensagem “Conhece-te a ti mesmo”, que se desdobra em “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o mundo”, pode permitir compreender melhor o “mundo” da EF, no sentido de conhecer melhor os sujeitos que se relacionam neste campo, na direção de uma compreensão mais profunda sobre as razões da existência de um campo como este e do papel dos sujeitos que operam em seu interior.

Nessa direção, a discussão sobre identidade, perspectivada por um viés epistemológico, tem a pretensão de estabelecer uma leitura que permita considerar de forma mais ponderada o conhecimento com o qual este campo se relaciona, bem como, o conhecimento que se edifica em seu interior.

Tomando então, a questão da identidade como ponto inicial a ser abordado neste tópico, é possível sustentar que o campo da EF tem se constituído a partir de “algo”, que tem lhe conferido uma representação. Tal afirmação se deve ao fato de que, quando se fala em EF, este “algo” se apresenta e, de alguma forma, se manifesta e toma forma. Concordando com Castilho (2005), ocorre um processo de representação que permite ao sujeito, neste caso, ao campo da EF, se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se de outro ou dos outros.

Observa-se que as discussões acerca de identidade se apresentam a partir de uma referência ao sujeito e/ou aos outros. Neste caso, é importante considerar que o campo da EF é constituído por representações construídas a partir da significação dos sujeitos que operam no seu cotidiano, sob diferentes relações de poder e opções teóricas e políticas, ao longo de sua história.

A noção de identidade, para Bracht (2003, p. 07), está também condicionada por um viés epistemológico, “[...] quando esta prática pergunta a si mesma sobre sua identidade, esta pergunta é colocada a partir de determinada postura epistemológica e de uma conseqüente noção de identidade”. Ou seja, quando falamos sobre algo, falamos de algum lugar. Assim sendo, alargar o horizonte do perguntar sobre este lugar pode contribuir nessa discussão, permitindo maior compreensão sobre “que lugar” é este.

Diante disso, talvez seja imperioso neste momento, aprendermos de forma mais atenta, a ver perguntas onde parece existirem pretensoas respostas preemptórias. Ou seja,

Ver perguntas significa, porém, poder-romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. (GADAMER, 2002, p. 67).

A compreensão dos horizontes¹¹ constituintes da EF, bem como, os delineamentos epistemológicos que estabelecem o seu “sendo”, sua identidade ou suas diferentes “formas-de-ser”, constituem importantes elementos de reflexão. Trata-se de um horizonte complexo¹², em um momento onde as pretensas saídas para a crise da EF se apresentam de forma redentora e salvacionista. Como reflexo desta conjuntura, vivemos um momento de disputa interna pela identidade do campo, a partir da configuração de diferentes projetos históricos que se movimentam em seu interior, que procuram definir o que *é* e o que *não é* EF, mas que parecem apresentar dificuldades em “conversar” entre si. Isso vem gerando uma competição de paradigmas¹³ que se apresentam com certa pretensão de validade. Até onde será possível adentrar a estes horizontes, pensando mais a frente, nos desdobramentos deste cenário nas responsabilidades da docência na Educação Superior, trata-se de um dos desafios aqui propostos.

De acordo com Betti (2005, p. 190), definir o que *é* e o que *não é* EF, é tarefa sempre arriscada e problemática, pois tal decisão não seria ‘científica’, no sentido de ‘neutra’, mas também, ideológica. Nesse contexto, podemos dialogar com Bracht (2003), quando afirma sobre a necessidade de compreender como foram pensados os contornos deste campo, quem participa dele (legitimamente), quais problemáticas são

¹¹ Conforme Lawn (2007), se referindo a Gadamer (2007), o termo “horizontes” foi originariamente empregado por Friedrich Nietzsche e por Edmund Husserl para se referir a um determinado ponto de vista ou perspectiva. Para Gadamer (2007), um horizonte trata-se do alcance da visão e, portanto, não é uma fronteira rígida senão algo que se desloca conosco e que convida a seguir adentrando nele, a partir de um determinado ponto de vista.

¹² Entendendo “complexo” a partir da noção apresentada anteriormente, baseado na idéia de Morin (2005), como aquilo que é tecido em conjunto.

¹³ De acordo com Gamboa (2005), **paradigma** vem do termo grego “*deiknumi*”, que se apresenta no sentido de indicar, mostrar, demonstrar, que unido ao “*para*”, significa mostrar ou fornecer um modelo. Assim sendo, paradigma pode ser entendido como plano ou modelo. Em outra abordagem, Kuhn (2006) afirma que por paradigmas entendem-se as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares, de onde derivam tradições coerentes de investigação científica para uma determinada comunidade.

privilegiadas e reconhecidas como pertencentes a ele, ou seja, como a partir deste conjunto, forja-se o próprio campo.

Nessa conjuntura, pode-se inferir que um ponto de convergência entre os autores aqui citados, entre eles Bracht (2003) e Betti (2005 e 2009), é a premissa de que a EF vem se constituindo por diversos sub-campos. Talvez, o movimento interno do campo possa ser representado pela noção de tensão-desinteresse. A idéia de existir, por um lado, uma tensão entre diferentes segmentos internos, uma relação de disputa acerca da condição de mais valia acadêmico-científica, pode ser representada, por exemplo, pelas diferenças epistemológicas entre expressões tais como “atividade física” e “práticas corporais”, entre outras, que trafegam pelo campo com diferentes pretensões de verdade, representando diferentes projeções para a EF. Por outro lado, é possível notar também, um relativo desinteresse entre alguns sub-campos que a constituem, onde pesquisadores de diferentes espaços podem conduzir suas pesquisas sem levar em consideração a produção advinda de outros segmentos da EF. Esta configuração, talvez possa representar uma “fotografia” da EF contemporânea. Isso aponta para um cenário de difícil mediação, com diversos contextos “falando” ou se calando ao mesmo tempo. É possível então, considerar que diferentes comunidades disputam a mais valia de sua produção acadêmico-científica, não se escutam ou não apresentam disposição para se ouvir ¹⁴.

Dessa forma, tais comunidades são constituídas por acordos próprios de comunicação, que se apresentam a partir de acordos de linguagem, que representam determinada singularidade entre eles. Assim, tais acordos de linguagem, permitem níveis de interlocução que, *a priori*, já têm determinadas demarcações políticas, éticas e epistemológicas. Isso não impede que, mesmo internamente, estes diferentes sub-campos também apresentam divergências acerca de diferentes questões.

Destaco novamente que, por um lado, o contexto da divergência é interessante, pois permite que os diferentes sub-campos possam se articular de acordo com seus “tempos” próprios. Por outro lado,

¹⁴ Um exemplo: um pesquisador que se debruça sobre Biomecânica, em determinada medida, “desconsidera” a produção do campo crítico da EF, e o contrário também é recorrente. É como se tais pesquisadores, em cada sub-campo específico, tratassem de diferentes “Educações Físicas”, constituindo suas pesquisas ou práticas de intervenção, independentes umas das outras. Outro exemplo: os GTT’s do CBCE se constituem, em determinada medida, com um grau de autonomia que, se assim o desejar, podem desconsiderar as produções de outros GTT’s, “especializando” cada vez mais a discussão interna de cada grupo, salvo raras e boas exceções, tal como a iniciativa de uma mesa organizada pelos GTT’s Políticas Públicas, Escola e Formação Profissional, desenvolvida no CONBRACE de 2009, realizado em Salvador.

fragmenta a discussão de campo, como um todo. Lovisoló (1995) se refere as diferentes “tribos” da EF e apresenta duas contribuições: 1) Entende a EF a partir da metáfora de um mosaico, constituído por várias “ilhas”, onde caberia um processo de mediação; 2) Assim como Bracht (1992), entende a intervenção como uma característica aglutinadora para a EF.

Partindo disso, se torna cada vez mais necessário, ponderar acerca de formas de aproximação que poderiam ser construídas, de modo a diminuir a sensação de se estar diante de um “diálogo de surdos”, expressão utilizada por Bracht (2003)¹⁵.

Conforme Bracht e Crisório (2003), o discurso que acompanha a EF, que a constitui, é o que permite legitimá-la socialmente, o que representa a condição para sua permanência no tempo. A constituição deste discurso se apresenta como um exercício acadêmico-científico, mas também político, como uma construção sócio-histórica, o que representa possibilidades de construção de sentidos, os quais são condicionados social e culturalmente. Nessa direção, diferentes “Educações Físicas” se movimentam em uma disputa por hegemonia e legitimidade, em um processo contínuo de construção e desconstrução de sentidos, ou mesmo, não apresentam interesse nesta discussão, seguindo com sua lógica interna de produção.

Porém, é possível perceber um abismo entre estes diferentes sub-campos. De que forma promover uma aproximação epistemológica entre origens tão distintas? Mas, isso seria necessário ou mesmo possível? Entendo que, na mesma medida em que se faz necessário promover aproximações entre as diferentes “Educações Físicas”, é necessário assumir a impossibilidade de definir a *identidade epistemológica* para o campo da EF¹⁶.

De acordo com Betti (2003), uma unidade epistemológica para a EF é impossível em uma área multidisciplinar e com caráter de intervenção como esta que apresenta bases em diferentes tradições disciplinares, onde cada pesquisador pode “perceber” o objeto de modo diferente. Por isso, o convite à comunidade acadêmica para que encontre uma unidade é e será inalcançável, porque diferentes pressupostos filosóficos e político-ideológicos, assim como, as diferentes formas de

¹⁵ Porém, considero que esta expressão não seja a mais adequada, visto que entre os deficientes auditivos, é possível uma relação de diálogo que pode transcender, e muito, relações presentes no âmbito da EF.

¹⁶ Por outro lado, existiria definitivamente em algum outro campo? A História, por exemplo, vive em um embate entre pesquisadores/historiadores e professores de história, da mesma forma, a Física, a Química, entre outros.

‘olhar’ das matrizes disciplinares não permitem, pelo menos neste momento, que se encontre um ponto comum em definitivo.

Pardo e Rigo (2000) entendem a EF como um campo do conhecimento nascido e constituído a partir de cruzamentos com as mais diversas áreas, “o que a coloca em uma permanente situação de nebulosidade, fugaz a qualquer definição mais rígida, quanto ao seu objeto e ao estatuto epistemológico, o que não a faz nem superior nem inferior a outros saberes, mas diferente” (p. 47).

Conforme Fensterseifer (2000), o que se percebe hoje é que a comunidade da EF não está disposta, felizmente para uns, infelizmente para outros, a reconhecer alguma epistemologia capaz de harmonizar a ampla diversidade de conhecimentos nela produzidos.

Por outro lado, essa amplitude de interesses, não revela a existência de uma unidade, mesmo que frágil? Ou seja, quando se fala ou se pensa em EF, algo vem a tona, representando interpretações (algumas altamente introjetadas no imaginário social). Esse *algo* constitui o cerne da EF na contemporaneidade. Por isso, entendo que a função da universidade, por consequência, dos docentes na Educação Superior no processo de formação inicial, seja alargar este imaginário social. Se, conforme Castilho (2005), a identidade se estabelece com referência a um ser e confere determinada unicidade ao sujeito, ao trazer esta questão para o campo da EF, é possível perceber que, de alguma forma, há certa unicidade de campo, mesmo que frágil, o que ainda faz com que diversos segmentos/intervenções sejam considerados como sendo EF. Como exemplo, uma sessão de ginástica de academia, uma aula de EF escolar ou a realização de uma pesquisa sobre esporte podem ser consideradas como sendo relacionadas ao campo da EF, pois apresentam determinada singularidade que as aproxima.

Mas que singularidade é essa? Ainda se faz possível avançar no debate epistemológico do campo? Ou ele ainda está apenas começando? É possível pensar que estamos no meio deste debate. Nessa direção, a atividade epistemológica proposta por Fensterseifer (2000) parece se tratar de uma importante tarefa.

Por outro lado, o prolongamento deste debate, “parece ter apagado a esperança de um “pai salvador” que do alto de sua sabedoria, indicasse qual a “verdadeira” EF (FENSTERSEIFER, 2000, p.35). Isso, por um lado, trata-se de um avanço, pois exime trabalhos como este, da pretensa responsabilidade de resolver dilemas construídos ao longo da história de um campo, porém, permite enfrentá-los com maior maturidade e menor pretensão, sem capitular frente aos desafios que se apresentam. Entendo que tais dilemas necessitam ser enfrentados e a

resolução destes se apresenta na medida em que o campo, como um todo, avança.

Mas, se não há a chave da “verdadeira EF” (FENSTERSEIFER, 2000), ela se trata de um campo sempre a ser preenchido, o que vem implicando em uma constante disputa por hegemonia. “É um jogo sem fim, onde só as perspectivas totalitárias podem querer por fim ao jogo, sob o argumento de uma pretensa identificação de *verdade e ser*.” Nesse caso, para Fensterseifer (2000), o esforço epistemológico,

[...] não deve preocupar-se em apontar esta ou aquela vertente como a que expressa o que é a “verdadeira EF”, mas identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz, este sim, a *verdadeira EF*, da qual somos os artífices, os quais se movimentam no plano da finitude. O interesse na manutenção deste debate é a única, e frágil, garantia que sustenta a unidade da área. [p. 36].

Nessa direção, Bracht e Crisório (2003) afirmam que a *verdadeira EF* resulta muito mais de decisões políticas que são tomadas no campo, a partir de diferentes visões de homem, mundo e sociedade. Portanto, o campo da EF é constituído por sujeitos, que constituem grupos, que lhe atribuem significados e se articulam a partir de diferentes projetos históricos, de acordo com diversas intenções.

Nessa direção, transformar o “Conhece-te a ti mesmo” em “Compreendas melhor o campo no qual atuas” permite compreender melhor nosso próprio trabalho, se apresentando como um desafio a ser enfrentado, “embrulhado” em uma grande complexidade, onde os próprios sujeitos do campo, ao que parece, vêm apresentando resistência em discutir sobre questões como as que ora apresento, mergulhados muitas vezes, em uma lógica moderna que a princípio, oblitera pretensões nessa direção por mecanismos, tal como o afastamento da dúvida, a crença na certeza e na especialização do conhecimento e no estreitamento do método. Compreender melhor o campo no qual operamos não se constitui como um mero preciosismo acadêmico, mas sim, como uma tarefa necessário para compreender, inclusive, o próprio “funcionamento” do mundo em que estamos inseridos, haja visto os desdobramentos da modernidade nas diferentes “formas-de-ser” de um recente campo do conhecimento, tal como a EF.

Assim, a partir destas argumentações, acredito que a pertinência de tais considerações se articula com a pertinência de manter viva a possibilidade de interlocução entre diferentes segmentos que constituem

o interior do campo da EF a partir de uma maior compreensão da complexidade do próprio campo. A tendência de refutar aquilo que não se conhece é grande, mesmo nos mais altos vãos pretendidos pelos pesquisadores do campo. As considerações aqui desenvolvidas, obviamente, não resolvem os problemas da EF, pois se situam no terreno descritivo. Mas, se nem ao menos percebermos a necessidade e a importância de refletirmos sobre questões como estas, o debate em destaque se enfraquecerá, perdendo força no sentido de se manter como ponto de divergência/convergência da EF contemporânea.

No próximo tópico, pretendo continuar com a discussão a respeito do conhecimento que se constitui nas relações internas da EF, alicerçadas por uma anterioridade de conhecimentos que vem se relacionando de forma direta com o campo. Porém, pretendo estabelecer esta discussão no âmbito interno do próprio campo, na direção de compreender melhor como operam os sub-campos anteriormente mencionados. Nessa direção, o “Conhece-te a ti mesmo” se dirige a questões epistemológicas do interior do campo da EF, em um esforço de perspectivar o conhecimento contemporâneo que toma forma neste âmbito.

1.3. UM DIÁLOGO COM DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE...

O campo da EF brasileira apresenta elementos que permitem considerá-la como sendo um campo do conhecimento que assume muitos elementos da lógica estabelecida no projeto da modernidade, entre eles a especialização, representada pelo aumento de disciplinas, a racionalidade científica ou o apreço pela técnica. Se considerar sua presença no contexto escolar brasileiro, ela ainda é mais recente, datando de 1851 suas primeiras intervenções neste âmbito (Decreto Lei nº 630 de 17 de setembro de 1851). Conforme outras abordagens já realizadas, a EF já viveu diferentes tendências ao longo de sua recente história. Considerando a obra de Guiraldelli Junior (1988)¹⁷, o campo já esteve sustentado por diferentes discursos heterônomos e hegemônicos: um discurso higienista, nos anos de 1930, um discurso

¹⁷ Embora o próprio Paulo Ghiraldelli tenha desautorizado a referida obra, que na sua interpretação encontra-se descontextualizada em relação à contemporaneidade do campo, considero que a abordagem realizada por ele se constitui como elemento ainda importante na abordagem do processo histórico constituído no/pelo campo da EF brasileira. Cabe lembrar que o referido autor transita atualmente no campo da Filosofia.

militarista em meados de 1940, um discurso pedagogicista em 1950 e um discurso esportivizado nos anos de 1960, 1970, entre outros menos evidentes. Em maior ou menor medida, percebemos até hoje desdobramentos destas tendências no cotidiano do campo, em diferentes segmentos sociais, que ainda conservam características e modelos de pensamento destes períodos anteriores.

O que se percebe é que nestes diferentes momentos, havia uma EF hegemônica assumida com pressupostos de verdade para o campo, bem aceitos em diferentes âmbitos de intervenção, bem como, uma proposição latente, a EF “popular”, que encontraria vez e voz no processo de reestruturação política brasileiro.

Obstante a isso, a partir de 1980, culminando seu princípio nos anos de 1990, a EF vive sua já comentada e famosa “crise”. A conhecida frase de Medina (1986), “A EF precisa entrar em crise”, representou um destaque na perspectiva de ampliar os horizontes do campo para além da hegemonia presente neste período. Pois realmente, a EF entrou em crise. E este cenário de crise, nos anos de 1990 originou de forma evidente, a constituição de diferentes sub-campos, dotados de autonomia interna e de um grau de especificidade que vai, paulatinamente, originando o surgimento de diferentes interpretações, que por conseqüência, se desdobram no que venho chamando de diferentes “Educações Físicas”.

Isso representa que o campo se constitui em um movimento que vai da prevalência de um paradigma preponderante para o surgimento de diferentes paradigmas com pretensões de validade, que acabam co-habitando o interior da EF brasileira.

Essa diversidade vem transformando o campo em um espaço de lutas, tal como a noção de campo proposta por Bourdieu (1989), em um espaço de disputa de território, onde em tempos de crise, a disputa parece se apresentar com a pretensão de que algum sub-grupo interno se constitua como a “verdadeira” EF. Deste caldo cultural, vem sendo constituídas na EF brasileira, diferentes “formas-de-ser”, discussão que será abordada especificamente a seguir.

1.3.1. “Formas-de-ser” da Educação Física brasileira...

Nesse cenário, é importante destacar que o campo da EF, concordando com Bracht (2003), trata-se de uma construção social e histórica, em última instância política. Desta forma, considero importante investir em possibilidades de construção de sentidos, entre o que venho chamando de diferentes “Educações Físicas”. Portanto, não há uma EF que está em algum lugar, esperando para ser “descoberta” ou

para ser declarada como a “verdadeira”. Dessa forma, isso põe fim ao questionamento ‘o que é EF?’. Bracht (1995) evidenciou argumentos que este questionamento se encontra mal formulado, pois para ele, a pergunta mais adequada seria: “o que vem sendo a EF?” Isso evidencia a possibilidade de lidar melhor com uma história que ainda não foi escrita, que não está definida *a priori*.

Por outro lado, se entendermos a resposta ao “que é EF” como provisória, não absolutizada, podemos esboçar argumentos que podem participar do movimento do próprio campo em respondê-la, considerando a impossibilidade de respondê-la ‘de vez’, como já se referiu Marques (1993), mas sempre, ‘a cada vez’. No caso dos argumentos apresentados neste estudo, considero a possibilidade de legitimá-la como um campo que se relaciona, com pretensões pedagógicas e acadêmico-científicas, com a cultura corporal de movimento.

Nessa direção, Bracht (1992 e 2003) a considera como sendo uma prática pedagógica, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da esfera da cultura corporal de movimento. Assim sendo, na compreensão do autor, a EF seria uma prática de intervenção imediata e não, uma prática social cuja característica seria explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou determinada parte do real (BRACHT, 1992). Avançando nesta questão de forma expressiva, o autor entende a EF como sendo o saber específico de que trata esta prática pedagógica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria responsabilidade desse espaço pedagógico chamado EF, o que segundo o autor e também reconhecido neste estudo, está longe de ser unanimidade.

Por outro lado, Betti (2005) chama a atenção de que é necessário considerar de que as *respostas* construídas no campo pedagógico da EF possam alcançar também, outros espaços sociais relacionados à exercitação sistemática e profissionalmente orientada do que ele se refere como motricidade humana, em diferentes âmbitos, tais como academias, clubes, entre outros, (BETTI, 2005, p. 188), e não apenas na escola, como proposto por Bracht.

Obstante as discussões desenvolvidas anteriormente, parto do princípio de que elas são vinculadas a um epicentro, ou seja, há um campo do conhecimento na realidade brasileira que é denominado historicamente de EF. O que pode ser considerado como consenso estabelecido, intra-campo, é que a EF se constitui como um componente curricular no contexto escolar, o que representa fato legal e legítimo. Por outro lado, basta começar a problematizar o papel da EF no contexto

escolar, e já é possível prever grandes divergências, a partir das diferentes abordagens propostas por diferentes formas de pensar o campo neste espaço, embasados em diferentes projetos históricos. Assim, conforme abordado anteriormente abre-se um leque de discussão extremamente amplo, de difícil encaminhamento.

Mas, a fim de evidenciar o contexto específico da EF brasileira, cabe situar diferentes interpretações de fenômenos que interessam a este campo na contemporaneidade, gerando diferentes abordagens que podem representar referenciais importantes para a prática pedagógica no contexto escolar e/ou em outros contextos de trânsito deste campo, cada vez em maior número, tais como escolinhas, academias, hotéis, clínicas, entre outros. Sem dúvida, estas diferentes abordagens reverberam em diferentes referências para a Educação Superior.

Neste momento, não me deterei nos momentos históricos da EF, visto que esta não se trata de uma abordagem histórica. Tal abordagem pode ser melhor localizada em obras tais como Soares (1994) e Ghiraldelli Júnior (1997). Obstante a isso, a abordagem aqui proposta não desconsidera esta historicidade, muito menos subestima as influências heterônomas que os conhecimentos oriundos da medicina, da instituição esportiva e da instituição militar trazem para o campo, ao longo de sua constituição histórica, que influenciam ainda sua configuração contemporânea¹⁸.

O que interessa neste momento é refletir sobre as diferentes comunidades internas que se construíram no campo da EF, compreendendo seu *modus operandi* a partir de diferentes fundamentações epistemológicas e políticas, que foram se avolumando ao longo dos últimos 30 anos. Estas diferentes comunidades foram construindo então, diferentes formas de representação para a EF brasileira, emergindo a partir de tentativas de apresentar modelos de pensamento que possibilitem uma ampliação na compreensão do próprio campo, derivados de distintos aportes teóricos.

Com isso, foram se constituindo diferentes obras, com diferentes “abordagens”, ou seja, diferentes perspectivas para tratar com fenômenos que interessam ao campo da EF¹⁹. Mesmo considerando o relativo afastamento entre estes diferentes aportes teóricos e os diferentes campos de intervenção, ou seja, a velha e mal resolvida

¹⁸ Especificamente acerca destas influências, sugiro a leitura do primeiro capítulo de Bracht (1992), quando discute a autonomia e legitimidade do campo da EF.

¹⁹ Entendo neste estudo, abordagem como o ângulo pelo qual um assunto ou problema do campo da EF é interpretado.

relação entre teoria e prática, a apropriação destes diferentes aportes possivelmente derivará diferentes tomadas de decisão nos distintos contextos de intervenção. Assim sendo, o esforço de procurar compreender essas diferentes interpretações, essas diferentes “formas-de-ser”, pode permitir compreender melhor as perspectivas que se edificam no interior da EF brasileira na contemporaneidade, bem como, suas conexões com outros campos do conhecimento. A seguir apresento então, uma síntese de produções acadêmico-científicas que abordam questões próximas das que evidencio neste momento.

Para Sanches Neto e Betti (2008), a EF pode ser entendida a partir de três perspectivas: a) componente curricular presente na Educação Básica, b) profissão caracterizada por cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) e c) área em que estudos científicos são desenvolvidos. Os autores afirmam ainda que estes três entendimentos apresentam relações entre si, pois os professores que lecionam este componente curricular são Licenciados em cursos de EF supostamente fundamentados nas pesquisas científicas desenvolvidas pelo próprio campo.

Com relação a compreensão da EF como (a) componente curricular, bem como, no que se refere a (c) uma área em que estudos científicos são desenvolvidos, penso que são argumentos importantes, derivados do movimento construído pelo próprio campo. Obstante, no que tange a compreensão da EF como (b) um curso de formação inicial e profissão com campo de trabalho, mesmo que tenham uma articulação, não seriam duas coisas distintas? Penso que aqui, seria importante o desdobramento desta segunda compreensão em duas.

O processo de formação inicial, mesmo que deva estar, necessariamente, atento a profissão e ao campo de trabalho, não pode andar atrelado às demandas do mundo do trabalho. Isso implica em um olhar atento, cuidadoso e curioso dos processos de formação inicial endereçados ao mundo do trabalho, que não se dilua neste âmbito, resguardando uma condição de autonomia frente a esta conjuntura, o que justifica a ampliação desta perspectiva.

Sanches Neto e Betti identificam cinco discursos com pretensão de cientificidade no interior da EF, os quais defendem diferentes compreensões e associações entre a EF e as ciências: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à saúde. Sanches Neto e Betti (2008) consideram que a partir dessas perspectivas, diferentes propostas foram e/ou podem ser elaboradas para contemplar a intervenção profissional neste âmbito, desdobrando-se em abordagens

metodológicas para o ensino da EF, tendo como pano de fundo, estas diferentes proposições identificadas pelos autores²⁰.

Os autores investigaram também, proposições teórico-metodológicas da EF, elaboradas a partir da década de 1980, que posteriormente ficaram conhecidas como abordagens. Consideraram então, a partir dos cinco discursos com pretensão de cientificidade, anteriormente apresentados, sua derivação em dez diferentes abordagens: Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Estudos da Saúde, Estudos Cinesiológicos e os Parâmetros Curriculares Nacionais de EF (SANCHES NETO e BETTI, 2008).

Conforme os autores, tanto estes discursos com pretensão científica, como as diferentes abordagens constituídas no campo se apresentaram como uma forma de responder a questão “o que é EF”. Considerando estas diferentes “formas-de-ser”, que variam, dialogam e transitam entre elementos biológicos e culturais, é possível afirmar que a EF estuda algo e é este algo que varia, conforme a mirada do sujeito que se relaciona com este campo, desdobrando-se em abordagens distintas, ou seja, diferentes proposições teóricas, ângulos pelos quais assuntos ou problemas da EF são interpretados, o que permite subsidiar intervenções pedagógicas de diferentes maneiras.

Para Sanches Neto e Betti (2008), a relação entre a EF e as diferentes abordagens construídas em seu interior possibilita entendimentos distintos, alguns deles indicando a existência de uma área de estudos científicos específica. Outras concepções se referem a EF como uma ciência com objeto de investigação singular ou uma disciplina acadêmica dotada de estatuto próprio. Obstante, convém notar que a falta de consenso na comunidade da EF, tida como problemática nas concepções científicas modernas, pode ser vislumbrada como vantajosa na afirmação de um novo paradigma para a ciência²¹, que

²⁰ Da mesma forma, é possível considerar também, que essas diferentes proposições com pretensão de cientificidade originam distintas produções teóricas que servem de substrato para alicerçar Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Por exemplo, o Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina possui três Áreas de Concentração: Atividade física relacionada a saúde; Teoria e prática pedagógica em Educação Física e Cineantropometria e desempenho humano. A configuração dessas áreas em Linhas de Pesquisa demonstra o referido desdobramento, alicerçado em diferentes interpretações da EF brasileira. Tais interpretações representam diferentes sentidos e significados para o campo, que derivam em intervenções distintas.

²¹ Para Kuhn (2006), embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois desta mudança, trabalhamos em outro mundo. Penso que seja possível afirmar então, partindo de autores como Santos (2008a), Prigogine (1996), Morin (2005), Kuhn (2006), entre outros, que existe um movimento em direção a construção de um novo paradigma para a ciência

busca alternativas viáveis diante de possibilidades diversas, bem como frente a problemáticas complexas.

Em outra análise do conhecimento produzido no âmbito da EF, anterior ao estudo de Sanchez Neto e Betti (2008), Taffarel (1997) propõe uma sistematização das abordagens da EF, analisando perspectivas/possibilidades pedagógicas deste campo, considerando: a) a direção política do processo de formação humana; b) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; c) as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a EF escolar, bem como, suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem. Em sua tese de doutoramento, Castelani Filho (1999) aborda este esforço de Taffarel (1997) e traz para o debate, uma reflexão a partir dessas abordagens da EF. De acordo com essa sistematização, Castelani Filho (1999), corroborando com Taffarel (1997), compreende a constituição do campo da EF a partir de Concepções Não-propositivas e Concepções Propositivas (subdivididas em Sistematizadas e Não-sistematizadas). Esta discussão é resgatada por Assis de Oliveira (2001), conforme a seguir:

Concepções Não-propositivas	Concepções Propositivas	
	Não-sistematizadas	Sistematizadas
Abordagem Fenomenológica (Santin e Moreira)	Concepção Desenvolvimentista (Go Tani)	Aptidão Física
Abordagem “Sociológica” (Betti)	Concepção Construtivista (Freire)	Crítico-superadora (Coletivo de Autores ²²)
Abordagem Cultural (Daólio)	Educação Física “Plural” (Daólio)	
	Concepção de “Aulas Abertas” (Hildebrandt)	
	Concepção Crítico-emancipatória (Kunz)	

Quadro 1. Concepções da EF adaptado de Assis de Oliveira (2001, p. 38).

O trabalho de Albuquerque, Casagrande e Taffarel (2007) revisita esta sistematização, trazendo uma leitura mais contemporânea

contemporânea, em um movimento que pretende apontar para possibilidades que permitam, por exemplo, que a ciência seja pensada filosoficamente.

²² Grupo composto por Valter Bracht, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar, Carmem Soares e Elizabeth Varjal.

desta interpretação. É possível perceber uma ampliação das abordagens, em destaque no Quadro 02, o que permite inferir a cada vez maior construção de sub-campos dentro da EF contemporânea. Se por um lado, demonstra a agilidade com que o campo se amplia, por outro lado, revela a tênue fronteira deste com demais campos do conhecimento e a quase infinita possibilidade interpretativa por ele proporcionada, dificultando uma definição/delimitação mais rígida. O quadro a seguir representa de forma bastante elucidativa a construção de Taffarel (1997), revisitada em Albuquerque, Casagrande e Taffarel (2007):

Concepções Não-propositivas	Concepções Propositivas	
	I. Não-sistematizadas	Sistematizadas
Abordagem “Sociológica” (Betti, <u>Bracht e Tubino</u>)	Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani)	<u>Abordagem Crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)</u>
Abordagem Fenomenológica (Moreira, <u>Picollo e Santin</u>)	Concepção Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)	<u>Abordagem da concepção de “Aulas Abertas” a experiências e Escola móvel. (Hildebrandt-Stramann)</u>
Abordagem Cultural (Daólio)	<u>Abordagem a partir da referencia do lazer (Marcellino. Costa e Bracht)</u>	Abordagem Aptidão Física/Saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya)
<u>Abordagem histórica (Goellner, Melo e Soares)</u>	<u>Abordagem a partir da referencia do esporte para todos (Dieckert)</u>	Abordagem Crítico-superadora (Coletivo de Autores, <u>Escobar e Taffarel</u>)
	<u>Abordagem “Plural” (Vago)</u>	

Quadro 2. Concepções da EF adaptado de Albuquerque, Casagrande e Taffarel (2007, p. 129)

Cabe destacar as dificuldades e limitações presentes em qualquer tentativa de “retratar” formas de pensar, visto que se torna possível perceber um trânsito de alguns autores em diferentes abordagens. Como exemplo, é possível citar os trabalhos contemporâneos de Kunz (2000), que se aproximam da “Abordagem

fenomenológica”²³, ou o caso de Freire, que não considera adequado “enquadrar” sua abordagem como construtivista²⁴.

Uma ‘classificação’ semelhante é retratada por Palafox e Nazari (2007), em um artigo que tem por objetivo descrever e analisar as recentes abordagens de ensino da EF Escolar, buscando compreender, em parte, a sua trajetória histórica, bem como, suas possibilidades e limites, articulando esta discussão com um processo dialógico de formação continuada de professores das redes públicas de ensino. Neste texto, os autores se referem a estas abordagens como “Abordagens de ensino”, estabelecendo uma dinâmica na interpretação destes referenciais com os objetivos de um processo de formação continuada.

Os autores também se referem as abordagens como sendo ‘não propositivas’ e ‘propositivas’ para o ensino da EF. Afirmam que, à luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico, várias foram as abordagens constituídas na EF brasileira ao longo da sua história. A seguir, são apresentadas as abordagens de ensino na perspectiva dos autores, surgidas a partir dos anos 1980 no Brasil, as quais continuam refletindo, social e politicamente, a pluralidade de entendimentos a respeito de quais “devem ser” as funções sociais e as bases metodológicas do ensino da EF.

Abordagens	Representantes	Ano
Aptidão Física	Victor Matsudo e outros.	1978
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	1985
Concepção Aberta	Reiner Hildebrandt e outros	1986
Psicomotora	Le Boulch e outros	1986
Fenomenológica	Silvino Santin, Wagner Moreira	1987, 1990/92/93.
Desenvolvimentista	Go Tani e outros	1988
Construtivista	João Batista Freire	1989
Sociológica	Mauro Betti	1991
Crítico-superadora	Valter Bracht e outros	1992
Crítico-emancipatória	Elenor kunz e outros	1994
Cultural-plural	Jocimar Daólio	1994

Quadro 3: Abordagens teóricas da EF. Adaptado de Palafox e Nazari, 2007.

²³ O texto intitulado “Esporte: uma abordagem com a fenomenologia” (KUNZ, 2000), representa claramente esta tendência, bem como seus trabalhos mais recentes.

²⁴ Em conferência proferida no “III Simpósio Regional de Corporeidade”, evento acadêmico realizado na UNOESC (São Miguel do Oeste, 2003), o autor afirmou claramente que não concorda com esta interpretação sobre sua produção. Cabe lembrar que a interpretação de Albuquerque, Casagrande e Taffarel (2007), corrobora com a interpretação de Taffarel (1997), Castellani Filho (1999), Assis de Oliveira (2001), Muñoz e Palafox (2007) e Daólio (2007), considerando como construtivista a abordagem proposta por este autor.

Os autores reconhecem o impacto social da produção de conhecimento decorrente dessas abordagens. Afirmam também que elas não se manifestam no cotidiano escolar de forma homogênea ou consensual e sim sob diferentes lógicas de intervenção.

É sempre polêmico enquadrar formas de pensar, pois elas são fluídas, não estáticas e representam sempre uma interpretação da EF brasileira articulada com um aporte teórico anterior edificado na interlocução com outros campos do conhecimento. Apesar disso, entendo tais sistematizações, apenas, como sendo um esforço interpretativo importante para “retratar”, momentaneamente, a contemporaneidade do campo da EF brasileira, visto a importância dos autores citados, que tem sido referência para muitos Projetos Pedagógicos de Cursos de EF e de Escolas, Teses, Dissertações, referências para Concursos Públicos, entre outros. Os próprios trabalhos de Taffarel (1997), Castellani Filho (1999), Assis de Oliveira (2001), Palafox e Nazari (2007) e Sanchez Neto e Betti (2008) reconhecem essa provisoriade.

Avançando na discussão proposta, outro exemplo de investigação sobre o conhecimento edificado no campo da EF brasileira é o estudo de Daólio (2007), “Educação Física e o conceito de cultura”, que se propõe, entre outras coisas, a interpretar o conceito de cultura presente em alguns dos principais autores contemporâneos do campo, fundamentando suas análises principalmente pela antropologia social. O referido autor procura refletir acerca de algumas das principais obras produzidas nos últimos anos, tomando por referência os trabalhos de Go Tani, João Batista Freire, Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti. Mesmo que nem todos estes autores tenham se proposto a discutir sobre cultura em suas produções, a abordagem de Daólio pretendeu “pinçar” o conceito de cultura construído ao longo das abordagens propostas pelos autores citados. Interessante perceber que para o autor, “cultura” poderia representar a principal categoria conceitual da área da EF brasileira. Nesse caso, é possível perceber a cultura a partir de diferentes interpretações, que ora se aproximam, ora se afastam, a cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, cultura física, cultura motora, entre outras.

Daólio (2007) compreende também que, mesmo que por caminhos diferentes, o que une as proposições de EF desenvolvidas por todos estes autores, é a busca de embasamento científico para compreender o campo, mesmo que apresentem proposições diferentes, objetivadas por vias distintas. O autor identifica também, diferentes

concepções de ser humano presente nas obras analisadas, representando distintas concepções de mundo, de sociedade e, por conseqüência, de ensino. Conforme o autor, essas diferentes concepções de ser humano se desdobram em distintos pressupostos orientadores para a compreensão da EF, conforme a seguir: ser motor (Tani), ser psicológico (Freire), ser social (Coletivo de Autores) e ser cultural (Kunz, Bracht e Betti).

Finaliza seu trabalho propondo, baseado em Geertz, uma EF da desordem, que pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica, portanto, que a mediação necessária para esta intervenção é eminentemente subjetiva (DAÓLIO, 2007, p. 73).

Embora perceba limitações metodológicas nesta proposição, não enfrentadas pelo autor, tais como princípios teórico-metodológicos mais claros para o desenvolvimento de uma “Pedagogia da desordem” (DAÓLIO, 2007, p. 57), reconheço que suas principais contribuições permitem ampliar a discussão sobre cultura e EF, estabelecendo ligações com a antropologia que possibilitam um olhar mais apurado nas relações de fundo estabelecidas nesta discussão do campo da EF. Interessante perceber que, mesmo se tratando de uma abordagem introdutória dos autores citados, possibilita, principalmente para estudantes de EF, uma contribuição interessante, a fim de compreender as idéias centrais dos autores abordados nesta obra.

Em um plano mais ampliado, outra obra importante a ser destacada, trata-se do livro organizado por Bracht e Crisório (2003), “A Educação Física no Brasil e na Argentina”. Esta obra é resultante de um encontro bilateral, em forma de seminário, que contou com a presença de pesquisadores brasileiros e argentinos da EF. O epicentro da obra se constitui como uma importante contribuição para o debate que vem se constituindo no campo da EF nestes dois países, por meio da contribuição de pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil e da Argentina, que se propuseram a discutir acerca das razões e possibilidades de ser desta área.

A dinâmica do seminário consistiu na eleição de um tema geral (a identidade da EF) e de sete sub-temas, nomeadamente epistemologia, constituição do campo da EF, metodologia da pesquisa, formação profissional, cultura escolar e EF, corporalidade, escola e EF, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos básicos comuns. Os textos apresentados no livro, segundo Bracht e Crisório (2003, p. 04), são expressão de um esforço sistemático da área da EF em pensar-se, esforço que diferencia-se no decorrer da obra, pelo diferente pensar dos

demais autores envolvidos. A discussão pretende se aproximar do pensar a (s) razão (ões) e as possibilidades de ser da EF, procurando, portanto, um esforço de síntese.

Cabe destacar a afirmação dos autores, na apresentação da obra, de que “Talvez seja no processo de formação profissional que a questão da identidade apresente sua maior agudeza.” (p. 03). Esta afirmação pode se constituir como uma síntese do esforço pretendido por esta tese, abordando a questão das diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira pela via do conhecimento e suas relações com o trabalho docente na Educação Superior e o processo de formação profissional.

Mais recentemente, considero importante destacar o trabalho desenvolvido por Betti (2009), “Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação”. O trabalho, oriundo de sua tese de livre docência, apresenta contribuições para o debate epistemológico que se trava na EF nas últimas três décadas. Para tal, desenvolve uma interlocução com autores da EF e da Filosofia da Ciência, trabalhando com a idéia de que a EF trata-se de um campo do conhecimento e de intervenção pedagógica. Como abordado em outros trabalhos, como por exemplo Betti (2005), o autor entende que a EF pode permitir a apropriação crítica da cultura corporal de movimento pelos sujeitos que se relacionam com este campo.

Uma discussão importante pela qual o autor transita se apresenta a partir do que ainda se trata de questão mal resolvida para a EF brasileira: a velha relação teoria e prática. No capítulo 4, a epígrafe retrata uma situação vivenciada pelo autor ao ser indagado por uma professora: “Você é um daqueles que fica em sua sala estudando para dizer como *nós* devemos trabalhar?” (BETTI, 2009, p. 225). A questão que ela traz a tona é emblemática quando se pensa o papel do professor na Educação Superior, o processo de formação profissional em EF, bem como, a quem e como tem “servido” a produção acadêmico-científica do campo da EF brasileira.

O autor propõe então, a pesquisa-ação como possibilidade para articular relações entre a EF escolar e a produção da ciência, no sentido de produzir conhecimentos no encontro com o mundo físico e social, com o devido controle epistemológico²⁵. Nessa compreensão, a pesquisa se aproxima da idéia de um espaço de encontro entre colaboradores, onde tanto professores da escola, como professores da universidade, se

²⁵ Essa proposição é ilustrada por dois relatos de pesquisa-ação (BETTI, MENDES e PIRES, 2009).

encontram no solo da pesquisa acadêmico-científica para enfrentar problemas gestados no próprio cotidiano do campo.

Desta forma, é possível considerar que uma abordagem epistemológica vem se avolumando na contemporaneidade da EF brasileira. Obras como as de Bracht (1995 e 2003), Fensterseifer (2000, 2001 e 2009), Betti (2003, 2005, 2009), e Gamboa (2005 e 2007), entre outras, se propõe a discutir o conhecimento no âmbito da EF, resgatando suas relações com outros campos do conhecimento, tal como a filosofia, a história e a sociologia da ciência, apresentando pressupostos a partir de discussões sobre diferentes caminhos que a EF vem percorrendo. Conforme abordado ao longo deste tópico, a abordagem epistemológica se constrói a partir de um olhar curioso para o campo da EF, considerando a conjuntura no qual este campo se desenvolve, perspectivando em determinada medida, um olhar filosófico sobre o conhecimento que se edifica em seu interior. Nesse sentido, uma abordagem epistemológica se trata de um esforço de segundo nível, e que tem por objeto a próprio conhecimento e a maneira como a EF se debruça sobre seu(s) objeto(s), o que representa o esforço de primeiro nível. Esta abordagem poderia, conforme Gamboa (2005), interrogar a própria EF sobre seus princípios, seus métodos, seus fundamentos, suas condições de validade e seus resultados.

Importante evidenciar que, mais do que ‘concorrer’ com as demais abordagens já mencionadas, este movimento se apresenta com pretensões de refletir e discutir os caminhos que a própria produção acadêmico-científica da EF vai tomando, ou seja, discutir sobre as próprias abordagens, bem como, possíveis desdobramentos destas diferentes posições nos diferentes âmbitos do próprio campo.

Nessa direção, as contribuições de Bachelard (2001), ajudam a pensar sobre isso, visto considerar este esforço epistemológico como um caminho de reflexão sobre as filosofias implícitas nas práticas explícitas dos cientistas, isto é, dando à prática científica a filosofia que ela merece. Acrescentaria as palavras de Bachelard uma adjetivação a reflexão proposta, visto considerar a importância da reflexão, mas de uma reflexão crítica, no sentido de colocar em inspeção e em discussão o referido esforço de primeiro nível.

Assim, concordando com Japiassu (1992), uma reflexão crítica permite mostrar a importância dos cientistas estarem conscientes das implicações de suas produções e de seu comprometimento com diferentes segmentos sociais. Portanto, considerar a importância de uma abordagem epistemológica permite considerar a importância dos pesquisadores responderem por seus atos, comprometendo-se com as

conseqüências de sua produção, considerando o entorno em que esta produção se desenvolve e para quem se destina.

O esforço pretendido por este momento da tese se apresenta no sentido de evidenciar uma discussão epistemológica, considerando a necessidade de um olhar mais atento sobre o que vem se produzindo a respeito no campo da EF brasileira na contemporaneidade. Por outro lado, cabe inferir que as discussões neste âmbito têm frequentemente abandonado a discussão acadêmico-científica para adentrar uma discussão ideológica, no sentido marxiano de encobrimento da realidade. Ou seja, a política, no “mau” sentido do termo, muitas vezes sobrepõe-se ao científico, o que permite considerar isso como problemático em um campo com pretensões acadêmico-científicas.

É possível inferir a este respeito, que é bastante comum a constituição de grupos de seguidores e defensores de idéias e ideologias, e não, de profissionais dotados de autonomia intelectual com capacidade crítico-reflexiva para discutir idéias e ideologias pela via do conhecimento, com a maturidade que esse empenho exige²⁶. O esforço desta tese se apresenta então, na direção de abordar esta discussão no âmbito acadêmico-científico, sem desprezar a discussão política, mas procurando abordá-la com um compromisso ético de diálogo e não de doutrinação.

Para Bourdieu (2004, p. 68), a importação dos modelos políticos para o campo científico é geralmente obra daqueles que, quer se trate de dominantes ou de dominados, “são os mais fracos segundo as normas específicas e tem, portanto, interesse na heteronomia”, fazendo intervir poderes externos nas lutas internas. Impedindo ou pelo menos, dificultando, o pleno desenvolvimento das trocas racionais. Nesse sentido, a transposição destas tênues fronteiras entre o campo político e o campo científico é sempre muito fácil.

Nessa discussão, percebo que a dimensão política trata-se de uma esfera importante para as discussões que se estabelecem no interior dos campos, porém, não a única e, portanto, deve saber de seu lugar na configuração de um campo com pretensões acadêmico-científicas tal como a EF. Entendo que estas considerações, em tempos de “quem grita

²⁶ Fensterseifer (2009) afirma que assistimos na EF brasileira, por um lado, a essa sobreposição nos períodos ditatoriais (o higienismo e o militarismo são exemplos disso), por outro, em sociedades científicas do próprio campo. Como exemplo, a história do CBCE é repleta de tentativas de “partidarizar as posições da sociedade, seja por ocasião dos pleitos eleitorais, seja na perspectiva de colocar-se na vanguarda de um projeto de sociedade.” (p. 04).

mais alto”, merece maior consideração dos protagonistas da EF²⁷. Cabe destacar, ainda referendado em Bourdieu (2004), que a defesa da autonomia dos campos científicos é, por si só, um ato político, porém, ciência e política, por mais imbricados que sejam, não são a mesma ‘coisa’, representando diferentes instâncias da vida humana.

Ao abordar estas diferentes referências, procurei apresentar brevemente, diferentes formas de ver e pensar a EF brasileira no cenário contemporâneo, ou seja, diferentes “formas-de-ser” da EF, por meio da identificação de alguns referenciais que vem produzindo contribuições para esta discussão. Sem ter a pretensão de realizar um tratado definitivo acerca do assunto, o esforço reflexivo de sistematização aqui realizado, permite ampliar a dimensão da compreensão epistemológica da contemporaneidade do campo, na direção de apresentar diferentes olhares, sem, contudo, apresentar “todos” os olhares possíveis, haja vista o incremento na produção do campo, as limitações de espaço-tempo constituídas pelos prazos que todo processo de pesquisa exige, bem como, as opções do pesquisador. Ao longo do percurso que ainda tenho de percorrer neste estudo, diversos deles estarão voltando a cena no esforço dialógico aqui proposto.

É pertinente ressaltar que há a possibilidade, penso que quase infinita, de ampliar as abordagens e obras relacionadas a um campo complexo como a EF. As abordagens aqui “recortadas” podem representar, em maior ou menor medida, o cenário contemporâneo no qual a EF brasileira se desenvolve. Isso permite considerar que diversas abordagens e obras vêm se aproximando do debate epistemológico do campo, bem verdade, por diferentes vieses, talvez pela inquietação e discussão sobre a própria identidade e finalidade deste campo.

Estas obras contemporâneas que vem discutindo sobre/com as diferentes comunidades internas que se constituem no interior da EF brasileira, se apresentam como uma importante possibilidade para “mapear” a contemporaneidade do campo²⁸. Essas diferentes perspectivas vêm promovendo significativas contribuições, representando, cada uma a seu modo, “formas-de-ser” da EF

²⁷ Procuo me aproximar do entendimento de política de Arendt (2007), na qual política baseia-se na pluralidade dos seres humanos, bem como, trata da convivência entre os diferentes, onde os seres humanos se organizam politicamente para determinadas coisas em comum. Nesse sentido, a política permite organizar a diversidade absoluta de acordo com uma unidade relativa e em contrapartida as diferenças relativas.

²⁸ Poderiam ser abordadas também, as propostas curriculares edificadas em diferentes instâncias governamentais, por exemplo, nos estados do Rio Grande do Sul (GONZALEZ e FRAGA, 2009) e do Paraná (PARANÁ, 2006). Ao que parece, trata-se de um esforço que começa a se avolumar no campo da EF, em diferentes estados brasileiros.

contemporânea, ou seja, interpretações de determinados grupos/comunidades sobre este campo. Obstante a isso, é possível considerar que estas diferentes “Educações Físicas” vêm se constituindo, com maior ou menor predisposição para o diálogo, com diferentes intencionalidades e diferentes projetos históricos para o campo.

Entendo que a EF pode ser considerada como uma “zona de fronteiras” tênues com diferentes campos. E fronteiras, como bem sabem os povos fronteiriços, são lugares de risco (FENSTERSEIFER, 2006a). Por outro lado, viver é correr riscos.

Desta forma, entendo que a EF deve correr mais riscos, aproximando o até então considerado “diferente”, promovendo o diálogo entre opostos (que talvez não sejam tão opostos), edificando relações que podem fazer emergir melhores possibilidades para este ainda recente campo do conhecimento. Seria um romantismo ingênuo? Penso que não seja o caso, mas sim, de entender que podemos superar a necessidade de que exista “um” discurso vencedor, ou a lógica do “isso ou aquilo”, mas sim, construir possibilidades de interlocução perspectivando uma mirada que permita considerar “isso e aquilo”, onde o futuro do campo não se dá por destino, mas por opção, nem pela “vitória” de um de seus discursos, mas pelo embate, debate, acordos e desacordos de seus protagonistas, no movimento da própria história do campo, bem como, de suas relações com a conjuntura onde se edifica.

Lembrando Kuhn (2006, p. 35), “a história sugere que a estrada para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árdua”. Na ausência de um paradigma evidente e inquestionável, muitas obras e abordagens possuem a probabilidade de, a sua maneira, parecerem igualmente relevantes.

Assim sendo, o esforço epistemológico ora proposto neste capítulo se apresenta como uma possibilidade para situar o sentido de determinadas abordagens da EF. Isso permite pensar que palavras não são somente palavras, mas sim, construções históricas dotadas de significado (provisórios, mas importantes em sua finitude). Então, por meio da contribuição de alguns dos mais renomados pesquisadores brasileiros do campo da EF, essa discussão se apresenta como uma importante referência no debate epistemológico acerca dos sentidos e significados construídos na contemporaneidade da EF brasileira. Conforme Gonzalez e Fensterseifer (2005), o universo linguístico-conceitual da EF/Ciências do esporte não é fechado, mas se comunica com universos contíguos, tais como a Educação, a Sociologia, a

Psicologia, entre outros. Desta forma, estar atento a estas “janelas” se trata de um importante pressuposto para o trabalho docente.

Não se trata de sugerir a possibilidade de um “Final feliz”, mas sim, investir na idéia de que entender e respeitar as diferenças teóricas parece ser ainda um esforço no qual a comunidade acadêmica da EF necessita se construir, sob risco de que em meio a uma esquizofrenia generalizada, aposte na lógica da “supressão do outro”, correndo o risco de perder-se na ilusão pretenciosa da última palavra. No próximo tópico abordarei estas questões de forma mais direta.

1.4. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO “ZONA DE FRONTEIRA”: ENTRE AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE...

Partindo dos argumentos apresentados anteriormente acerca de algumas abordagens que vem referenciando a EF brasileira, é possível inferir que, de maneira geral, em meio a diversidade de interpretações da EF, a estruturação do campo acadêmico-profissional da EF, de acordo com Castellani Filho, Resende e Carvalho (2005), vem sendo marcada por históricos conflitos nas relações construídas na EF, entre as Ciências humanas e Sociais e Ciências Biológicas e da Saúde, quer no seu sentido estrito, quer no seu sentido amplo. Desta forma, continua atual e necessário o debate acerca de tal problemática.

Encontram-se subjacentes neste debate, visto sua pluralidade, as discussões acerca do campo científico de inserção e de fundamentação da EF, o que vem polarizando a discussão: Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Biológicas e da Saúde? Por um lado, a EF está alocada na área de Ciências da Saúde junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)²⁹ e junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁰. Já na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a EF está alocada na Área de Ciências Sociais e Aplicadas. Por outro lado, algumas Instituições de Ensino Superior remanejaram ou mantém seus cursos de Licenciatura (LIC) em EF em Centros, Institutos e Departamentos vinculados às Ciências Humanas (Unijuí Unesc, entre outras). Há de se destacar também, a existência de Centros de EF,

²⁹Fonte: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/4.htm> Acesso em 16 de novembro de 2010.

³⁰ Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.doc Acesso em 16 de novembro de 2010.

unidades autônomas no interior de diversas universidades, principalmente nas IES federais. Como exemplo, o Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Um aspecto a destacar é que a produção acadêmica construída pelo campo da EF, tem se edificado sob uma considerável alteração entre os campos da saúde e da educação, onde a EF se aproxima ora de um, ora de outro, de acordo com opções assumidas por comunidades específicas. Mesmo com a estreita relação com o campo educacional, é possível inferir que é muito presente no imaginário social a EF como uma área que possui responsabilidades vinculadas à promoção de saúde e qualidade de vida, bem como ao ensino de jogos e esportes no âmbito escolar ou não-escolar, objetivando contribuir com a base da pirâmide esportiva. Mesmo com as diferentes e diversas abordagens contemporâneas apresentadas anteriormente, as influências do período higienista e esportivista da EF ainda apresentam evidências muito presentes, inclusive no discurso de estudantes e professores dos cursos de graduação em EF.

O argumento da vinculação direta entre EF e saúde, pela via da atividade física como meio de promoção de saúde e qualidade de vida, vem se constituindo como um argumento bastante aceito pela opinião pública e também, bastante propagado pelos meios de comunicação, admitindo que esta sustentação se apresente como um elemento que possa garantir a cientificidade do campo. Na lógica da busca pelo reconhecimento do campo como sendo científico, conforme abordado anteriormente, a EF, sob a lógica da ciência, procura se aproximar de elementos mensuráveis pela régua do que Kuhn (2006) denomina de ciência normal.

E aqui não pretendo polarizar ainda mais a discussão, apresentando argumentos para definir a “forma-de-ser” mais correta para interpretar e investigar a EF brasileira. Obstante a isso, é necessário considerar que intervenções com pretensões que possam dar conta da complexidade de lidar com o humano dos seres, necessitam ser edificadas considerando a complexidade desta investida. Esta se trata da preocupação maior deste tópico, insistir na necessidade de maior diálogo entre os diferentes e diversos sub-campos da EF brasileira, considerando que, mesmo aqueles que, momentaneamente, gozam de maior prestígio, necessitam considerar outras dimensões em um processo de intervenção ou de investigação, visto a necessidade de tornar complexa as relações da EF com fenômenos e problemas que lhe interessam.

Lembrando Lawn (2007), o que a tradição hermenêutica, orientação de fundo deste estudo, rejeita, é a idéia de que um mundo unitário daria acesso a um tipo definitivo de conhecimento. Ou seja, se trata de nevrálgico nessa discussão, o esforço para deslocar o epicentro que se estabelece entre as diferentes “Educações Físicas” do âmbito da diferença para o âmbito do comum, da semelhança. Ou como se refere Gadamer (2007), não necessitamos inventar solidariedades, necessitamos simplesmente nos conscientizar delas. Ou seja, temos de aceitar que já trilhamos um longo caminho juntos, antes de enfatizarmos o estágio onde devemos viajar separados.

Pensar então, em um diálogo mais intenso entre diferentes áreas que constituem a EF brasileira pode representar possibilidades de avanço em sua produção acadêmica e, principalmente, no âmbito de suas intervenções. Partindo dessas considerações, este tópico tem por objetivo central problematizar as relações internas da EF, suas relações com o campo das Ciências Humanas e Sociais e Biológicas e da Saúde, refletindo sobre possibilidades de maior interlocução entre as especificidades de diferentes abordagens deste campo acadêmico-profissional, entendendo-o como uma “zona de fronteira”.

Baseado em Gadamer (2007), o que surgirá desta conversação, ninguém pode saber de antemão, o que afasta tanto o romantismo ingênuo como o ceticismo. Porém, o acordo ou seu fracasso se dará como um acontecimento que se realizou em nós e por nós. Assim, se “compreender o que alguém diz é pôr-se de acordo na linguagem” (p. 497), a linguagem se trata do meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e os possíveis entendimentos sobre a coisa em questão, em nosso caso, sobre coisas que interessem ao campo da EF. Entendo que a complexidade do esforço de tradução de textos, de uma língua para outra, tratado por Gadamer (2007), pode servir de referência para a interlocução entre diferentes saberes do campo da EF, onde o acordo na conversação implica que os interlocutores estejam dispostos a isso, abrindo espaço para acolher o estranho e o adverso e, no vai-e-vem do diálogo, alcançar algum tipo de compromisso, sem necessariamente perspectivar o consenso.

Avançando na discussão proposta, como possibilidade de interlocução entre os referidos campos, é possível pensar na perspectiva de constituir interfaces, ou seja, uma mediação promovida pelos sujeitos constituintes da EF, entre diferentes conhecimentos anteriores a este campo (filosofia, sociologia, biologia,...), ou como Gadamer (2007, p. 501) se refere, um intercâmbio de opiniões. É plausível, mesmo sem a configuração de uma unidade epistemológica, que os diferentes

conhecimentos que subsidiam as pesquisas, se aproximem de forma mais concreta entre si, pois o espaço de interlocução ainda chama-se EF e isto, de alguma forma, representa uma possibilidade de diálogo, mesmo que frágil e tênue.

Talvez seja esta a principal questão: a que ponto será possível promover espaços de interlocução, de intercâmbios, entre sub-campos que se apresentam com diferentes posições epistemológicas e políticas assumidas ao longo da história? Atualmente, a tensão entre as diferentes posições apresentadas neste tópico não pode ser desconsiderada e o debate ainda está, felizmente, longe de ter um fim.

Desta forma, a preocupação deste tópico não se refere a buscar uma *unidade de campo*. Na teoria dos campos sociais de Bourdieu (1989), “campo” é considerado como sendo um espaço de lutas, de jogos de força, em espaços comuns de luta simbólica. Acredito que é possível relativizar essa compreensão, a partir de questões aqui apresentadas, pois entendo como possível uma relação de movimento, e não somente de disputa, nas relações internas presentes nas interlocuções entre os diferentes sub-campos da EF. Podem ser construídos “acordos mínimos”, compostos por desafios comunicativos que permitam superar e/ou conviver com diferenças presentes na EF, na mesma medida em que seja possível enveredar esforços de aproximações entre diferentes posições.

Nesse sentido, o pesquisador pode ampliar suas possibilidades investigativas a partir de uma leitura que considere a complexidade dos problemas presentes na diversa realidade do campo e suas relações com o contexto social, político e econômico onde a pesquisa se realiza.

Conforme Vaz (2008), se torna importante perguntar como as diferentes abordagens e pesquisas podem contribuir para um fim comum vinculado à prática, por exemplo, um planejamento mais efetivo da dinâmica da EF escolar ou da intervenção em uma academia de ginástica e musculação. Obviamente, não é possível o diálogo de todos com todos, sobre tudo e ao mesmo tempo, mas as pontes devem ser não apenas procuradas, mas construídas.

Acredita-se que um “novo tempo” possa ser construído em meio a um exercício de humildade comunicativa. Os sujeitos que constituem os campos aqui referidos necessitam se aperceber da importância de tentar dialogar entre conhecimentos que não são irreconciliáveis, apenas diferentes, mas possíveis de aproximação em espaços de interlocução, mediados por uma preocupação pedagógica no âmbito da EF.

Portanto, os elementos apresentados representam indicativos pautados pela preocupação com os rumos que a produção científica da EF vem tomando. Considerar a ampliação do prisma de investigação dos fenômenos abordados por este campo do conhecimento trata-se de importante desafio para a comunidade científica da EF.

Entendo que as relações entre EF e as Ciências Humanas, Sociais, Biológicas e da Saúde vem se constituindo a partir da representação de diferentes projetos históricos, de sociedade, homem e mundo, se manifestando a partir de uma fundamentação diferenciada, com distintos níveis/opções de aprofundamento, o que vem promovendo grandes diferenças epistemológicas na produção acadêmica da EF. Tais diferenças podem ser relativizadas por esforços comunicativos.

Ao considerarmos a EF como uma “zona de fronteiras” entre os campos das Ciências Biológicas e da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, essa condição exige o esforço de um “desafio comunicativo” (HABERMAS, 1988), sendo necessário pautar este diálogo por um movimento dialógico entre questionamento e sustentação, discussão e aceitação ou não frente às diferentes formas de ser e pensar. Para tal, não existe um ponto arquiemediando, onde algum “ser iluminado” possa realizar a crítica definitiva, posição que inclui essa tese. Necessitamos, porém, aprender a superar o pensamento de que há a necessidade de um “discurso vencedor”. De uma forma ou de outra, estamos sempre em meio ao mundo, portanto, sujeitos a incompletudes e assumindo posições provisórias, condicionadas a um momento histórico, e como tal necessitam ser compreendidas. Assumir esta postura, porém, não impede de, conforme Rezer e Fensterseifer (2008), com as frágeis certezas que temos, ir construindo coletivamente uma EF que esteja à altura dos problemas que a afligem.

Assim sendo, é necessário tencionar ainda mais as relações entre EF e outros campos, no sentido de colocá-las como importante ponto de pauta na agenda científica da EF contemporânea. Faz-se necessária a construção de formas de aproximação, de pontes, de modo a diminuir a sensação de se estar diante de um “diálogo de surdos”, onde as relações se dão, por exemplo, ora entre EF e educação, ora entre EF e saúde, salvo boas exceções.

Importantes desdobramentos destas “formas-de-ser” se manifestam no trabalho docente de professores em diferentes âmbitos, e também na Educação Superior, foco central do próximo capítulo, o que merece maior atenção do próprio campo.

Portanto, entendo ser tempo de ruptura paradigmática, a fim de buscar a superação das disputas acerca da “verdadeira” EF, como se

fosse possível estabelecer isso. Pensar nas possibilidades de um solo comum, que constitua possibilidades de mediação pedagógica entre diferentes conhecimentos no âmbito da EF permite considerar maiores possibilidades de interlocução, onde um pensamento pautado pela complexidade pode ser incorporado ao diálogo estabelecido entre a EF e diferentes ciências que se aproximam do seu lócus. Isso permite maior tranquilidade, pois permite possibilidades de construção de novos sentidos, que podem se traduzir como uma importante possibilidade de manter em aberto o diálogo possível.

Não é suficiente advogar uma discussão que pretenda justificar a EF como uma área da saúde, nem mais advogar uma discussão que pretenda alocar a EF junto as chamadas humanidades. Historicamente, essa discussão vem preenchendo determinada parcela da agenda do campo e a busca por argumentos que permitam considerar a EF como “pertencente” a uma destas áreas do conhecimento vem se fazendo presente com bastante frequência. Inclusive, é possível perceber que em decorrência disso, há uma “fratura” no centro das diferentes abordagens apresentadas anteriormente.

Considero então, a necessidade de superar essa polarização, que vem gerando um campo com diferentes identidades. Isso pode ser considerado como uma condição esquizofrênica? Essa caracterização se constitui a partir da idéia de que as comunidades devem se fundamentar e apresentar argumentos que estejam de acordo com as expectativas de polarizações de pensamento, na lógica do “isso ou aquilo”, esforço que considero insuficiente. Ampliar as relações internas dos sub-campos passa por compreender este movimento sob a possibilidade de reconhecer “isso e aquilo”, onde seja possível, arregimentar os processos de intervenção e as pesquisas desenvolvidas na EF por um prisma que permita identificar a complexidade deste campo do conhecimento, reconhecendo que abordagens fragmentadas não podem dar conta dos problemas complexos que se apresentam.

De modo geral, estabelecer nexos entre as diferentes dimensões dos fenômenos investigados pelos pesquisadores no campo da EF representa a possibilidade de investir na lógica do “isso e aquilo”, sem desconsiderar ou “fechar os olhos” para problemas que se apresentam, muitas vezes, mesmo sem que o pesquisador espere por encontrá-los. Obstante a isso, não podemos simplesmente desconsiderar a EF como uma “zona de fronteiras” com outros campos, o que a coloca na condição de ser atravessada e atravessar diferentes problemáticas, que necessitam de esforços ampliados e articulados entre distintos campos do conhecimento.

Portanto, penso que vivemos tempos de “ouvir” mais e “gritar” menos. Ou como se refere Ricoeur (2008, p.43), “É por isso que a primeira determinação do dizer não é o falar, mas o par escutar-calar-se [...]. Esta prioridade de escuta estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro”. Em tempos de busca por hegemonia e legitimidade, cabe destacar a importância dos campos promoverem o esforço de se escutarem entre si, como possibilidade, pois, se cada um fala de um lugar diferente, é necessário que cada um dos sub campos reconheça os outros, “não como uma posição estranha e puramente adversa, mas como uma formulação, a seu modo, de uma reivindicação legítima” (p. 142). Acrescento que, se tais formulações necessitam ser reconhecidas como legítimas, são sempre incompletas, portanto, ainda dependentes de outros saberes.

A seguir, apresento algumas possibilidades de aproximações entre a EF e a hermenêutica, perspectivando condições para a edificação de um solo comum que represente possibilidades de diálogo entre as diferentes comunidades constituídas no âmbito da EF brasileira.

1.4.1. A hermenêutica como um campo de possibilidades de diálogo para a Educação Física.

Na direção de enfrentar as questões apresentadas ao longo deste capítulo inicial, interpreto a EF como um “jogo hermenêutico de pergunta e resposta”, fazendo referência ao esforço que Berticelli (2004, p. 303), fundamentado em Gadamer, realiza para o campo da Educação. Talvez então, seja mesmo necessário alargar o horizonte do perguntar, como se refere Gadamer (2002), preservando a humildade do ouvir e a ousadia do perguntar sempre. Novas perguntas podem representar novos horizontes, pois determinadas perguntas pertinentes ao campo da EF, muitas vezes, levam à respostas já esperadas, conservando as fronteiras epistemológicas internas das diferentes comunidades que constituem a EF.

É possível inferir que o campo da EF não vem apresentando predisposição para o diálogo na relação entre seus diversos sub-campos, onde a disputa interna, a assimetria nas relações de poder e/ou a desconsideração por outros saberes é uma importante constatação de seu cenário contemporâneo. Portanto, acredito que se faz necessário investir em possibilidades de diálogo, sem incorrer no erro, nem de idealizar este processo, nem de considerá-lo irrealizável.

Do contrário, o que esperamos? Um final feliz e um “viveram juntos e felizes para sempre”? Ou, “cada um para o seu lado”? Não

acredito na viabilidade destas pretensões, embora reconheça que o afastamento irreversível trata-se de uma possibilidade. Porém, isso não se trata de uma especificidade da EF. Afirmo isso porque outros campos do conhecimento também se encontram em ebulição. Como já abordado anteriormente, campos do conhecimento como a Física, a Química e a História se encontram em um momento efervescente em suas discussões internas. A própria hermenêutica se encontra em estado de discussão interna, lembrando Palmer (2006), com duas perspectivas distintas, uma delas denominada Perspectiva Realista, fundamentada principalmente em Schleiermacher e Dilthey, desenvolvida por Emílio Betti, e uma Perspectiva Fenomenológica, seguindo as trilhas deixadas por Heidegger e desenvolvidas por Gadamer na contemporaneidade. Mais a frente, abordarei sobre essa “luta contemporânea” no interior da hermenêutica (PALMER, 2006, p. 55).

Portanto, a EF não está fora de um mundo em efervescência, com diferentes saberes se interrogando uns aos outros, onde o diálogo interno nem sempre é coisa fácil. Assim, considerar a EF como um campo nebuloso, de fronteiras tênues, mas que possui de determinada forma, uma frágil e nebulosa identidade, possibilita transitar com maior tranqüilidade nesta intranqüila complexidade. Nesse sentido, visualizo no diálogo possível, perspectivas para a construção de novos sentidos, onde um esforço hermenêutico de interpretação pode permitir conviver melhor com diferentes possibilidades de compreender fenômenos relativos a EF, entendendo a intervenção pedagógica como uma importante possibilidade de constituir um solo comum, onde as diferentes comunidades constituídas neste âmbito possam se relacionar, sem perder de vista suas especificidades.

Se não é possível pensar em um objeto/objetivo comum, é possível pensar em percepções arrazoadas, pelos critérios de cientificidade ou não, que fazem sentido para aqueles que direta ou tangencialmente operam neste campo do conhecimento. Partindo desse pressuposto, não existe um ponto arquimediano de onde possa ser realizada a crítica definitiva. Assim, conforme Gadamer (2002), nenhum de nós, portanto, nenhum campo, abarca toda a verdade em seu pensar e, portanto, se debruçar sobre terrenos suspeitos da EF a partir de questões ainda pouco investigadas trata-se de uma nobre tarefa, que merece maior atenção desta comunidade acadêmica.

Trazer a hermenêutica para essa discussão permite dialogar com Palmer (2006), quando afirma que não pode haver qualquer interpretação sem pressupostos. Mas, de onde vêm nossos pressupostos? Da tradição em que nos inserimos, que se constitui como um horizonte

no interior do qual pensamos. Assim, “a tradição fornece um fluxo de concepções no interior do qual nos situamos e devemos estar preparados para distinguir entre pressupostos que dão fruto e outros que nos aprisionam e nos impedem de pensar e ver” (p. 187).

Desta forma, se não pode haver uma interpretação sem pressupostos, a noção de interpretação *correta* enquanto *correta* em si mesma é um ideal impensável e, trata-se então, de uma impossibilidade. Isso alivia a responsabilidade de estudos como este, que não necessitam ter a pretensão de “resolver o problema” sem, obstante, abandonar a disposição e a responsabilidade em enfrentá-los e compreendê-los melhor. Daí então, a dificuldade de aglutinar as diferentes perspectivas das diferentes abordagens constituídas no interior da EF, visto que para cada uma delas, a interpretação dada e construída no campo está correta. E felizmente, não parece haver ninguém ou nenhuma instituição com autoridade suficiente para validar o que seria “mais correto”.

Por isso, desdobrando o pensamento de Palmer (2006) para esta tese, a EF tem que ser compreendida na situação hermenêutica em que se encontra. Porém, isso não quer dizer que o assunto está resolvido e cada um pode continuar com seu próprio mundo, pois vivemos em um mesmo mundo, e mesmo que não percebamos, somos influenciados e influenciados de alguma maneira aos outros. Pelo contrário, essa posição assumida reconhece que o significado não é uma propriedade imutável de um objeto, pois o significado de algo é sempre um “para nós”, surgindo da situação hermenêutica. Essa postura permite considerar a impossibilidade de defender a idéia de uma verdade em si mesma ou de uma interpretação eternamente correta. Isso permite considerar também, a incompletude dos supracitados sub-campos da EF, bem como, implica em afirmar a necessidade de maior interlocução entre eles. Tal pensamento se apresenta na postura austera de considerar o “outro” como alguém com possibilidades de também, a seu modo, “estar certo”.

Na perspectiva de lidar com estes dilemas, considero a hermenêutica como um campo de possibilidades de diálogo que interessa para a EF. Por outro lado, as relações entre EF e hermenêutica são ainda quase imperceptíveis no meio acadêmico. Há trabalhos que diretamente operam nesta perspectiva, tais como Fensterseifer (2007, 2009), ou se aproximam tangencialmente desta discussão, tais como estudos de Kunz (1991 e 1994). Obstante a isso, entendo que ampliar a interlocução entre EF e hermenêutica pode promover contribuições significativas para este âmbito.

A presença da hermenêutica nessa tese se apresenta de uma forma que permite considerar a pertinência da obra de Gadamer (2007) para esse contexto. Quando ele recorre a noção de jogo, que dissolve a noção sujeito-objeto, se refere ao fato de que, ao jogar, o jogador é jogado pelo jogo. Deslocando este argumento para o contexto desta tese, em muitos momentos, o pesquisador parece literalmente como sendo jogado pelo jogo da pesquisa, abandonando o papel de sujeito, sendo conduzido por mistérios que somente a curiosidade e a persistência permitem abordar. Inicialmente, as pretensões deste estudo diziam respeito a questões epistemológicas da EF e suas relações com o trabalho docente na Educação Superior. Ao longo do processo, foi possível perceber que o exercício da docência trata-se, inicialmente, de um esforço hermenêutico (BERTICELLI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; RUEDELL, 2007), o que abriu um novo horizonte para a investigação.

Tomando como referência o trabalho de Berticelli (2004), um estudo epistêmico que se debruce sobre o trabalho docente na Educação Superior no processo formação inicial em EF, via um esforço hermenêutico, nos leva a um campo de possibilidades que nos afasta da tentação de pressupostos dogmáticos por princípio. E aí entra a orientação hermenêutica aqui assumida, ao afirmar que as pretensões epistemológicas são importantes, porém, insuficientes para lidar com questões como as aqui abordadas.

Concordando com Fensterseifer (2009), levar a sério o referencial hermenêutico significa considerar a dimensão epistemológica sem, por um lado, ignorar a tradição que a cerca, mas por outro lado, permite a possibilidade de dessacralizá-la. Conforme o mesmo autor, a hermenêutica não descarta a pretensão da objetividade científica das ciências, tanto as naturais como as humanas, mas não tem ilusões de que elas esgotem o sentido dos temas/ objetos sobre os quais anuncia suas conclusões.

Reconhece no método científico um potencial explicativo e funcional extremamente engenhoso, porém não ignora que suas possibilidades são parciais, e nisso não vai nenhum demérito. Esse *limite* (sem sentido pejorativo) nos impede de derivar desse conhecimento uma normatividade ético-política, e nisso evidencia sua insuficiência para configurar um projeto pedagógico no interior de uma sociedade plural. De sua *episteme* não se faz possível derivar *saídas* para o campo educacional e, em particular, para a Educação

Física, que dispensa os sujeitos envolvidos nesse espaço, o que significa o abandono de projetos orientados por uma vanguarda esclarecida que *sabe antes e melhor que o povo o que é bom para o povo* (p. 253).

Ou seja, a perspectiva hermenêutica aqui proposta, permite entender que, de determinada forma, a resolução dos problemas que nos afligem, dependem também dos envolvidos, pois não é possível esperar que algo ou alguém nos revele a verdade. E isso, conforme Berticelli (2004) se manifesta na compreensão da educação como sendo um processo hermenêutico, como modos de produzir e instaurar sentidos, modos de produzir conhecimentos e, portanto, se constituindo como instâncias epistêmicas, que se derivam das relações estabelecidas a partir do entendimento dos próprios sujeitos que a constituem.

Assim, os argumentos até aqui apresentados permitem considerar que a interpretação e compreensão podem ser encaradas como princípios ontológicos do “fazer-pesquisa” e, por conseqüência, do processo de “fazer-ciência”, porém, em direção diversa daquela estabelecida hegemonicamente no desenvolvimento do projeto moderno. Penso que uma ampliação na capacidade de “olhar” para o mundo pelo prisma da ciência, a partir de uma orientação hermenêutica, pode contribuir decisivamente para um avanço nas questões principais aqui levantadas, inicialmente pelo fato de transformar a relação sujeito-objeto em uma relação entre horizontes distintos, e a fusão entre eles permite considerar novas e ampliadas perspectivas para lidar com novos horizontes que se abrem (GADAMER, 2007). Nessa relação, objeto e sujeito não se separam, mas mergulham em uma relação que “joga” com as possibilidades estabelecidas entre eles, em um movimento dinâmico e dialético.

A opção pela aproximação com a hermenêutica parece pertinente, visto que possibilita, conforme Berticelli (2004), entender a compreensão e a interpretação como fundantes da existência humana. De acordo com Palmer (2006), a hermenêutica é relacionada de uma só vez com as dimensões ontológicas da compreensão, e com tudo aquilo que isso implica. Ainda Palmer (2006), afirma que a hermenêutica é um encontro com o “ser” por meio da linguagem, e para tanto, Berticelli (2004) complementa afirmando que isso implica em uma abertura ampla pela qual a ciência pode ser vista e “lida”, interpretada, portanto, epistemologicamente.

De acordo com Berticelli (2006), a leitura interpretativa constitui-se num processo hermenêutico e, nesse sentido, conforme

Ruedell (2005) hermenêutica e linguagem são dois temas extremamente vinculados entre si. Essas relações podem ampliar as perspectivas de percepção presentes no processo de fazer ciência. Assim sendo, o processo proposto nessa discussão pode ser convertido em um processo de construção e desconstrução do conhecimento, estabelecido ao longo deste estudo.

Nessa direção, convém falar de hermenêutica quando falamos de desconstrução, pois tal tema cai seguramente neste âmbito (GADAMER, 2007). Para Lawn (2007), o termo desconstrução se coloca bem próximo das hermenêuticas filosóficas, que negam a possibilidade de uma leitura definitiva de algo, ou seja, da última palavra – nesse caso, não há possibilidade de presunçosamente afirmar a “última palavra”. Portanto, ao buscar fornecer respostas e também apontar caminhos para novas investigações, é necessário conviver com o fenômeno, ultrapassando o limiar de visitante, tornando-se parte dele, e não mero sujeito que pesquisa, mas sujeito que vive a pesquisa, tornando-se muitas vezes, o próprio objeto de investigação, sendo jogado pelo jogo deste processo dialético. Lembrando uma abordagem de Ricoeur (2008) a respeito do trabalho de Heidegger, nessa questão, somos conduzidos por aquilo mesmo que é procurado, mesmo sem querer.

Como exemplo, vivenciei a dificuldade de organizar o projeto desta tese, a priori, que desse conta de suas pretensões. Ela tomou forma de acordo com sua construção, adquirindo uma espécie de “vida própria”, condição que dificulta a tentativa de sistematização prévia, de previsões sistematizadas formalmente, a priori. Por outro lado, se abriu para a construção no próprio processo de sua própria feitura, pela postura hermenêutica aqui assumida.

Mas, de onde vem esta construção denominada hermenêutica? Conforme Lawn (2007), a palavra hermenêutica é derivada do grego, “interpretar”, e tem duas origens. Uma do deus grego Hermes em seu papel de mensageiro dos céus, enquanto que outra se refere ao conhecimento oculto e secreto digno de interpretação. Palmer (2006) contribui com a compreensão acerca das origens do termo, quando afirma que ele é usualmente traduzido por “interpretar” e no substantivo (*hermeneia*), significa “interpretação”.

Assim, uma das raízes do termo “hermenêutica” pode ser encontrada no termo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por interpretar (ou *hermeneia*: interpretação). Essas duas palavras remetem a mitologia grega, mais precisamente a Hermes, o deus mensageiro. Hermes associa-se a transmutação, à transformação de tudo que está

acima da compreensão humana, aproximando o que era distante e obscuro (RUEDELL, 2005).

Para Palmer (2006, p. 24), tal origem entende o processo hermenêutico como uma possibilidade de “transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência possa compreender”. Hermes traz a mensagem do destino, *Hermeneuein* é esse descobrir de qualquer coisa que traz uma mensagem, na medida em que o que se mostra pode tornar-se mensagem, sugerindo o processo de tornar compreensível.

Nesse caso, concordando com Palmer (2006), a tarefa da interpretação deverá ser tornar algo que é pouco familiar, distante e obscuro em algo real, próximo e inteligível. Nesse sentido, pensar a hermenêutica como sendo um processo de perceber o mundo, sob olhares onde as análises convencionais não são capazes de chegar, pode constituir um bom começo.

Concordando com Gadamer (2002 e 2007), considerar o entendimento a partir da hermenêutica significa que o processo de interpretação, aplicado a leitura de textos, no caso desse estudo, analogicamente ao ‘texto’ escrito em um campo do conhecimento denominado de EF, é igualmente aplicável a prática do entendimento e da construção da ciência. Ou então, é igualmente possível permitir a partir dela, uma ampliação das relações internas entre as comunidades que constituem o campo da EF brasileira, pela possibilidade interpretativa que se abre nesse processo comunicativo.

Nessa direção, de acordo com Gadamer (2000), um esforço hermenêutico se apresenta com a perspectiva de saber o quanto fica, sempre, de não dito, quando se diz algo. Isso se apresenta como uma possibilidade de construção de sentidos, considerando as limitações da linguagem dos seres humanos que, sem poder dizer inteiramente tudo que desejam, põe em jogo todo um conjunto de sentido.

Dessa forma, concordando com Berticelli (2004), se a busca de conhecimento é sempre uma busca de sentidos, e a ciência, bem como, a constituição de qualquer campo que se aproxima dela, é sempre um processo de produção de sentidos, torna-se pertinente a aproximação entre EF e hermenêutica, em um processo interpretativo de compreender melhor os sentidos construídos nas relações entre os seres humanos entre si e com o mundo no âmbito da cultura corporal de movimento, bem como, as relações de um campo do conhecimento com os fenômenos que emergem destas relações. Isso permite construir variadas possibilidades interpretativas, de acordo com o “olhar” dispensado e, por consequência, leva a diversas novas perguntas, que se apresentam

em um movimento dialógico intenso na dinâmica da pergunta e da resposta.

De acordo com Gadamer (2002), talvez seja imperioso neste momento, aprendermos, de forma mais atenta, a ver perguntas onde parecem existir pretensivas respostas preempatórias. Desta forma, partindo dos argumentos deste autor, a baliza que orienta os sentidos do “fazer pesquisa” são as próprias perguntas que a constituem. Ou seja, o orientador do processo passa a ser então, o próprio horizonte do perguntar. Desta forma,

Ver perguntas significa, porém, poder-romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. (GADAMER, 2002, p. 67).

Muitas vezes, boas perguntas são mais importantes que as próprias respostas. Segundo Gadamer (2007), o perguntar pode ser entendido como um *horizonte*, pois a partir do perguntar se determina o ponto de partida que determina a orientação do sentido de algo. Ou seja, o que se busca compreender é sempre o orientador daquilo que pode ser compreendido, pelo fato de que, conforme Lawn (2007), baseado em Heidegger (2009), somos sempre, parte daquilo que procuramos, ou seja, conforme Gadamer (2000, p. 148), “quem pretende compreender, está ligado à coisa transmitida”. Nessa direção, Gadamer (2002) afirma que um horizonte não é uma fronteira rígida, senão algo que se desloca conosco e que convida a seguir adentrando nele. Da mesma forma, segundo Lawn (2007), está longe das intenções de Gadamer pressupor uma fácil acomodação de um horizonte por outro, com estabelecida harmonia e completo acordo. Para Gadamer (2002), a fusão de horizontes incorpora um entendimento sempre parcial. Obstante, ao invés de um processo de obliteração, o entendimento é sempre uma fusão de horizontes.

Então, é possível lembrar Bauman (1999), que por outras vias, apresenta argumentos, que muito bem, podem se aproximar do pensamento hermenêutico apresentado por Gadamer (2002 e 2007). Assim, ele contribui com esta forma de pensar sobre a importância dos questionamentos:

No formular ciertas preguntas conlleva más peligros que dejar de responder a las que ya

figuran en la agenda oficial; [...]. El silencio se paga con el precio de la dura divisa del sufrimiento humano. Formular las preguntas correctas constituye la diferencia entre someterse al destino y construirlo, entre andar a la deriva y viajar. (p. 12).³¹

Portanto, na direção de enfrentar as diversas questões aqui levantadas, como referido anteriormente, é possível interpretar este processo como um “jogo hermenêutico de pergunta e resposta”³². Ou como se refere Ricoeur (2008), ao jogo da questão e da resposta. Talvez seja necessário ainda, lembrando a citação anterior de Gadamer (2002), alargar o horizonte do perguntar, preservando a humildade do ouvir e a ousadia de não parar de pensar e de perguntar sempre, onde novas perguntas podem representar novos horizontes, novos sentidos, novas perguntas, em um círculo infinito, juntando as partes e o todo de forma que estes nunca estejam completos.

Lawn (2007) apresenta também contribuições a esta forma de pensar, afirmando que o processo interpretativo é interminável, não existindo uma leitura definitiva, que traga a interpretação última em seu âmago. Assim sendo, as aproximações entre EF e hermenêutica podem ser convertidas em um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos do conhecimento. Se, conforme Gadamer (2002), o discurso humano não transmite apenas a verdade, mas também a aparência, o engano e a simulação, é possível pensar que há terrenos suspeitos. Então, concordando com Berticelli (2004), o esforço hermenêutico poderá permitir interpretar tais terrenos suspeitos da EF e, na circularidade do diálogo, construir sentidos, e novamente reinterpretá-los, para reconstruí-los e assim, indefinidamente, numa dialética complexa e auto-organizativa.

Trazendo novamente esta discussão para o campo específico da EF, entendendo-a como um campo de contornos moveidivos, mas que se relaciona com o mundo pela perspectiva da intervenção pedagógica e pelas investigações científicas derivadas destas relações, a hermenêutica

³¹ Não formular certas perguntas leva a mais perigos que deixar de responder as que já figuram na agenda oficial. [...] O silêncio se paga com o preço com o duro emblema do sofrimento humano. Formular as perguntas corretas constitui a diferença entre submeter-se ao destino e construí-lo, entre andar a deriva e viajar.

³² De acordo com Gadamer (2007), R. G. Collingwood, um filósofo e historiador britânico, em Oxford, na década de 1930, criou a expressão “lógica da pergunta e da resposta” (“logic of question and answer”), um ponto importante no qual Gadamer se concentra, para combater a posição de seus oponentes de que os textos filosóficos deveriam ser julgados de acordo com uma lógica universalmente válida.

pode contribuir com este âmbito, considerando que independentemente do âmbito de intervenção, uma relação ou pedagógica ou investigativa se forme, recrutando na construção destes processos, articulação entre diferentes sub-campos da EF e outros campos do conhecimento.

A preocupação maior desta tese então, se apresenta no sentido de construir pontes, como expresso por Ruedell (2007), onde a discussão filosófica se desenvolve em direção a uma concepção e um desdobramento pedagógico em sala de aula, visto a idéia de constituir pelo exercício da docência, um solo comum de encontro entre as diferentes epistemologias que constituem a EF. Corroborando com o autor, é possível estabelecer como pressuposto, a idéia de que “as práticas em sala de aula e todo o atual estado de discussão teórica sobre ensino e aprendizagem têm em sua base de sustentação uma discussão hermenêutica” (RUEDELL, 2007, p. 17), mesmo que, muitas vezes, não se perceba isso.

O mesmo autor afirma que a sala de aula, na medida em que aí se constrói conhecimento e se partilha responsabilidades, é uma pequena, mas importante amostra para uma sempre maior humanização do mundo, caminho esse, compartilhado pela hermenêutica. Nessa direção, concordando com Stein (2004), o caminho da investigação do ponto de vista hermenêutico, trata-se fundamentalmente da postura que o pesquisador terá diante do investigado. No campo da EF, considero que a possibilidade de interlocução entre diferentes conhecimentos, exigido em um processo de intervenção pedagógica ou no fazer-pesquisa no âmbito da EF, requisite um solo comum. Ou seja, a disposição em mudar uma postura moderna, hegemonicamente presunçosa e suficiente de si, para uma postura menos pretensiosa frente a complexidade dos conhecimentos que transitam na EF e, portanto, considerar a necessidade de constituir uma relação de dependência entre os sub-campos que a constituem³³.

O esforço hermenêutico como o visualizo estabelece uma rede de conceitos, no sentido de ampliar as relações e as possibilidades de compreensão dos fenômenos ao qual nos deparamos em processos de intervenção pedagógica. Isso significa a necessidade de constituir espaços para exercitar esta capacidade humana e profissional de considerar a necessidade de aproximação entre estas diferentes comunidades, estabelecendo espaços de interlocução e diálogo que

³³ Importante destacar que se, por um lado, é possível apontar críticas contundentes ao projeto da modernidade, por outro, estas críticas se dão por dentro, sem possibilidade de “falar de fora”. Ver mais a este respeito em Fensterseifer (2001).

permitam aos sujeitos que constituem o campo, uma ampliação na capacidade de interpretar a EF.

Trazendo esta discussão para o lócus do trabalho docente na formação inicial em EF, se torna importante estabelecer vínculo, nexos, pontes entre as diferentes comunidades paradigmáticas constituintes deste campo, de modo que o futuro professor aprenda a se relacionar com este processo, ao invés de apressadamente se “filiar” a vertente que mais lhe seduz. Do contrário, é possível inferir que experiências fragmentadas promovem possibilidades interpretativas fragmentadas. Nesse caso, seria importante assumir, no contexto da formação inicial em EF, o compromisso de enfrentar esta condição limitada.

Considerando que nosso mundo é do tamanho do que conhecemos a seu respeito, é importante ampliar a compreensão de mundo pela via do conhecimento, um dos princípios básicos do trabalho docente em qualquer processo de formação. Lembrando Freire (1987), se mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo, possibilitar uma ampliação na capacidade de entender-se no mundo na/pela linguagem pode permitir ampliar as relações dos seres humanos entre si e com o mundo e, no caso específico deste capítulo, ampliar as relações dos sujeitos que transitam entre as diferentes “Educações Físicas” que se apresentam na contemporaneidade brasileira. Isso permite considerar que as possibilidades interpretativas para as relações internas no campo da EF ainda não chegaram ao seu “final”, ainda não esgotaram sua capacidade de promover diferentes relações neste processo³⁴.

Exatamente pelo fato de que não estamos no fim da história e de que o futuro encontra-se em aberto, é possível considerar o esforço de interlocução ora proposto para o campo da EF. A importância então, de aproximar esta discussão da hermenêutica se apresenta a partir da possibilidade de construir, lembrando Ricoeur (2008), uma explicitação

³⁴ A fim de ilustrar a provisoriedade onde nos inserimos, é possível apresentar como exemplo, o significado “original” da palavra *obeso*, que é derivada do Latim *obesus*. Seu significado é ‘esquálido, descarnado’, como os bons dicionários de latim podem evidenciar. Estudos derivados da etimologia entendem que a reviravolta no significado desta palavra se deve ao seu uso irônico e pejorativo. É como se nos dias de hoje, a expressão “magrinho”, fosse seguidamente utilizada com ironia, sendo historicamente deslocada para identificar sujeitos hoje considerados obesos. Um uso irônico muito comum é: “Como estás *magrinho*, hein?”, para evidenciar o aumento de peso do interlocutor. É apenas um exemplo que permite considerar a possibilidade interpretativa como sendo uma construção histórica e de que a forma como vivemos hoje não representa, necessariamente um estado definitivo, mas sim, simplesmente um estado, que pode ser suscetível a diferentes acordos e por consequência, a diferentes relações estabelecidas. Sobre mais exemplos, sugiro a leitura de Elias (1993-1994).

de um solo ontológico, que venho me referindo neste estudo como solo comum, sobre o qual estas diferentes comunidades possam edificar-se.

Desta forma, a proposição aqui estabelecida, não sugere um processo de amálgama entre os diferentes sub-campos da EF, mas sim, um espaço de discussão e diálogo entre diferentes epistemologias, pensando a EF como este solo comum, que permitiria a edificação de um conhecimento “próprio” para o campo, derivado deste processo comunicativo. Talvez aí esteja, pelo menos no plano teórico, uma possibilidade de articulação comunicativa para o campo.

Nesse caminho, a fusão de horizontes construída por Gadamer (2002) pode se apresentar como uma possibilidade interessante para lidar com as diferentes “Educações Físicas”. Portanto, no trabalho docente, a intervenção pedagógica no campo da EF seria uma importante manifestação da fusão de horizontes destes diferentes sub-campos. Conforme será abordado a seguir, visualizo na intervenção pedagógica uma possibilidade aglutinadora para o campo. Isso se sustenta também, na perspectiva de pensar o exercício da docência como uma fusão entre diferentes horizontes necessários para um processo de intervenção.

Aproximar a até aqui pretendida discussão epistemológica desenvolvida no solo comum da EF brasileira, da discussão hermenêutica desenvolvida neste tópico especificamente, e da preocupação com o trabalho docente no processo de formação inicial no campo da EF, tema a ser abordado de forma mais concreta no próximo capítulo, podem se relacionar entre si pela perspectiva da fusão de horizontes, como uma atividade de entendimento, conforme argumentação apresentada por Gadamer (2002 e 2007).

Palmer (2006) contribui nessa discussão afirmando que na fusão de horizontes, que é o ponto fulcral da experiência hermenêutica, há elementos do nosso horizonte que recuam e outros que avançam. Nessa direção, toda experiência hermenêutica verdadeira é uma criação nova, uma nova revelação do ser, colocando-se numa relação firme com o presente, e que historicamente não poderia ter ocorrido antes.

Na perspectiva de entender a intervenção pedagógica como uma característica aglutinadora para a EF, a discussão epistemológica e a hermenêutica podem se apresentar como importantes tarefas para este contexto. Se a EF se encontra em uma “zona de fronteiras” tênues com outros campos, o esforço de trazer diferentes conhecimentos para o solo comum da EF, em um esforço da fusão de horizontes, pode contribuir significativamente com uma convivência mais respeitosa entre diferentes comunidades internas que constituem a EF.

Essa perspectiva de convivência respeitosa pode permitir manter relações com diferentes conhecimentos sem perder o vínculo, a âncora, com o campo da EF. Do contrário, corremos o risco de nos perdermos e, ao nos perdermos em tais aproximações com outros campos, corremos o risco de não tratarmos mais sobre EF, mas sim, de filosofia, epidemiologia, biologia, entre outros. Da mesma forma, é necessário considerar também que esta discussão não poderia acontecer somente “por dentro” da EF, o que representaria uma “camisa de força”, que provavelmente representaria um isolamento epistemológico que também não interessa ao campo.

A seguir, finalizo este capítulo inicial com quatro teses (não) conclusivas.

1.5. QUATRO TESES (NÃO) CONCLUSIVAS.

Este tópico se apresenta no sentido de possibilitar alcançar os “primeiros pontos de chegada” desta tese, ou seja, algumas conclusões provisórias para as questões até aqui abordadas, bem como, estabelecer nexos com as discussões que serão estabelecidas no próximo capítulo deste estudo, que irá abordar o trabalho docente na Educação Superior e o processo de formação inicial no campo da EF. A partir das considerações anteriores, apresento quatro teses (não) conclusivas, destacando aspectos que considero relevantes no contexto deste capítulo inicial, conforme a seguir.

1ª. Tese: Do encastelamento epistemológico para um diálogo possível.

É importante lembrar que não há um significado *natural* para a EF, mas sim, diferentes interpretações e a diversidade de abordagens pode representar uma característica das relações internas estabelecidas no campo, que vão constituindo uma identidade movediça, a partir de uma relação que pode variar de uma tensão permanente a uma postura de indiferença entre distintas comunidades. Apesar desta diversidade, Fensterseifer (2001) considera que possuímos determinada unidade frágil, que se apresenta a partir do momento em que há continuidade do debate entre as diferentes “Educações Físicas”. Assim se apresenta a importância do diálogo entre estas diferentes comunidades, pois, ao findar o debate, findaria junto a possibilidade de articular o campo por meio de uma unidade discursiva de confronto. Ou seja, seguiria cada qual seu destino.

Talvez aí, a expressão “tribos da EF” (LOVISOLO, 1995) possa caracterizar, de forma mais aproximada as relações internas do campo. Neste cenário, um esforço epistemológico trata-se então, de uma nobre tarefa, mesmo considerando que tal investida não se apresenta com pretensões definitivas. Talvez tenhamos mesmo carência da atividade epistemológica, como lembra Betti (2005). Isso se deve, em parte, conforme Bracht (2003), pela existência de uma real autonomia epistemológica entre os diversos sub-campos que constituem o que chamamos de EF. Isso faz com os diversos campos internos independam uns dos outros, procurando uma auto-afirmação que impossibilita, felizmente, o pensamento universal.

Porém, se esta real autonomia se manifesta no plano da produção do conhecimento, não se apresenta da mesma forma frente aos problemas da intervenção. Nesse sentido, ao produzir uma pesquisa é possível investigar um recorte específico, como por exemplo, diferentes metodologias de ensino ou análises biomecânicas de determinados movimentos, de forma desvinculada uma da outra. Porém, ao se deparar com um processo de intervenção, em diferentes contextos, as exigências da docência vão para além de um recorte específico, requisitando conhecimentos de diferentes recortes, de distintas comunidades, inclusive, de diferentes campos do conhecimento. Isso permite afirmar que “dar aula” não é tarefa simples.

Por outro lado, esta possibilidade de autonomia interna na produção do conhecimento tem levado determinadas comunidades a um encastelamento epistemológico que, certamente, também é político, tanto nas relações de tensão como nas relações de indiferença. Isso se desdobra em indicativos preocupantes, onde laboratórios, grupos de pesquisa e/ou áreas de concentração em Programas de Pós-Graduação vem se constituindo como modelos polarizados de pensamento uniforme, geralmente em uma única frequência, fundando “pequenas igrejas detentoras do *verdadeiro* conhecimento da EF”³⁵, muitas vezes, distanciando-se dos espaços de intervenção.

³⁵ Há uma tendência em diferentes universidades, de estabelecer um paradigma hegemônico dominante em seu âmbito, usando como justificativa a constituição de “pólos de excelência” e como estratégia, assumindo cargos diretivos administrativos, chefias de laboratórios e liderança de grupos de pesquisa, entre outros, assumindo as diligências institucionais, e sutilmente, às vezes nem tanto, obliterando a divergência. A universidade, diferentes de outras instituições como a igreja e os partidos políticos, por exemplo, deveria se reconhecer e se constituir como um espaço único para “pensar sem teto” (no Capítulo II abordarei esta discussão). Por outro lado, a universidade pode se instituir como um contexto importante para aproximar a divergência, a uni-diversidade, e não, como vem se percebendo, um espaço para aglutinar esforços para reconhecer-se em torno de um único paradigma.

É possível inferir que há uma freqüente fragmentação dos conhecimentos do campo, que levam a uma dificuldade de elaboração e desenvolvimento de maior coesão epistemológica interna. Nessa direção, observa-se cada “ilha”, ou abordagens, como anteriormente apresentado, isolar-se do amplo contexto de discussão do campo, e desenvolver cada vez mais espaços para fóruns específicos de discussão³⁶. Nessa esteira, o estreitamento do método (BERTICELLI, 2004), a especialização precoce de jovens pesquisadores e a particularização dos fenômenos tem sido regra presente em muitos contextos. Esta tendência se apresenta sob a égide de uma lógica moderna de particularização de fenômenos pela via da especialização, discussão abordada de maneira direta no início deste capítulo.

Como consequência desta conjuntura, as pesquisas vão, muitas vezes, se afastando dos espaços que constituem a história do campo e vão se aproximando de elementos investigativos “publicáveis” que “adensem” tais comunidades³⁷. Por um lado, esta “corrida” amplia a produção do campo, por outro lado, fragmenta o debate e muitas vezes, afasta a produção acadêmica dos trabalhadores que estão fora do contexto acadêmico da EF³⁸.

Se vivemos em um momento onde algumas “verdades” se apresentam com pretensão de definitivas e a produtividade se manifesta como *capital acadêmico*, a impossibilidade de consenso e o pluralismo são fatos. Desta forma, entendo que o esforço hermenêutico de interpretar estas diferentes linguagens, pode se traduzir como uma importante possibilidade de manter em aberto o diálogo possível, que visualizo como única forma de prosseguir, antes que a barbárie se torne a única via que reste.

³⁶ Sociedade Brasileira de Biomecânica (<http://citrus.uspnet.usp.br/biomecan/sbb/>), Sociedade Brasileira de Comportamento Motor (<http://www.socibracom.com.br/>), entre outros.

³⁷ Se na sociedade de consumo, vem sendo identificado que o mais importante é o processo de comprar e nem tanto o que se compra, a lógica do “publish or perish” se aproxima desta mesma direção, onde o mais importante não é estudar e discutir o já publicado, ou identificar como isso pode contribuir com a sociedade mas, publicar, de novo, de novo... Por outro lado, interessante observar que há mudanças nessa condição, onde mais importante que publicar, passa a ser a condição de “ser citado”, o que pressupõe um indicativo de reconfiguração nesse cenário.

³⁸ Como exemplo, os artigos escritos para serem lidos pela comunidade internacional, de preferência em outra língua, são mais valorizados que os publicados em periódicos de menor classificação, mesmo que representem impactos importantes para o contexto onde a publicação foi construída. Obstante, isso nem sempre foi assim. Muito mudou desde a afirmação de Comenius na Didática Magna (1592-1670), página 11, “escrevemos em nossa língua materna, porque escrevemos para nosso povo”.

2ª. Tese: Uma antropofagia epistemológica como possibilidade de construção de um conhecimento da Educação Física.

De acordo com considerações esboçadas já no início dos anos de 1990 e ampliada recentemente, Bracht (1992 e 2003) considera a EF como sendo uma prática social, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento. Nessa direção, a EF seria uma prática de intervenção imediata e não, uma prática social cuja característica seria explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou determinada parte do real. Betti (2005) entende que a partir desta caracterização, a EF não poderia se caracterizar como uma ciência específica, mas sim, como um campo acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para estabelecer seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica.

Por outro lado, não poderia ser também isso? Ou parte da história cunhada no campo da EF não vem, sob diferentes perspectivas, tentando exatamente isso, explicar ou compreender fenômenos sociais ou determinadas “partes” do *real*? Em maior ou menor medida, a busca pela complexificação de fenômenos presentes no cotidiano, não se constitui como uma necessidade para o próprio campo? Isso representa que, além de uma prática pedagógica, também se caracterizaria como uma prática social de “natureza” científica. Tal prática não poderia realmente ser caracterizada como ciência, exatamente por ser científica?

Não de acordo com uma concepção hegemônica da “ciência normal”³⁹ presente na modernidade. Mas, se nos reportarmos a Kuhn (2006), não estaríamos em meio a uma transição paradigmática do que compreendemos como ciência? Os novos campos epistemológicos, entre eles a EF, tal como expresso por Gamboa (2005 e 2007), não denotam tal transição?

Betti (2005) instiga este debate, ao reforçar a necessidade de pensar a EF como uma prática científica. Isso se apresenta como uma possibilidade de superar o que Gamboa (2007) denomina de “colonialismo epistemológico” (p.27). Ou seja, pensar a EF como um campo de intervenção, pedagógica e científica, que se debruça acerca de

³⁹ Relembrando, a velha questão acerca de qual o objeto científico da EF ainda não se resolveu e talvez nem se resolva, se percebida por este prisma. Para Kuhn (2003, p. 29), a ciência normal é entendida como propostas investigativas firmemente baseadas em uma ou mais realizações científicas passadas. Tais realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma (s) comunidade (s) científica (s), proporcionando os fundamentos para sua prática posterior.

fenômenos pertinentes a elementos da cultura corporal de movimento. Isso então, não seria, de certo modo, “fazer ciência”, como possibilidade de compreender fenômenos que interessem este campo?

Do contrário, a EF seria apenas um campo repositório de diferentes conhecimentos, sendo subsumida pela força de conhecimentos ulteriores, em meio a um constante colonialismo epistemológico. Não compreendo a EF como um campo meramente colonizado, embora a reconheça em meio a uma crise, em um momento histórico de afirmação, tanto acadêmico-científica como pedagógica. Nesse sentido, a EF se configura tal como um campo adolescente, talvez ainda sem a maturidade necessária para o salto a que vem se propondo.

Desta forma, o colonialismo epistemológico presente na EF poderia ser enfrentado a partir de um processo inverso, um movimento contrário, que poderia ser denominado metaforicamente de antropofágico⁴⁰, e conseqüentemente de uma antropofagia epistemológica, visto a possibilidade que os novos campos epistemológicos, tais como a EF têm, de *devorar* elementos oriundos de campos anteriores em proveito próprio, superando a condição de um campo apenas passível de ser colonizado, como se não tivesse sentido e/ou significado próprio. Ou seja, o sujeito, neste caso, a EF, colocaria as características herdadas da “vítima” a seu serviço, incorporando-as.

Também é possível lembrar, de forma análoga, o texto de Oswald de Andrade, denominado de Manifesto Antropofágico (1928). O texto expressava a recusa do autor, em meio ao modernismo, de ver o Brasil apenas como repositório da cultura literária norte americana e europeia, de tal modo que o manifesto se insurgia “Contra todas as catequeses”. Da mesma forma, não pretendia “fechar” as “janelas” de comunicação entre Brasil, Estados Unidos e Europa, sob a égide de um ufanismo sectário e descabido. Ou seja, pretendia uma via de mão dupla, e não, uma subserviente colonização ou simples refutação. Como exemplo, ao afirmar que “Só não há determinismo onde há mistério”,

⁴⁰ Antropofagia é o ato de consumir uma parte, várias partes ou a totalidade de um ser humano. O sentido etimológico original da palavra “antropófago” advém do grego (*anthropos*, homem e *phagein*, comer). A obra do alemão Hans Staden (1525-1579) “Duas viagens ao Brasil”, cuja primeira edição data de 1557 (trad. de Guiomar de Carvalho Franco, Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1988), retrata as impressões deste navegador ao tomar contato com a realidade dos Tupinambás (que eram antropófagos) na costa brasileira, onde foi prisioneiro por nove meses. Este relato contribuiu para o imaginário social europeu da época, considerar as terras brasileiras como terras de bárbaros canibais. Por outro lado, a antropofagia, no caso dos Tupinambás, revestia-se de caráter ritualístico, onde acreditavam que ao comer a carne de um inimigo guerreiro, iriam assim adquirir o seu poder, seus conhecimentos e as suas qualidades (HOUAISS, 1979).

Oswald de Andrade se referia a possibilidade de autonomia frente ao que se apresentava com pretensões de verdade, estabelecendo uma inspeção que poderia permitir um tratamento mais atento aos modismos da época.

Nesse sentido, campos do conhecimento recentes, tais como a EF, não são apenas submissos a outros campos, e as possibilidades de construção de sentidos vão se apresentando ao longo da significação do conhecimento produzido pelo campo em relação a outros. Muitas vezes, este esforço investigativo se realiza com a apropriação da anterioridade de outros campos, portanto, em um movimento que pode ser antropofágico, ou seja, em um movimento em que a EF irá se “alimentar” de conhecimentos produzidos em outros campos, ‘viajando’ sem perder o vínculo com sua especificidade, produzindo com isso, um solo comum para diferentes “Educações Físicas” contemporâneas.

Isso permite considerar que a EF trata com um conhecimento que não é exclusivamente “dela”, mas sim, organizado, sistematizado e construído historicamente a partir da anterioridade de diversos outros campos (biologia, física, química, filosofia...) que transitam na EF e são visitados por ela, de diversas formas. Esse conhecimento é interpretado pelos sujeitos que constituem o campo, daí a importância de aproximar a hermenêutica desta discussão, e o que “fica” dessa interpretação, a partir do que compreendo como um esforço interpretativo de mediação epistemológica trata-se do conhecimento da EF, que subsidia as intervenções do campo, que se apresenta como um solo comum para o diálogo entre diferentes epistemologias.

Isso pode representar uma possibilidade de superação frente ao chamado colonialismo epistemológico, pois, se a EF apresenta forte tendência de trânsito nas chamadas “ciências-mãe” (psicologia, biologia, entre outras), a preocupação com um esforço de mediação epistemológica pode contribuir com um *caminho de volta* para a EF, auxiliando com o movimento de superar a ausência de diálogo interno no campo, sem perder de vista, os mistérios que nos rodeiam.

3ª. Tese – A intervenção pedagógica como característica “aglutinadora”⁴¹ para a Educação Física.

⁴¹ Segundo o Dicionário Eletrônico Michaelis Escolar – Português (2002) “aglutinação” significa “Processo de formação de palavras compostas, em que os elementos ficam tão ligados que só podem ser percebidos por análise”, ou seja, se fundem a tal ponto que somente podem ser identificados por olhares mais apurados ou análises sistematizadas. Como exemplo, em uma aula de EF Escolar, fica difícil a “olhos nus” perceber em que momento os professores se valem de conhecimentos anatômicos, metodológicos ou específicos da ginástica ou do esporte,

O campo da EF, concordando com Bracht (2003), trata-se de uma construção social e histórica, em última instância política. Desta forma, considero importante investir em possibilidades pedagógicas de construção de sentidos, entre as diferentes “Educações Físicas”. Isso evidencia a possibilidade dos sujeitos constituintes da EF se perceberem da condição de sujeito que está na história, em uma história que ainda não foi escrita, que não está definida a *priori*, mas que vem sendo construída, portanto, ainda em aberto.

É possível perceber um movimento do campo em direção a entendê-lo como uma prática pedagógica, retomando a interpretação de Bracht (1992 e 2003) apresentada anteriormente. Em interpretação aproximada, Betti (2004) compreende a EF como área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica no âmbito da cultura corporal de movimento, que objetiva a melhoria qualitativa das diferentes manifestações daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos. Mesmo não sendo consenso para o campo, trata-se de duas interpretações respeitadas no âmbito da EF brasileira.

Por outro lado, há comunidades que não se alinham com estas perspectivas. As diferentes aproximações epistemológicas a conhecimentos anteriores, de fundo, se desdobram em diferentes “Educações Físicas”, que “convivem” ao mesmo tempo, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas em uma mesma realidade, em um mesmo tempo e espaço, constituindo distintas comunidades, com diferentes linguagens e acordos internos⁴².

Em meio a esta complexa discussão, parto do princípio que o exercício da docência em EF trata-se, inicialmente, de um esforço pedagógico complexo, visto a necessidade de arregimentar diferentes conhecimentos para compor um processo de intervenção. Nesse sentido, a possibilidade de se debruçar pedagogicamente sobre determinados temas, pode permitir maiores condições de relacionamento em meio a esta diversidade. Isso permite pensar que, mesmo em meio ao aparente caos interpretativo instaurado, no momento da intervenção pedagógica,

por exemplo. A interdependência entre estes elementos é bastante grande, por isso a noção de complexidade aqui assumida. Nesse caso, o café pode representar uma metáfora interessante, pois, após “misturado”, torna difícil, a não ser por processos mecânicos, sua separação. Café, água e açúcar assumem uma **unidade provisória**, tal como os diferentes conhecimentos presentes em uma aula de EF.

⁴² Como desdobramento, estas diferentes “Educações Físicas” apontam para distintos projetos, caracterizando uma pluralidade imensa, o que, de determinada forma, acaba mais confundindo que contribuindo com professores e professoras que atuam, por exemplo, diretamente no “chão” da escola, devido à disputa de paradigmas que esse contexto acaba gerando.

é possível e necessário aproximar diferentes comunidades da EF, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como sendo um fisiologista, um treinador ou um filósofo que ensina, “pertencente” a uma determinada comunidade ou abordagem. Ele é antes de tudo, um professor, um educador, um pedagogo de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento tratadas em um campo historicamente denominado EF e, como tal, necessita se apresentar, de acordo com as exigências do trabalho docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia, entre outros.

Mesmo que não seja consenso entre as diferentes comunidades da EF, a intervenção pedagógica vem sendo uma característica marcante neste campo. Ministrando um programa de musculação em uma academia, aulas para a graduação ou Pós-Graduação, ou ainda, aulas em uma escolinha esportiva, continuam representando intervenções pedagógicas que necessitam de conhecimentos didático-pedagógicos, entre outros. Dessa forma, investir na intervenção pedagógica como possibilidade aglutinadora para o campo da EF parece representar uma boa perspectiva de diálogo entre as diferentes comunidades que a constituem, mesmo porque, no momento da intervenção, mesmos sem perceber, diferentes conhecimentos oriundos de diferentes comunidades se fazem presentes.

Portanto, o esforço ora proposto se apresenta na direção de valorizar o trabalho pedagógico no campo da EF, reconhecendo a importância da referência do trabalho docente realizado por professores em espaços escolares para o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de intervenção da EF brasileira, certamente resguardando suas especificidades. Desta forma, o processo de amadurecimento do campo da EF permite considerar a intervenção pedagógica como um “momento” de síntese e de diálogo entre as diferentes comunidades que constituem o campo.

4ª. Tese: O trabalho docente na formação inicial como *locus* privilegiado para a construção de um novo paradigma de intervenção.

É possível inferir que os processos de formação inicial no campo da EF vão sendo conduzidos na contemporaneidade com uma preocupação centrada na formação de trabalhadores especializados para o mercado, o que não representa essencialmente um problema, pois formar profissionais competentes é um dever da universidade. Porém é

necessário considerar duas questões: a) Formar profissionais competentes para o mercado, tecnicamente falando, não é o problema, o problema surge quando questionamos se a função da universidade deve ser reduzida a atender demandas de mercado; b) Paradoxalmente, será que os cursos de EF distribuídos no cenário nacional vêm dando conta ao menos disso?

Por um lado, a formação inicial pode considerar a possibilidade de pretender mais do que formação técnica com pretensões exclusivas de atender o mercado, sem descuidar-se da importância da formação técnica. Por outro lado, o processo de formação inicial não pode desconsiderar o mercado, porém, perspectivando a formação de profissionais com autonomia intelectual suficiente para se movimentarem com discernimento e competência em seu interior. Na perspectiva pela qual entendo o processo de formação inicial, é importante a preocupação com uma formação erudita, ampla, generalista, com alguns aprofundamentos, que permitam ao egresso enfrentar diferentes exigências nos distintos espaços de intervenção no qual irá trabalhar posteriormente. Nessa direção, mais do que um processo de especialização prematuro, o processo de formação inicial pode proporcionar a aquisição de conhecimentos de diferentes “Educações Físicas”, ampliando no que for possível, a capacidade de aprender frente aos desafios e dilemas de sua vida profissional, o que, sobremaneira, amplia as responsabilidades docentes neste âmbito.

Não penso que seja possível uma formação que permita uma apropriação ‘definitiva’ de diferentes abordagens apresentadas anteriormente, primeiro por entender a impossibilidade de a tudo poder conhecer e segundo reconhecendo que maiores aprofundamentos cabem ao papel da Pós-Graduação. Porém, o exercício de diminuir a barreira entre diferentes conhecimentos que constituem a EF pode começar pelo esforço de compreender a formação inicial como um cenário que permita uma apropriação introdutória destas diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira, o que pode contribuir para uma geração de professores com uma nova mentalidade, com predisposição comunicativa para o debate e para maior aceitação ao diferente, que na medida em que nos aproximamos, pode passar a não ser tão diferente assim. Isso pode representar um avanço nas proposições de intervenção, em vista a maior amplitude de percepção dos problemas a serem enfrentados pelos egressos. Nesse sentido, perspectivo uma formação inicial mais eclética, visto a ecleticidade do próprio campo.

Por outro lado, é possível inferir que as condições contemporâneas nas quais a EF se edifica, em meio a uma conjuntura

que também a influencia, vem servindo para uma ampliação da produção acadêmico-científica do campo⁴³. O incremento na produção acadêmica no âmbito da EF brasileira vem gerando uma aparente ambigüidade, pois se de um lado, a produção vem aumentando, por outro lado, é possível considerar que ainda há muitas lacunas referentes a intervenção pedagógica, considerada neste estudo, como um espaço de possibilidades “aglutinadoras” para a EF. Mas, se a produção referente a intervenção pedagógica na EF ainda apresenta muitas lacunas, estas são ainda maiores no que se refere ao trabalho docente no âmbito da Educação Superior.

Entendo que o trabalho docente na Educação Superior é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho didático-pedagógico no campo da EF. Há a necessidade de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de traduzir à docência na Educação Superior, o conhecimento que muitas obras propõem para outros âmbitos, como por exemplo, para a escola. É possível então, considerar que um novo paradigma para a intervenção pedagógica no âmbito da Educação Superior pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos pertinentes ao campo da EF. Do contrário, onde os egressos aprenderiam isso? Na Pós-Graduação ou em suas experiências no mundo do trabalho? E as responsabilidades do trabalho docente na formação inicial?

Embora não se trate de relação causa/efeito, pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica nos contextos de intervenção do egresso passa por pensarmos nestas transformações também no contexto da Educação Superior, no processo de formação inicial.

Portanto, o trabalho docente no processo de formação inicial em EF, ao que parece, trata-se de um lócus privilegiado para essa discussão e se faz necessário ampliar os estudos desenvolvidos neste âmbito. Ou como se referem Bracht e Crisório (2003, p. 03), “Talvez seja no processo de formação profissional que a questão da identidade apresente sua maior agudeza”. Entendo que para uma formação em qualquer campo do conhecimento, se trata de esforço nevrálgico, compreender de

⁴³ Não se tem notícia de outro momento na história da EF com tantos livros sendo publicados (somente no CONBRACE 2007, em Recife, foram 34), tantos periódicos com acesso facilitado on-line, e tantas dissertações e teses sendo produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, disponíveis em bancos de teses e dissertações.

forma mais profunda “que campo é esse?”, tarefa pretendida neste capítulo inicial e que abre possibilidades para evidenciar o esforço hermenêutico e epistemológico pretendido por esta tese, abordando a questão das diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira pela via do conhecimento e suas relações com o trabalho docente no processo de formação inicial neste campo.

CAPÍTULO II

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROBLEMATIZANDO O TRABALHO DOCENTE E SEU ENTORNO⁴⁴

Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisam mais de professores porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação (TARDIF, 2002, P. 182).

Neste capítulo, ‘finalizado’ durante meu estágio *Sandwich* realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), na cidade do Porto (Portugal), desenvolvo um aprofundamento acerca das discussões sobre a docência na Educação Superior, enfocando especificamente, mas não exclusivamente, o trabalho docente nos processos de formação inicial em EF. Nesta perspectiva, pretendo apresentar argumentos que permitam um processo de problematização da docência, bem como, discutir suas relações com seu “entorno” a luz do referencial construído no capítulo anterior⁴⁵.

Os objetivos deste capítulo se apresentam no sentido de: **a) investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF; b) Sistematizar elementos importantes para discutir o trabalho docente neste âmbito; c) Problematizar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial no campo da EF.**

⁴⁴ Este capítulo foi desenvolvido com o apoio da Unochapecó, como pesquisa financiada na Modalidade Balcão de Projetos (Artigo 170/FAPE, Pesquisa de Longa Duração), permitindo a criação de uma Célula de Pesquisa, articulada aos Grupos de Pesquisa “Ensino e formação de professores” e “Pesquisas pedagógicas em Educação Física”. Este momento da pesquisa contou com o auxílio de 04 bolsistas, estudantes do curso de EF da Unochapecó: Ana Elisa Bervian, Any Mery Dariva Vasconcelos, Bruna Kéti de Moura, Lílian Kelin Marta. Fica o agradecimento a Unochapecó e as bolsistas.

⁴⁵ O estágio *sandwich* foi realizado entre 09 de dezembro de 2009 e 31 de março de 2010, sob co-orientação no exterior do Professor Dr. Amândio Graça.

Inicialmente, apresento uma compreensão de universidade, entendendo esta discussão como um pano de fundo para o exercício da docência na Educação Superior. Em um segundo momento, apresento a idéia de que o currículo trata-se de uma expressão viva das intenções da formação inicial, ou seja, um importante elemento no processo de “ser-universidade”. Partindo da idéia de que o trabalho docente⁴⁶ na Educação Superior é um tema que necessita ser ainda discutido e tencionado, apresento neste capítulo, as referências de um trabalho de campo desenvolvido ao longo do estudo, descrevendo os caminhos teórico-metodológicos, bem como, o processo de reflexão acerca dos “achados” deste processo. Finalizo este capítulo, abrindo passagem para o Capítulo III, a partir da discussão sobre as finalidades de um projeto de formação inicial em EF, onde procuro tencionar a questão “Formação inicial em EF para quê?”, no sentido de contribuir com um movimento de compreender melhor o trabalho docente neste processo, bem como, alargar os horizontes desta discussão.

Cabe destacar que, ao longo deste capítulo, são apresentados desdobramentos de interlocuções com diversos professores, os colaboradores (formais) do trabalho de campo, e também, os colaboradores informais, que dedicaram parte de seu tempo para contribuir com os rumos dos escritos que aqui assumo como autor. Lembrando uma passagem de Marques (2006, p. 233), este esforço de diálogo (tanto os formais como os informais), se apresenta na direção de articular os caminhos e argumentos estabelecidos neste estudo com outros olhares, que permitam maior certeza se o pesquisador delira em sua empreitada ou se está em condição de se entender com outros no mundo em que vive.

2.1. ESBOÇANDO UMA COMPREENSÃO DE UNIVERSIDADE: UM PANO DE FUNDO PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR...

Da mesma forma que considero importante a investida desenvolvida no capítulo anterior, no que se refere a uma tentativa de compreender melhor o campo da EF, a fim de possibilitar um movimento mais autônomo e competente em seu interior, entendo que,

⁴⁶ Entendo que o trabalho docente na Educação Superior se desdobra para além do ensino, pois também pode se estender para a pesquisa, para a extensão e para a gestão. Obstante, nesse estudo, por questões de tempo e espaço, evidencio a discussão acerca das questões relativas ao ensino e as problemáticas que se estabelecem no entorno do trabalho docente na formação inicial em EF.

no momento em que as discussões aqui pretendidas se aproximam diretamente da Educação Superior, enveredar esforços na direção de compreender melhor a instituição universidade trata-se de uma importante empreitada.

Poderia se tratar aqui de uma abordagem teleológica, que se preocuparia com os fins últimos da universidade⁴⁷. Poderia também, se tratar de uma investida com pretensões ontológicas, na busca de uma *οντολογία*, na prerrogativa de chegar ao princípio último da universidade, do *ser* enquanto *ser*⁴⁸.

Obstante, considerando o foco deste estudo, mesmo discutindo sobre as finalidades e os princípios últimos da universidade, enfrente a complexidade desta discussão na condição de um professor da Educação Superior que pretende compreender melhor o cenário no qual se movimenta. Dessa forma, ao apresentar a concepção de universidade que perspectivo, sem pretensão de esgotar o assunto, considero a importância de tencionar esta discussão, a fim de compreendê-la melhor.

Começo esta discussão resgatando a obra de Misgeld e Nicholson (1992), na qual Gadamer⁴⁹ apresenta uma compreensão de universidade como sendo um lugar que, mesmo sob a moderna ameaça de burocratização, ainda oferece uma oportunidade de descobrir o que ele chama de “espaço livre”. Considerando as contribuições de Lawn (2007), trata-se de um espaço que não é oferecido como um privilégio a determinada classe, mas sim, como uma possibilidade humana que nunca é totalmente realizada nos seres humanos e que recebemos para desenvolver a graus mais elevados para todos, visto o objetivo da vida humana, de encontrar espaços livres e aprender a se mover neles.

Nessa forma de compreensão, a universidade adquire um status de uma instituição que perspectiva mais do que somente constituir um lugar de aquisição de habilidades e competências para o exercício de uma profissão. Trata-se de um lugar onde a experiência genuína é possível de ser encontrada, um lugar onde algo acontece conosco, algo nos modifica, nos transforma, onde, segundo Gadamer (1992), o espírito do livre questionamento e a busca por um “espaço livre” preserva tudo

⁴⁷ Teleologia é uma palavra derivada do grego *τέλος*, que significa ‘fim’. As origens da idéia de uma explicação dos fins é antiga, remontando a Anaxágoras, Platão e Aristóteles, este último, com a sua noção de que as coisas servem para algum propósito. Conforme Mora (2001, p. 665), foi empregada para designar a parte da filosofia que se propõe a explicar os fins das coisas.

⁴⁸ “Ser enquanto ser” trata-se de uma expressão atribuída a Aristóteles, que empregou a idéia de uma filosofia primeira. No início do século XVII começou a se propor um nome para a noção de princípio último das coisas: ontologia (MORA, 2001, p. 523).

⁴⁹ Gadamer (1992).

que é necessário para o potencialmente perigoso diálogo aberto do questionamento e descoberta pessoal.

Entendo como importante para a noção de experiência aqui referenciada, superar a compreensão de experiência como um acúmulo temporal de um sujeito frente aos objetos do mundo. Tenho procurado trabalhar com a noção hermenêutica de que sujeito e objeto se fundem e obliteram a condição de sujeito-que-domina-o-objeto. Daí a empreitada de Gadamer (2007), de recorrer a noção de jogo, fenômeno que parece dissolver a relação sujeito-objeto. Lembro uma passagem de Heidegger (1987), que se refere exatamente a esta noção de Experiência, como sendo um acontecimento, algo que acontece conosco, que nos modifica, nos transforma, de imediato ou ao longo do tempo, acontecimento que alarga nossa compreensão sobre as coisas do mundo.

Recorrendo a noção de experiência apresentada por Gadamer (2007), entendo que experiências são fugidias, não ficam paradas, se movimentam. Não sendo possível objetificá-las totalmente, representam a aquisição de um saber mais amplo, proporcionando um saber melhor, não somente de si, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber. Aquele que experimenta, torna-se um experimentador, ganhando um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. Nessa compreensão, a verdadeira experiência é sempre experiência na qual o homem se torna consciente de sua finitude, ou seja, “O homem experimentado conhece os limites de toda previsão e insegurança de todo o plano”. (GADAMER, 2004, p. 467).

Pensar a universidade como um espaço que permite a experiência genuína pode representar um bom começo nesta discussão, visto a possibilidade de deslocar o epicentro de um processo formativo da “aquisição de habilidades” para a dimensão de constituir-se como um espaço de transformações dos sujeitos que ali estão, partindo da possibilidade de viver experiências que “marcariam” a tal ponto que não seria possível viver “de novo”, tal como antes de ali estar. Experiências que nos ajudariam a saber sobre como proceder frente aos problemas do mundo, inclusive com vistas a problemas de ordem técnica, a partir da constituição de um espaço institucional, democrático por princípio e permissivo da reflexão radical.

Para Schneider (2005, p. 417), “A universidade é o tempo e lugar de reflexão radical sobre a totalidade do que foi posto como conhecimento prático e teórico na sociedade humana”. Tal perspectiva alça a universidade a um nível de diferenciação de outras instituições humanas que se estruturam na sociedade contemporânea. Especificamente, ela se apresenta como uma possibilidade de constante

e radical processualidade reflexiva. Ou seja, ela pode permitir uma acentuada preocupação com a radicalidade das discussões que se estabelecem, tanto em seu interior como na conjuntura na qual se edifica.

Isso permite entender que as finalidades da universidade se movimentam em meio a importantes perspectivas. Entre outras, é possível destacar duas: a) considerando os argumentos de Chauí (2003a), esta instituição deveria, tal como a escola, porém, em nível mais aprofundado, introduzir alguém ao passado de sua cultura, as “coisas do mundo”, chamando a atenção para as questões que esse passado engendra para o presente, lembrando que este presente é sempre uma construção e que por consequência, não está “dado”; b) colocar estas “coisas do mundo”, ou seja, a tradição na qual nos inserimos, em crise, abrindo possibilidades para um ruir, um fraquejo, uma queda de falsos valores e esquemas teóricos. Nas palavras de Schneider (2005, p. 417), valores e esquemas, muitas vezes,

[...] santificados cedos demais por deslumbrado atropelo em sucessos operatórios e por impaciência pragmática. Crise no entanto, nada mais é do que tempo de julgamento (*crisis*) e exercício reflexivo do tipicamente humano: a reflexão radical, promotora da autonomia e da construção de si pela edificação de seu próprio saber.

Essa condição socrática possibilita uma postura de desconfiância por ‘natureza’, frente aos constructos que a própria universidade perspectiva, colocando no plano da provisoriedade as suas convicções, sempre datadas, alocadas em determinado tempo e espaço, possíveis de desconstrução. Esse movimento de desconfiância sobre si e sobre o mundo pode proporcionar então, possibilidades para a constituição da experiência genuína, que transforma os sujeitos que da universidade se aproximam e se enveredam por seus meandros⁵⁰.

Como referenciado inicialmente no capítulo anterior, a universidade se apresenta como possibilidade de um espaço para

⁵⁰ A universidade não é um lugar para, lembrando o dito popular, procedermos como os patos, os quais “entram na água sem se molhar”. Os patos (e outras aves aquáticas) possuem uma glândula que fica perto da cloaca, chamada glândula uropigial, que produz uma secreção capaz de tornar suas penas impermeáveis, algo inadequado para a idéia apresentada de “mergulho” nos espaços e tempos da universidade. Obstante, esse mergulho precisa manter em aberto a capacidade de estranhamento, sob risco de nos diluirmos neste meio. Caberia perguntar: o que impede de “nos molharmos”? Ou, o que nos ameaça de “afogar”? As respostas a essas duas questões não estariam também, no tensionamento entre teoria e prática?

privilegiado pensamento ‘sem teto’, onde os próprios sujeitos que a constituem, direta ou tangencialmente, determinam, considerando seu entorno, a provisoriedade do que se faz e se constrói em seu interior. Neste âmbito, se trata de nobre tarefa dos sujeitos que a experimentam no cotidiano promover fóruns que permitam o exercício da suspeita, da questionabilidade e da abertura de novos horizontes para aqueles que se constroem no próprio edificar-se da instituição universitária.

Certamente que este pressuposto não se dá sem tensões. Nesse sentido, é importante que os sujeitos que fazem a universidade considerem a importância de conviver bem com a tensão. Santos (2008, p. 187) apresenta o que ele denomina de “universidade de idéias”, considerando a universidade como um ponto de encontro entre saberes, que podem ser diferentes, antagônicos, mas que em meio a esta tensão, necessitam aprender a conviver no mesmo espaço, com maior alteridade. E essa condição pressupõe a constituição de espaços para discussão, para geração de acordos ou mesmo, para manter em aberto o debate e a divergência.

Por outro lado, se em última instância, tudo pode ser discutido, portos de chegada são necessários, sob risco de tornar a universidade uma instituição onde “mudam-se as regras a toda hora”. O que aqui se perspectiva não é um relativismo, onde tudo vale, em nome do “pensamento sem teto”, mas sim, uma compreensão e o reconhecimento da provisoriedade destes portos de chegada, sempre passíveis de discussão e revisões.

Obstante, partindo do esforço aqui proposto de pensar e compreender melhor sobre a instituição universidade, em um exercício de sistematizar uma perspectiva de fundo que permita um horizonte ampliado de compreensão e, por conseqüência, de intervenção no seu interior, vem sendo cada vez mais difícil “fechar os olhos” frente ao processo de burocratização a qual ela vem passando. Porém, concordando com Gadamer (1992), mesmo em meio a este processo, ainda é possível vislumbrar um futuro de esperança para a universidade.

Ao perspectivar um alargamento da idéia de universidade, é possível considerar um alargamento das possibilidades docentes em seu interior, pensando a universidade como um espaço que possa ser mais do que um aglomerado de cursos, tecnicamente viáveis, cada vez mais perto da condição de “negócio lucrativo”.

Desta forma, considerando que a universidade se edifica entre uma confluência de elementos⁵¹, mesmo com a prerrogativa de alçá-la a condição de contexto privilegiado para o pensamento autônomo que permita lidar com os problemas do mundo, é necessário ter clareza de não incorrer em um processo de idealização. Lembrando Santos (2008), é importante resistir a tentação de entender a universidade como um espaço que deve resolver todos os problemas da sociedade. Essa condição de finitude da instituição universitária talvez seja um elemento importante na busca de uma compreensão esclarecida a respeito do papel desta instituição no período em que vivemos. Mesmo assim, a ousadia deve se fazer presente em seu interior, e o incitamento kantiano “*Sapere aude!*” (KANT, 2008, P. 63) talvez não tenha melhor local para seu cultivo do que as instituições formais de ensino e, a universidade, entre elas seria um espaço privilegiado para tal.

Entendo que a conquista de tal maturidade de compreensão passa por compreender melhor os movimentos que se estabelecem no interior da universidade, contexto, conforme Chauí (2003a), que sabe, ou julga saber por que, para que e onde existe. Daí a pertinência de discussões e reflexões como as que são apresentadas nesta tese, esforço importante na conquista de maior compreensão dos sentidos do trabalho docente, empenho que permite compreender também as condições na qual a própria universidade se edifica, bem como, as condições e finalidades nas quais se edificam os docentes que se movimentam em seu interior. Longe de querer estabelecer relações de causa e efeito, lembro Marques (2003), quando afirma que em qualquer caminhada é necessário saber de onde se vem e para onde se vai. Isso requer reflexão, discussão e argumentação adequada na construção de possibilidades e na definição de caminhos que se pretendam democráticos.

Ao referenciar a instituição universidade, abro caminho para discutir sobre a condição de valorização do professor que se dedica à Educação Superior em seu interior, entendendo o trabalho docente como um esforço que exige erudição, que não pode ser reduzido a um trabalho meramente técnico de ensinar algo a alguém⁵². Estendo esta preocupação aos professores de qualquer instância educativa, desde,

⁵¹ Disputas econômicas, de poder, pretensões muitas vezes exageradas sobre seu papel social, a ideologização de suas finalidades, a cada vez mais excessiva carga de trabalho dos sujeitos que ali operam, entre outros.

⁵² No Brasil, é perceptível o processo de desvalorização da docência, inclusive em questões salariais, principalmente a partir de 1964, motivado pela ditadura militar. É possível inferir que o ingresso de novas gerações docentes vai naturalizando significativas perdas nesse segmento profissional.

como se refere Marques (2003), da Educação Básica até a Educação Superior, trazendo esta discussão para o campo da EF.

É crucial, portanto, concordando com Marques (2003), que a universidade se preocupe com uma formação erudita de futuros professores. Da mesma forma, é necessário ampliar esta preocupação para a formação dos docentes que formam professores, proporcionando aos professores a condição de autor da docência neste âmbito, esforço que passa por um “pensar-se” desta forma. Este processo de “pensar-se” passa também pela necessidade de identificar e enfrentar os dogmas constituídos no interior da universidade. Se inicialmente a universidade se constituiu de maneira articulada a pretensões teológicas, de forma muito aproximada aos dogmas religiosos, na modernidade a ciência passou a ocupar este espaço, ao que parece, representando um novo dogma, agora, pautado pela pretensa cientificidade das proposições aceitas em seu interior⁵³.

Lembrando Saramago (2009), os dogmas não podem discutir-se a si mesmos e a universidade não pode ser um espaço para difundir dogmas, mas sim, um espaço de discussão e reflexão, que nos ajude a abrir caminhos mais generosos ao ato de pensar. Contribuir para avançarmos, enquanto seres humanos, em um processo de ampliação, por exemplo, da compreensão de “Por que pensamos como pensamos?” é, para Saramago, aparentemente uma pergunta de pouca monta, mas que talvez não haja outra mais importante.

Uma ampliação da compreensão sobre a universidade pode contribuir com um movimento de alargamento dos horizontes do trabalho docente em seu interior. Este movimento pode derivar a construção de amplos referenciais orientadores, que se desdobrem em propostas edificadas no interior da própria universidade, como por exemplo, a construção de propostas curriculares para os cursos de formação inicial, neste caso, na EF. Compreendo este esforço como um exercício de coletividade que, em maior ou menor medida, revela as aproximações e os distanciamentos das universidades com o princípio democrático anteriormente discutido. Porém, se a construção coletiva é um ideal pensado para a universidade, a realidade tem revelado as inúmeras dificuldades geradas pela estrutura organizacional da universidade para atender tal pressuposto⁵⁴.

⁵³ Como exemplo, é possível citar o dogma do método. Conforme Demo (1992) percebe-se uma preocupação mais centrada no método das investigações do que nas suas ‘descobertas’ ou na relevância social das pesquisas.

⁵⁴ Propostas curriculares, em qualquer nível de ensino, podem ser desenvolvidas em salas fechadas, por chefias de departamento, coordenações de curso, especialistas “iluminados”, ou

Amadurecer o processo de pensar e construir propostas curriculares trata-se de uma necessária tarefa no interior da universidade, procurando compreender, assumir e explicitar de onde se vem e para onde se vai, traduzindo um conjunto de elementos necessários, tanto pedagógicos como políticos, éticos, epistemológicos, técnicos e teleológicos em um processo formativo.

Partindo disso e finalizando este tópico, entendo que todo percurso necessita de um mapa, que permita perspectivar os caminhos a serem trilhados, nesse caso, em um espaço chamado universidade, laico, republicano, coletivo e democrático, privilegiado para o exercício da reflexão e discussão, ou seja, “sem teto para pensar”, que vise a autonomia responsável e competente dos sujeitos que transitam em seu interior. Em uma instância educativa formal, tal como a universidade, entendo que este mapa de viagem deve ser construído e experienciado a muitas mãos, sujeito a revisões constantes, de amadurecimentos necessários, mas que, possa ser entendido como um constructo teórico orientador do coletivo, importante de ser respeitado, como produção humana que é, porém, não absoluto, em um movimento que se dá entre sua condição de finitude e de referência para a intervenção docente.

Ao longo deste capítulo, estarei retomando algumas das discussões estabelecidas neste tópico, na perspectiva de, ir, paulatinamente, ampliando a discussão aqui pretendida. A seguir, apresento algumas considerações acerca da discussão curricular e de seus nexos com o trabalho docente e a formação inicial em EF.

2.2. O CURRÍCULO COMO IMPORTANTE ELEMENTO DO PROCESSO DE “SER-UNIVERSIDADE”...

É muito corriqueiro ouvir falar no interior da universidade sobre a necessidade e importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Uma espécie de discurso usual a fim de evidenciar a necessidade da universidade articular sua intervenção em sala de aula com a produção acadêmico-científica, sem perder suas conexões com o mundo do qual ela faz parte, o que bem verdade, não se trata de pouca coisa. Entendo esta articulação como sendo uma importante tarefa da universidade, porém, como todo jargão, simplifica a complexidade e coloca a problemática em uma condição de superficialidade. Entendo

que todo rótulo ou clichê são motivos que invariavelmente nos induzem a parar de pensar sobre algo.

As condições com que se estabelecem as articulações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade necessitam de maior atenção. A vinculação dessa discussão com as instâncias administrativas é um ponto importante a ser observado, visto o jogo de forças que se avoluma em seu entremeio. Inicialmente, é importante reconhecer por um lado, que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um compromisso da universidade. Por outro lado, também é necessário reconhecer a impossibilidade de que todos docentes que atuam na universidade possam fazer tudo isso ao mesmo tempo. É imprescindível então, uma proposta estratégica de encaminhamentos para lidar com este cenário, tanto da universidade como dos cursos que nela operam.

Principalmente, por considerar que a simples ‘exigência’ desta articulação, sem maiores discussões, pode induzir a algumas armadilhas, como por exemplo, a extensão como uma possibilidade de “marketing” ou prestação de serviços, a pesquisa com uma preocupação centralizada na ampliação do status acadêmico e captação de recursos, sem maior comprometimento social, conduzindo a um cenário onde muitas vezes, o ensino é encarado como um apêndice necessário aos docentes pesquisadores. Ou, por outro lado, como se pode observar em alguns casos (uma perspectiva crescente nas IES privadas), o ensino com fonte de captação de recursos, a pesquisa como algo dispensável e a extensão como algo periférico, uma espécie de “fazer algo” em “algum lugar”, sem maiores exigências intelectuais, muitas vezes sob os auspícios do chamado “marketing social”⁵⁵.

Por outro lado, a constituição de redes de intervenção, esforço desenvolvido em algumas IES, parece representar um incremento nas possibilidades da articulação entre ensino, pesquisa e extensão⁵⁶. O

⁵⁵ Marketing social passa a ser uma expressão bem aceita nos setores administrativos de algumas universidades. Baseado no referencial de Correia (2008), sinteticamente, trata-se de pensar as ações de extensão como uma possibilidade de oferecer serviços compensatórios às comunidades vulneráveis ou carentes, tendo como pano de fundo, “divulgar” determinado segmento a partir de sua suposta preocupação com setores menos privilegiados, utilizando geralmente em suas proposições expressões como “inclusão social”, “consciência social”, entre outras.

⁵⁶ Como exemplo, o Programa Esporte Emancipação desenvolvido na Unochapecó pode ser uma referência nesta discussão. Trata-se de um programa de extensão que, considerando dados de 2009, conta com 08 professores e 17 estudantes de diferentes áreas (matemática, educação física, artes, música, fisioterapia) e 200 alunos. Trata-se de um programa de extensão, que está articulado com o Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física e serve de laboratório pedagógico para os diferentes cursos envolvidos, mencionados anteriormente (SBARAINI et al, 2009).

surgimento de grupos multidisciplinares, constituídos por pesquisadores, professores e extensionistas, articulados em torno de problemáticas comuns, pode representar possibilidades de avanço, onde os sujeitos participantes não se envolvem individualmente com ensino, pesquisa e extensão, mas podem trabalhar de forma articulada em redes, explorando os potenciais de cada componente do grupo. Lembrando Demo (1998), tentar enfrentar sozinho, problemas que são complexos e coletivos, trata-se de tarefa “quixotesca”.

Entendo que se trata de tarefa importante enfrentar essa discussão no contexto acadêmico universitário, considerando a necessidade de pensarmos “saídas” para maiores possibilidades de tratar a articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Também parece ser importante considerar nessa discussão, a expectativa social construída a partir da forma como as pessoas percebem e o que esperam da universidade. Ou seja, é importante considerar os olhares de fora da universidade, sem ficar refém destes.

Em meio a este complexo cenário, entendo a importância da universidade, ao mesmo tempo em que deve estar atenta a conjuntura social, política, econômica e cultural, resguardar sua autonomia, sob risco de se tornar simplesmente uma autarquia tecnocrata derivada de movimentos exteriores a ela, ou seja, daquilo que se espera dela⁵⁷.

Penso que se trata de um cenário importante de estar atento e que os próximos anos apresentarão elementos mais consistentes que poderão permitir um amadurecimento da posição frente a este novo cenário que se apresenta para a universidade, independente da adjetivação que se proponha⁵⁸. E aqui reside um dos paradoxos da

⁵⁷ Por exemplo, a denominada Universidade Tecnológica, que possui uma unidade no Paraná (UTFP), representa uma tendência de evidenciar, segundo Sobrinho (2007), a diferenciação da universidade clássica pela configuração de uma universidade voltada essencialmente para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento tecnológico, reconhecendo as novas configurações do mundo do trabalho. Trata-se de uma proposição ainda recente, mas que, de acordo com Sobrinho se encontra em um debate acalorado. Entendo que ainda há poucas evidências a respeito dos desdobramentos desta proposição. Porém, essa conjuntura permite algumas inferências: a) há uma desconfiança acerca das universidades clássicas frente as novas demandas e configurações do mundo do trabalho, como se por meio delas não fosse mais possível enfrentar o cenário contemporâneo; b) que a tendência a um processo de especialização é cada vez mais evidente; c) a expectativa externa de que a educação superior qualifique tecnicamente os estudantes para o ingresso competente no mundo do trabalho.

⁵⁸ Na contemporaneidade, a adjetivação passa a ser um recurso recorrente para evidenciar determinadas tendências em determinados cenários. Como exemplo, a expressão cidadania ativa evidencia esta tendência. Se for levado a sério o significado da palavra cidadão de acordo como seu significado para os gregos, a adjetivação não teria sentido e poderia ser entendida como uma redundância desnecessária.

universidade na contemporaneidade: se por um lado, deve assumir a responsabilidade de vanguarda, de estar aberta e a frente de seu tempo, por outro lado, não pode desprezar a tradição, na qual ela mesma se edifica⁵⁹.

Temos então, uma difícil empreitada: articular o retorno social que se espera desta instituição, a conjuntura onde ela se edifica, abrindo espaço para um movimento entre a vanguarda e a tradição, ao mesmo tempo em que se torna importante considerar os desejos e anseios dos sujeitos que se movimentam em seu interior. Na perspectiva de sistematizar de forma refletida e coletiva algumas das questões até aqui apresentadas, há elementos importantes nesta discussão que podem ser considerados: a) o projeto nacional para a Educação Superior brasileira⁶⁰; b) o projeto de universidade construído e assumido coletivamente em cada contexto, considerando as tensões e contradições que tal empreitada exige⁶¹; c) o Projeto Pedagógico, ou seja, as proposições curriculares no âmbito universitário, que apontariam os rumos pretendidos por cada coletivo específico de cada campo do conhecimento⁶².

Entendo que no campo da EF, as discussões sobre currículo vêm apresentando bons trabalhos recentes, tais como Corrêa e Moro (2004), embora ainda sejam incipientes, especificamente na Educação Superior. Assim sendo, a questão “para onde vamos todos?” passaria a ser respondida em cada contexto específico da universidade, no caso dos rumos da discussão proposta neste tópico, nos cursos de EF.

Sem recorrer a idealizações, vislumbro na construção das proposições curriculares de um curso, um solo comum onde os

⁵⁹ Tradição aqui entendida em uma perspectiva hermenêutica, como um fio condutor que liga o passado da humanidade ao seu futuro, que precisa ser respeitada, sem, contudo, incorrer em uma submissão ao passado

⁶⁰ Por exemplo, é necessário considerar o movimento de expansão das IES públicas federais como uma proposição política do Governo Federal. Desarticulada com as pretensões de Instituições de Ensino Superior de configurações jurídicas distintas, mas ainda assim, uma proposição política.

⁶¹ Como exemplo, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó e outras cidades da região, promoveu o COEPE, um evento com a pretensão de construir coletivamente um documento orientador dos rumos da universidade. Nesta proposição, diferentes segmentos sociais foram convocados para, entre 16 de junho e 02 de setembro de 2010, discutir e definir as opções políticas orientadoras para os caminhos pretendidos por esta IES.

⁶² Importante destacar que este documento se trata do orientador para os rumos que um coletivo docente e discente assumem como importantes na trajetória construída cotidianamente nas diferentes frentes de intervenção que as demandas presentes em um curso de formação inicial exige.

docentes, estudantes, enfim, os sujeitos que constituem um curso superior, possam transitar, discutir, acordar, refazer, revisar ou sustentar suas finalidades, necessidades, desejos e mesmo, incompletudes. Um grande problema a ser enfrentado trata-se da distância entre a produção das proposições curriculares e o cotidiano do trabalho docente. Não é incomum encontrar professores que não conhecem minimamente o currículo do curso onde trabalham.

Desta forma, esta construção humana do “fazer currículo” trata-se de uma das expressões vivas do “ser-universidade”, ou seja, de seu papel, que é constituído pelo esforço coletivo de uma feitura que é cotidiana, que pode permitir vôos altos, ao mesmo tempo em que pode permitir compreender melhor a finitude humana em um processo formativo, orientando tanto aquilo que se pode fazer, como aquilo que, pelo menos ainda, não se pode fazer. Lembrando Berticelli (2005), currículo antes de tudo, é uma aposta em determinadas hipóteses.

Como expresse anteriormente, entendo que a universidade trata-se de uma instituição com espaços em aberto, pela compreensão da finitude humana como uma condição do próprio viver. Obstante, entendo como necessário, alguns acordos provisórios, onde uma comunidade possa se alçar a condição de “ser-que-pensa”, tanto o que faz, como o lugar onde esta feitura se realiza, bem como, as possíveis implicações de suas intenções e escolhas. Inclusive, avançando e recuando posições de acordo com o movimento dos horizontes que se aproximam desta árdua tarefa de constante construção, desconstrução e reconstrução.

Assim, um currículo não pode ser visto como mero ornamento burocrático, legalizador das tarefas a qual um curso e, por consequência, uma universidade, se propõe, mas como fruto legítimo de uma caminhada, de uma trajetória, de sujeitos que pretendem dizer, em condição de provisoriidade, a que vieram.

Entendo a construção de propostas curriculares como um constructo teórico e político, que se edificam em meio a tensões e contradições inerentes a sua própria feitura, digna da condição humana de seus protagonistas. Neste processo, se torna imprescindível a coragem de avançar e retroceder, de ir e vir, de marcar posições, mesmo que provisórias, mas que se configuram em nossas frágeis certezas, sempre necessárias, pois, afinal, é o que temos, argumentos estes que nos conduzem em nossa caminhada, se não em plenitude, pelo menos sem falsas ilusões.

Mas, após esta discussão inicial, o que “é” currículo? Sem pretender apresentar um conceito, invisto na perspectiva de

compreender melhor a temática, entendendo este esforço como uma possibilidade de alargar os horizontes do próprio estudo. A seguir, com a intenção de dar “um passo atrás”, procuro estabelecer um diálogo com algumas referências que abordam a discussão curricular, procurando estabelecer nexos com o campo da EF.

2.2.1. Algumas “origens” das abordagens contemporâneas acerca da discussão curricular: esboçando uma compreensão de currículo...

Entendo que não basta o esforço de tentar definir um conceito, nesse caso, de currículo, “respondendo” a questão apresentada ao final do tópico anterior, mas sim, de enveredar esforços para ampliar as possibilidades de compreensão, a fim de lidar melhor com a complexidade desta discussão. Se, por um lado, a definição pode nos levar ao conformismo, por outro, precisamos nos entender e compreender sobre o que falamos. Nessa direção, Gonzalez e Fensterseifer (2005) afirmam que a linguagem, por estar sempre “verde”, sempre a “brotar”, exige dos seres humanos, constante busca de entendimento sobre o sentido das palavras.

Assumindo este pressuposto, em um estudo preliminar (REZER, SAAD e NASCIMENTO, 2010) foram apresentados elementos a fim de ampliar os horizontes de compreensão sobre a discussão curricular ora proposta. Partindo da idéia de que o mundo é do tamanho do que conhecemos a seu respeito, como expresso anteriormente, se faz necessário ampliar nossa compreensão sobre elementos que se apresentam em nosso cotidiano. Um dos elementos que se apresenta no cotidiano do trabalho docente trata-se do currículo.

Levando em consideração uma revisão dos trabalhos de Domingues (1986); Berticelli (1999 e 2005); Pacheco (1996 e 2001); Sacristán e Pérez Gómez (1998); Moreira (1998 e 1999); Silva (1992 e 2007); e Pirollo *et al* (2005), é possível avançar na compreensão acerca da “natureza” do currículo, bem como refletir sobre possíveis implicações de sua gênese no movimento de pensar/fazer currículo na contemporaneidade.

Concordando com Silva (2007), definições não revelam uma suposta “essência” do currículo, pois uma definição nos revela apenas o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. Assim, se torna necessário um espaço para teorizar currículo, e essa tese, nesse momento, se apresenta no sentido de contribuir com este movimento, ao que parece ainda recente no campo da EF brasileira.

Compreendo currículo como um projeto educativo derivado de uma construção humana que, como tal, não existe um *a priori*, mas sim como um espaço contínuo de construção de sentidos. Essa compreensão se evidencia em meio a diferentes interpretações de currículo, o que o coloca em uma condição fluída, ou como se refere Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 126), em uma condição bastante elástica. Os autores entendem que,

O conceito de currículo é bastante elástico e poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

Nas palavras de Apple (1989, p. 28), um dos maiores esforços da educação no século XX, “e da área do currículo em particular”, girou em torno da “busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais”, ou seja, uma tentativa conjunta na busca por um método mais eficiente para formulação do currículo. Ainda, segundo Apple (1989), essa busca incessante pela sistematização e por uma ordem universal a respeito da estruturação do currículo esvaziou a reflexão acerca de suas intencionalidades.

Tal busca, predominantemente técnica, vem desconsiderando, conforme Berticelli (1999) que, em qualquer abordagem sobre currículo sempre haverá o comprometimento com algum tipo de poder. Logo, por consequência, não poderá haver neutralidade nas opções assumidas, muito menos, no processo de discussão a respeito, pois não se trata de questões apenas técnicas, mas de natureza ética, política e epistemológica.

Conforme o mesmo autor, o termo currículo deriva do latim *currere*, que significa “correr”. Também há os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, possui o plural *curricula*. A palavra *curriculum* migrou da Inglaterra para os Estados Unidos por volta de 1940, mas apenas por volta de 1945 tal conceito começa a se delinear como produto da era industrial, com a função de ordenar os saberes educativos⁶³.

⁶³ Não é preocupação deste tópico “esgotar” o tema, nem de levar tais aspectos às últimas consequências, mas, segundo Berticelli (1999), desde Platão e Aristóteles, currículo era o termo que designava os temas a serem ensinados, o que remonta esta discussão como sendo de longa data. Porém é na modernidade que os códigos, sentidos e significados que constituem o

De acordo com Pirollo *et al.* (2005), a compreensão (moderna) de currículo foi influenciada pelas idéias de Bobbitt, oriundas dos princípios da organização e administração científica. Tal forma de compreensão procurou lidar com as questões pertinentes ao currículo, a partir de uma preocupação instrumental, transformando-o em uma questão de ordem técnica, em muitos aspectos, ainda predominante em nossos dias. Em tal compreensão, o currículo passou a ser o gestor, o organizador, enfim, o controlador do sistema educativo, definindo a ordem, o encadeamento e a dosagem dos conteúdos, regulando e controlando a distribuição dos saberes escolares, de acordo com o grupo de sujeitos em questão, implementando a partir destes procedimentos, a idéia de controle social.

Para Pacheco (1996), currículo trata-se do projeto que obedece a propósitos bem definidos. Desta assertiva advém a idéia apresentada pelo autor sobre o que ele denomina de “pensamento curricular”, o que permite uma problematização cada vez mais intensa e profícua acerca desta discussão. Porém, o autor afirma que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como

[...] um todo organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (1996, p. 17).

Em artigo publicado em 1986, Domingues apresenta, a partir da obra de James Macdonald (1975), três paradigmas para o currículo, “classificados” a partir de diferentes interesses humanos: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

O paradigma técnico-linear tem como referência o pensamento de Ralph W. Tyler e o interesse técnico representa seu interesse predominante. Nessa direção, o autor afirma que é possível perceber também, as influências de Taylor, na qual os princípios da administração científica representam de certa forma, uma perspectiva tradicional de compreensão de currículo, que perdura até hoje: planejamento, preparação, execução e controle. É possível considerar as influências de um momento histórico de grande crescimento da influência do capital na vida humana, o que sem dúvida, provoca desdobramentos neste âmbito da discussão curricular.

Além do paradigma técnico-linear, o paradigma circular-consensual, constituído a partir de um enfoque histórico-hermenêutico⁶⁴ e o paradigma dinâmico-dialógico⁶⁵, constituído a partir de um enfoque praxiológico⁶⁶, são correntes alternativas do pensamento na área do currículo (DOMINGUES, 1986). Estes diferentes paradigmas se manifestam como indicadores de discordâncias conceituais com o paradigma técnico-linear, apontando suas limitações e contradições.

Por outro lado, Moreira (1999) sintetiza uma crítica a tentativa de “classificação” curricular proposta por Domingues (1986) sem, entretanto, desconsiderar que tal abordagem trata-se de um estudo pioneiro, de uma concreta contribuição na construção do pensamento curricular brasileiro. Segundo Moreira (1999), tal classificação estabelece fronteiras que simplificam a diversidade da tradição curricular americana e sua influência no pensamento curricular brasileiro, como se este processo de transferência fosse apenas como uma cópia. Para Moreira, os enunciados de Domingues não permitem suficiente flexibilidade para que seja possível perceber as distinções entre os diferentes interesses e fins sociais e políticos subjacentes às teorias apresentadas. Sugere, ao invés de paradigma, o uso da expressão “tendência” (p. 78), evitando ambigüidades derivadas da categoria paradigma ao currículo.

Nesse sentido, essas “influências” no pensamento curricular brasileiro promovem desdobramentos importantes nas concepções curriculares contemporâneas, que se manifestam nas proposições curriculares estabelecidas em diferentes contextos. Afirma ainda que, em consequência de uma tentativa de neutralidade ou de rejeição, se derivam algumas consequências:

- a) deixamos de receber importantes contribuições de autores estrangeiros; b) não compreendemos com mais profundidade o fenômeno da transferência; e c) não discutimos como, sem nos alienarmos do que é produzido no primeiro

⁶⁴ Neste paradigma, o currículo está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas, onde é possível identificar um enfoque histórico hermenêutico no trabalho de currículo. (DOMINGUES, 1986). Embora não se tratasse do escopo do texto, a referência a hermenêutica apresenta fragilidades conceituais, pois autores importantes da teoria hermenêutica (Heidegger, Gadamer e Palmer, entre outros), não são referidos.

⁶⁵ Para Domingues, os autores que se agrupam em torno deste paradigma tem se centrado mais em apresentar críticas ao paradigma técnico-linear do que propriamente a explicitação de uma nova proposta.

⁶⁶ Campo preocupado com o estudo das ações e da conduta humana (RIBAS, 2005).

... mundo, podemos reduzir ou eliminar nossa dependência cultural (MOREIRA, 1999, p. 80).

Resgatando outra forma contemporânea de pensar a respeito da discussão curricular, Silva (2007, p. 17) afirma que “uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam”. Dessa forma, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam as possibilidades de “ver” a realidade por meio de um prisma curricular.

Partindo disso, o mesmo autor organiza sua argumentação a partir da compreensão de currículo por três diferentes construções, as quais denomina de teorias⁶⁷: tradicionais, críticas e pós-críticas. Silva (2007) compreende que as Teorias Tradicionais, a partir de suas “opções”, enfatizam os conceitos de: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Já as Teorias Críticas enfatizam os conceitos de: ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, inclusão, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. As Teorias denominadas Pós-Críticas procuram considerar os conceitos de identidade, austeridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multi e interculturalismo.

É possível perceber, a partir da abordagem de Silva (2007), um alargamento acerca da discussão curricular. Nessa direção, é importante considerar também, que o currículo formal, não necessariamente esteja representado no currículo real, em “uso”, visto as possíveis aproximações e distanciamentos entre planejamento e realidade, teoria e prática, entre outros. Há então, a necessidade de considerar o currículo oculto, ou seja, aquele que existe nas entrelinhas do cotidiano e reforça conceitos, a partir das relações cotidianas, por exemplo, de poder.

Em outro estudo, Moreira (1999, p. 21) evidencia a importância de investir análises que permitam compreender melhor as lacunas que se verificam entre o “currículo formal” e o “currículo em uso”. Os trabalhos de Silva (1992), Santomé (1995) e Sanchotene e Molina Neto (2006), cada qual a seu modo, permitem ampliar a discussão acerca do currículo oculto e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Sanchotene e Molina Neto (2006) discutem a produção de um currículo oculto a partir da prática docente,

⁶⁷ Para o referido autor, a noção de “teoria” não pode ter a pretensão de “descobrimto” do real, já que, ao descrever algo, este “algo” é efetivamente, tanto uma representação como um produto ‘criado’ pela própria teoria (SILVA, 2007, p. 11).

considerando que o currículo oculto está presente no cotidiano das instituições de ensino sob a forma de aprendizagens não planejadas. Tal edificação, segundo os autores, pode ser uma derivação das relações interpessoais, das normas escolares e dos conteúdos de uma disciplina.

Desta forma, a partir de significativos esforços em avançar nas possibilidades de abordar o tema currículo na contemporaneidade, expresso neste tópico, a partir da apresentação de algumas “origens” do pensamento curricular brasileiro, surgem perspectivas “alternativas” de abordagens, com todo cuidado que esta expressão requer.

Vejamus por exemplo, a Teoria “Queer”⁶⁸ (SILVA, 2007), a qual se apresenta no sentido de questionar o predomínio da heterossexualidade como a identidade considerada normal, discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Se, nas teorias críticas, os comportamentos homossexuais passam a ser considerados possíveis de aceitação e há uma aceitação ao diferente, nesta forma pós-crítica de pensar currículo, o determinante considerado normal já não se apresenta com a mesma fixidez, o que implica em reorganizar o modo dominante de pensar a heterossexualidade como comportamento normal (PIROLLO *et al.*, 2006; SILVA, 2007). Conforme Silva (2007), tal prerrogativa pretende, por meio da estranheza, perturbar a tranqüilidade da normalidade.

Acredito que o foco central de discussão dessa proposição possa ser representado como uma resistência ao dogmatismo das relações de identidade⁶⁹, entendendo-as como algo sempre construído, sempre renovado. Nessa direção, pensar “Queer” significa problematizar, contestar as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. Refletir sobre isso, por si só, já representa um desafio de dimensões enormes. Abordar essa questão de maneira mais sólida no currículo carece ainda de maiores exercícios concretos, visto a complexidade dos elementos que a constituem.

Por outro lado, mesmo com tais dificuldades, não é possível desconsiderar toda essa construção, que se apresenta a partir de um esforço intelectual de importantes pesquisadores, por exemplo, Louro (2004), o que pode permitir maiores vôos na complexa aventura pedagógica de pensar/fazer currículo.

⁶⁸ Termo que significa estranho, esquisito, incomum, e também pode ser empregado para referências depreciativas a pessoas homossexuais (SILVA, 2007, p.105).

⁶⁹ Para Silva (1999), identidade não é uma positividade, não é algo absoluto, encerrado em si mesmo. A identidade é sempre uma relação. O que sou, só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro (p.106).

Os avanços nas discussões curriculares, por exemplo, a partir de rachaduras provocadas por críticas pós-modernas, possibilitam refletir sobre novas perspectivas para abordar a discussão curricular. As teorias pós-críticas (SILVA, 2007), o multiculturalismo⁷⁰ e a Teoria “Queer”, entre outros, são manifestações que não podem ser desconsideradas, pois se apresentam colocando em xeque o *status quo* de vários elementos presentes na discussão curricular.

Estas novas perspectivas se constituem a partir da inconformidade com uma abordagem meramente técnica sobre currículo. O paradigma técnico-linear, por exemplo, apresentado anteriormente a partir do estudo de Domingues (1986), pode ser considerado como uma perspectiva moderna de pensar currículo, que não vem sendo suficiente para enfrentar os desafios contemporâneos a que somos submetidos.

Compreender melhor os desdobramentos do pensamento moderno nesta conjuntura, da crítica pós-moderna e das possibilidades de correção de rumos na história, representa possibilidades para refletir sobre estas influências no pensamento curricular contemporâneo, por consequência, no trabalho docente nos cursos de formação inicial em EF, alvo dos esforços centrais desta tese. Não é mais possível desconsiderar tal conjuntura na contemporaneidade, sob o risco de ancorar na história, refém de uma auto-suficiente e limitada compreensão da realidade. Esta disposição ao alargamento da perspectiva de compreender a discussão curricular, se não representa soluções, ao menos se constitui como *possibilidade de diálogo*, o que representa perspectivas importantes na contemporaneidade.

⁷⁰ De acordo com Moreira (1999), o multiculturalismo trata-se de instrumento de luta política, no qual a cultura se constitui como pano de fundo de todo grupo social, não podendo ser reduzida a mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente. Assim, esta relação desigual de poder vai configurando a definição do conhecimento “verdadeiro”, “oficial”, o que implica em desdobramentos nas escolhas curriculares, por exemplo. Isso remete a questão: o que conta como conhecimento oficial? De onde vêm nossas “verdades”? Como derivação deste questionamento, é possível aproximar esta questão de três produções: Matrix (abordado por Chauí, 2003), O nome da Rosa (*Il nome della rosa* de Humberto Eco, 1980) e A vila (produção norte-americana para o cinema, 2004). Nos três casos, o acesso ao conhecimento é considerado como algo perigoso, que poderia representar resistência as “verdades” construídas “por alguém”, “para alguém”. O multiculturalismo se apresenta então, como uma possibilidade para compreender melhor a diversidade cultural, na perspectiva de apresentar elementos que venham a contribuir na tentativa de superar, como afirma Moreira (1999), as grandes divisões da humanidade, consideradas nesta abordagem, como de ordem predominantemente cultural.

2.2.2. Nexos com o campo da EF...

Considerando a argumentação apresentada no tópico anterior, entendo que não há “o” currículo, pois não há “a” verdade nesta discussão. Por outro lado, adotando uma postura hermenêutica, entendo que ‘estamos’ na verdade, porém, necessitamos encontrar as palavras adequadas para dizê-la, ou seja, produzir sentido que faça sentido, esforço que se pretende no conjunto dessa tese.

Tomando como referência trabalhos desenvolvidos no campo da EF brasileira, é possível considerar que as discussões sobre currículo ainda apresentam muitas lacunas neste campo. Por outro lado, considerando as publicações de Soares *et al* (1992), Correa e Moro (2004), Figueiredo (2005), González (2006), Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006), Taffarel e Hieldebrandt-Stramann (2007), Melo (2007), Ilha *et al* (2008), Pereira (2008), Neira (2009), Flores (2009), entre outros, é possível considerar na EF brasileira, um incremento nos últimos anos pelo interesse por este tema.

Esse aparente interesse crescente pode ser, considerando os argumentos de Berticelli (2005), pela condição de importância que o tema currículo alcançou na contemporaneidade, como arena dos acontecimentos, das ações, das teorizações, das opções, das escolhas, das exclusões, fazendo-se necessário, novos aportes teóricos para dar conta desta complexa problemática educacional.

Conforme Corrêa e Moro (2004), na perspectiva de lidar com tais problemáticas, podem existir currículos tratados sob a lógica de pedagogias críticas. Os autores consideram essa possibilidade como um modo otimista de lidar com a realidade, visto que estimula experiências curriculares e pedagógicas que abordam criticamente questões como as expressas anteriormente. Se compreendermos a crise contemporânea em que vivemos como um momento de tomada de decisão, como referendado anteriormente, avançar nesta questão depende, em determinada medida, dos sujeitos envolvidos.

Obstante a essa preocupação, é importante considerar que, para além da produção do campo, as políticas públicas também vêm determinando as configurações de fundo para a constituição de propostas curriculares, constituindo normatizações, por um lado necessárias, por outro, representantes sempre de uma opção de verdade, de um ou mais grupos que momentaneamente se encontram em situação privilegiada, o que se apresenta como um “olhar” que disciplina e apresenta linhas limítrofes e normatizadoras para referenciar os encaminhamentos nesse âmbito. Se estas normatizações são necessárias,

visto que as IES não se encontram ‘flutuando’ no tempo e no espaço, e são representantes da república onde se edificam, é necessário manter o cuidado de não diluir-se nelas.

Como exemplo, o processo de formação inicial no campo da EF se encontra dividido em LIC e Bacharelado (BACH). Neste cenário, a constituição de propostas curriculares vem privilegiando determinados conhecimentos nos recortes propostos para os processos de adequação curricular a esta conjuntura, a partir de uma reorganização curricular estabelecida nacionalmente pela Resolução 01/CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu “Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de LIC, de graduação plena”, e pela Resolução 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que “Institui duração e a carga horária dos cursos de LIC, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior e diretrizes nacionais do curso de Educação Física”. Da mesma forma, pela Resolução 07/CNE/CES/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e a Resolução 02/CNE/2007, de 18 de junho de 2007, que “Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”.

Como, epistemologicamente, a ruptura entre LIC e BACH se justifica, permite considerar a necessidade de investidas mais aprofundadas nesta direção, tema a ser tratado mais a frente neste capítulo. Ou seja, ao que parece, há a clareza de que são intervenções em espaços diferentes, no campo escolar e não escolar. Obstante a isso, ainda parece haver dificuldade em demarcar, se é que isso é possível, o que realmente diferencia uma intervenção da outra.

Esta conjuntura nos remete à questão de como vem se dando a discussão curricular no âmbito das IES, especificamente em nosso caso, no interior dos cursos de EF. Por um lado, é importante considerar que estamos vivendo transformações importantes, pois a edificação de diretrizes, ao invés do chamado “currículo mínimo”, permite alguns avanços, entre eles, a autonomia institucional, elemento importante em países com as dimensões do Brasil. Por outro lado, mesmo com o incremento de investigações acerca deste tema, como evidenciado anteriormente, e com a implementação de diretrizes curriculares, é possível inferir que as propostas pautadas por teorias tradicionais ainda vêm se perpetuando no contexto da formação inicial em EF,

desconsiderando, em determinada medida, as teorias críticas e, mais ainda, as pós-críticas⁷¹.

O trabalho de Ferreira e Vilarinho Neto (1999) aponta que os currículos dos cursos de EF ainda possuem sua matriz epistemológica centrada no positivismo, o que determina a fragmentação do conhecimento, a dicotomização entre teoria e prática, privilegiando uma formação muito próxima do paradigma técnico-linear referendado por Domingues (1986).

Pautados por esta conjuntura, é possível inferir que, enquanto os professores (as) das IES não vivenciarem em seu cotidiano de trabalho, possibilidades de avançar com algumas das questões aqui apresentadas, entre elas a necessidade de aprofundar a discussão ética, política e epistemológica acerca das propostas curriculares assumidas pelas instituições, a superficialidade a respeito da discussão curricular ainda estará muito presente no âmbito da EF brasileira.

Pensar as relações entre a teoria curricular e a EF pode contribuir com possibilidades de, ao menos, ressaltar a complexidade que a construção de uma tradição curricular exige. As preocupações expressas nesta tese se manifestam na contramão de um processo de simplificação desta discussão, como se as preocupações sobre currículo fossem, sob uma lógica moderna, apenas administrativas, portanto, técnicas e legais, e não, também, éticas, políticas e epistemológicas.

É possível inferir que a busca pela sistematização e ordem universal a respeito da estruturação do currículo vem provocando um esvaziamento da reflexão acerca de suas intencionalidades implícitas, talvez pela velocidade com que as mudanças são implementadas. Nesse caso, penso que se trata de nevrálgico investir em estudos que venham e refletir e discutir acerca das distâncias entre as proposições curriculares a o cotidiano da docência na Educação Superior. É possível perceber uma perspectiva moderna de compreensão tradicional de currículo muito presente, que se apresenta basicamente a partir da idéia de planejamento, preparação, execução e controle. As teorias críticas e pós-críticas se manifestam na direção de alargar esses horizontes, porém os esforços ainda são muito tímidos.

Também cabe destacar que a constituição do currículo na Educação Superior não pode, sobremaneira, andar a reboque das

⁷¹ Como exemplo, no contexto da educação superior em Santa Catarina, quando da necessidade de reformulação curricular frente às normatizações das Novas Diretrizes Curriculares, foi perceptível, em muitas IES, a disputa por disciplinas (carga horária, manutenção ou criação de novas), em detrimento ao debate ético, político e epistemológico acerca das finalidades das propostas curriculares.

relações de mercado, como se sua função se resumisse a “atender a demandas”. Não se trata de desconsiderar o mercado, porém, cabe tencionar e questionar se as relações modernas no mundo do trabalho são somente as estabelecidas, pois o futuro não está dado, mas em aberto. Da mesma forma, estas preocupações e questionamentos permitem considerar a possibilidade de pensar as relações entre o trabalho docente nos processos de formação na Educação Superior e o mundo do trabalho no contexto das construções curriculares, como possibilidade de explicitar as perspectivas assumidas coletivamente.

Pensar então, o currículo como uma possibilidade viva de enfrentar estes desafios trata-se de um bom começo, que pode permitir a ampliação da compreensão do trabalho docente e da estruturação e/ou reestruturação dos cursos de formação na Educação Superior, no caso específico deste tópico, no âmbito da EF. Finalizando, de acordo com Silva (2007), depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculada de relações sociais de poder.

Se o desafio de pensar/fazer currículo não pode ser tratado de forma idealizada, romântica, como se fosse possível, através dele, “resolver” dilemas construídos ao longo da modernidade, tal empreitada parece se manifestar como uma possibilidade de ação, em um momento histórico no qual o “cruzar os braços” parece não representar a melhor saída.

No próximo tópico, remeto a discussão estabelecida para a docência na Educação Superior no campo da EF, entendendo-a como uma temática a ser tencionada.

2.3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – UMA TEMÁTICA A SER TENCIONADA...

Entendo como importante ampliar o processo de discussão e reflexão acerca das problemáticas que se apresentam na Educação Superior, neste caso, referindo-me de maneira mais direta ao trabalho docente no processo de formação inicial em EF. Como já me referi anteriormente, trata-se de um esforço que venho me debruçando já há bastante tempo, tanto em meu trabalho cotidiano, como em alguns trabalhos que venho produzindo, nomeadamente Rezer (2007); Rezer e Fensterseifer (2008) e Rezer (2010). Então, se uma tese me apresenta a possibilidade de investigar problemas, que estes problemas,

coerentemente com as posições aqui assumidas, sejam fruto de meu encontro com o mundo e das tensões que vivencio cotidianamente.

Uma das hipóteses que pode ser considerada como motivador para a pequena produção sobre o trabalho docente na Educação Superior no campo da EF pode ter como princípio a noção de que a universidade nunca gostou de se problematizar, de problematizar a si mesmo, pois sua função criadora foi no sentido de problematizar a sociedade (SANTOS, 2008). Talvez isso se reflita em um cenário em que a produção acadêmica gestada no interior dos programas de Pós-Graduação em EF das universidades sobre o trabalho docente em diferentes contextos tenha maior volume do que sobre o trabalho docente realizado no seu interior. Ou, como se refere Chauí (2003a), trata-se de uma instituição que presunçosamente tem a pretensão de que sabe, ou julga saber, por que e para que existe.

Ao assumir a prerrogativa de problematizar a sociedade, é possível inferir que a universidade deixou de problematizar a si mesmo, e segundo Santos (2008) isso não causou nenhum problema enquanto a universidade foi inquestionável, primeiro sob a égide dos estudos teleológicos e dos privilégios⁷², e depois, sob a égide dos estudos científicos, que dentro daquilo que Kuhn (2006) se refere como “Ciência normal” serviu e ainda serve de balizador para as suas ações.

Desta forma, abordar as finalidades da universidade, das propostas curriculares, do trabalho docente na Educação Superior e dos processos de formação inicial, parece render boa discussão, visto as lacunas com que nos deparamos em nosso próprio cotidiano de docência. São problemas e dilemas que, muitas vezes, não encontram espaços para serem discutidos, devido, entre outros fatores, a alta carga de trabalho que os docentes engajados (aqueles que melhor poderiam enfrentar esta discussão) possuem, bem como, um aparente receio de fomentar espaços de discussão rotineiros, onde a rotina da docência parece “sugerir pouco” e, ao mesmo tempo, se “contentar com pouco”.

Por outro lado, a compreensão aqui formulada expressa a necessidade de problematizar e tencionar elementos vinculados ao trabalho docente e, ao mesmo tempo, fomentar um processo de “olhar-para-dentro” do que se faz no interior da universidade, e por

⁷² Como exemplo dos privilégios concedidos pela universidade, pude visitar a antiga “Prisão dos estudantes” na Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal). Trata-se de um privilégio concedido aos estudantes que cometessem desordens de diversas ‘naturezas’. Ao invés de serem conduzidos para a prisão “normal”, eram conduzidos para a “Prisão acadêmica”, isso já no século XVI.

conseqüência, refletir sobre as responsabilidades do trabalho docente neste âmbito.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Conforme Veiga (2006), no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, trabalho docente é o trabalho dos professores, que na realidade, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, tornando-se mais complexa com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

No I Encontro Nacional de Coordenadores das Universidades Públicas Brasileiras (I ENCUP, 2007), foi construída uma breve síntese quanto a compreensão do trabalho docente.

O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática.⁷³

Assim, considerando que, em meio a este conjunto de responsabilidades, já temos problemas das mais diferentes magnitudes, desde a “aula de segunda-feira”, as orientações, a pesquisa, as questões administrativas, enfim, as responsabilidades inerentes ao trabalho docente, entendo que não é necessário inventar novos problemas práticos em uma tese, mas de enfrentar teoricamente os que já existem, possibilitando o surgimento de novas perguntas, neste caso, inerentes ao trabalho docente na Educação Superior, desdobrando-os em temas a serem abordados, de acordo com o avanço possível nesta caminhada.

Em meio ao cotidiano do trabalho docente, venho percebendo em diferentes instâncias, uma hierarquização dos diferentes níveis de docência. Por um lado, há uma suposta hierarquização no imaginário social, entendendo que os professores da Educação Superior seriam

⁷³ Disponível em http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/encontro_reforma_pedagogia/GT2.htm, (acessado em 15 de março de 2010).

mais qualificados que professores da Educação Básica, onde os professores do Ensino Médio seriam mais qualificados que professores do Ensino Fundamental, e assim por diante. Por outro lado, não é incomum ouvir dos professores da EF escolar que as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano são maiores que as enfrentadas pelos professores na Educação Superior. Utilizam geralmente como exemplo o material precário, o espaço inadequado, o grande número de estudantes, o diminuto tempo para pesquisa, entre outros.

Abordando esta discussão, em um texto (REZER, 2007), apresento argumentos acerca dos equívocos desta hierarquização. A partir do estudo de Betti (2009, p. 225), apresentado anteriormente, em que uma professora lhe pergunta “Você é um daqueles que fica na sua sala estudando para dizer como *nós* devemos trabalhar?”, é possível inferir que isso representa um sentimento presente em docentes que atuam na EF escolar. Relatos como este, originam inferências preocupantes do hiato existente entre a produção acadêmica gerada nas universidades e a prática pedagógica em outros espaços. Ou seria mais adequado perguntar: lacunas na produção a respeito da prática pedagógica, principalmente na Educação Superior?

Ao que parece, felizmente, por um lado vem se estabelecendo um momento de resistência dos docentes em diferentes âmbitos, de determinada incredulidade frente à propostas originadas na academia para serem “aplicadas” no âmbito escolar. Ao que parecem, pensam: “mais uma...”. Infelizmente, isso parece contribuir com um afastamento ainda maior entre universidade e outros segmentos, tais como a escola. Para Betti (2009, p. 227), esta talvez seja outra faceta da “crise” dos anos de 1980: “ter gerado, por parte dos pesquisadores e professores universitários, um discurso autoritário que acusa os professores da Educação Básica de nada saberem”. Por outro lado, estes se defendem, acusando os professores universitários de teóricos, em um sentido pejorativo de alguém que não tem experiência do mundo.

Esta discussão tem levado a uma equivocada hierarquização social do trabalho docente nos níveis de ensino, entre o docente que atua na Educação Superior e aquele que atua na Educação Básica, como se o trabalho dos professores universitários fosse menos complexo do que o trabalho dos professores da escola, ou o contrário. Para Bracht (2007, p. 82) isso se manifesta porque, entre outras, a concepção de “teoria” ainda é compreendida como algo que deve ser “aplicado” por quem está na prática. Tal perspectiva hierárquica leva a crer que “[...] aqueles que estão na intervenção apenas aplicam ou deveriam aplicar o co-

nhecimento produzido; aliás, que seriam bem sucedidos se aplicassem conhecimento científico”.

É possível inferir que essa pretensa hierarquização profissional se apresenta construída por vários elementos. Entre eles, é possível destacar: a) a simplificação do trabalho docente no contexto escolar, como se “dar aula” de EF na escola fosse “qualquer coisa” que envolva jogos ou esportes; b) o próprio professor que atua na Educação Básica, muitas vezes, simplifica sua intervenção, com atividades meramente ocupativas ou com as chamadas “aulas livres”; c) uma sensação de *intocabilidade*, por parte do professor da Educação Superior, talvez pelo fato de que a produção de pesquisas e críticas sobre a docência nesse âmbito no campo da EF ainda seja incipiente; d) o maior número de pesquisas sobre a prática pedagógica no contexto escolar do que na Educação Superior, evidenciando geralmente as dificuldades e incompletudes da docência naquele contexto; e) a carência de estudos que apontem “boas práticas pedagógicas; f) a sensação de que o professor que atua no contexto escolar não pode produzir conhecimento; entre outros fatores que poderiam ser elencados⁷⁴.

Aí estão elementos importantes para lidar com problemáticas inerentes a docência: não há hierarquização de importância ou de dificuldade, mas pode haver diferentes condições de trabalho e reconhecimento social. Atuar como docente na Educação Superior ou na Educação Básica, ou em outros âmbitos, configura-se apenas como intervenções diferentes, nem mais difíceis, nem mais fáceis, apenas diferentes, onde ambas, se levadas a sério, exigem complexos elementos para alcançar impactos positivos. Provavelmente, um professor imerso na Educação Superior teria tantas dificuldades em ministrar aulas para crianças e jovens na Educação Básica, quanto um professor da Educação Básica teria para ministrar aulas para adultos no âmbito da Educação Superior.

Nesta tese, me dedico a estudar o trabalho docente na Educação Superior, na perspectiva aqui assumida, em razão das lacunas investigativas que esta temática apresenta, bem como, por estar

⁷⁴ Em outro texto (REZER, 2007), apresento uma reflexão acerca de um dos encontros que venho tendo com diferentes professores de EF escolar, em espaços de formação permanente. Um professor apontou para a “facilidade” de produzir propostas na universidade, ao ser apresentado a uma proposta de ensino. Afirmou que “gostaria de ver isso sendo aplicado na prática, com uma turma de 35 alunos”, como se “lá fosse mais difícil”. Respondi que essa perspectiva reduz a discussão, já que ele deveria ter muito a falar sobre limites e possibilidades para contextualizar propostas no contexto onde atua e, da mesma forma, eu teria bastante a falar sobre as possibilidades e limites em trabalhar com alunos na educação superior. Ou seja, em ambos os exemplos, escola e universidade, a “prática” é um elemento do cotidiano.

mergulhado em sua dinâmica e não por ela ser mais ou menos complexa que a docência em outros âmbitos.

Por exemplo, desenvolver esta tese em meio a meu trabalho como docente, foi um complexo desafio, visto a exigência de “ir bem” nas duas frentes, tanto nesta pesquisa como no trabalho docente. Devido a imersão no tema estudado ao longo do tempo de construção desse estudo, foi difícil distinguir onde o estudo termina e começa meu trabalho como docente ou, onde o trabalho docente se encerra e inicia o estudo, devido ao imbricamento cotidiano entre a pesquisa e meu próprio trabalho docente.

Se por um lado, a condição de ter que trabalhar ao longo do período de construção da tese foi um limitador, devido a diminuição de tempo de estudo e aprofundamento teórico, por outro, o cotidiano com os estudantes, com o movimento da universidade, entre outros, ofereceram “janelas” para a feitura deste estudo que se configuraram como elementos importantes na constituição do conjunto das intenções aqui estabelecidas e do desenvolvimento desta caminhada⁷⁵. O trabalho docente no cotidiano da Educação Superior me permitiu refletir com colegas e futuros professores acerca das responsabilidades pedagógicas no exercício da docência, qualquer que seja o âmbito de intervenção.

Nessa esteira, sem simplificar a discussão, apresentando relações causais, é possível inferir que práticas “transformadoras”, com todo o cuidado que esta expressão exige, no processo de formação podem proporcionar subsídios para uma prática “transformadora” em outros contextos, entendendo que o futuro professor irá ensinar aquilo que ele sabe, e ele sabe aquilo que aprendeu, na universidade, inclusive.

No sentido de discutir estas problemáticas de forma mais sistematizada, estabelecendo uma interlocução com colegas professores que atuam neste âmbito, considereei como importante a realização de um trabalho de campo, que permitisse a ampliação dos horizontes deste estudo. A seguir, de forma detalhada, apresento as condições no qual este momento da tese se edificou, bem como, as discussões que decorreram desta investigação.

⁷⁵ Não pretendo levantar elementos para justificar a situação de trabalhar e produzir uma tese de doutoramento ao mesmo tempo. Porém, entendo que há elementos interessantes que surgiram exatamente desta dinâmica, deste diálogo entre produção acadêmica e trabalho docente. Mesmo assim, fica o registro da imensa dificuldade que esta dupla jornada exige, que sem dúvida, promove obstáculos muito difíceis de suplantar, alguns deles, extremamente prejudiciais a produção da pesquisa.

2.3.1. Um trabalho de campo: dialogando com professores da Educação Superior no campo da Educação Física...

2.3.1.1. Os caminhos teórico-metodológicos.

Concordando com Marques (2001), percebo a pesquisa como uma relação social argumentativa. Ao longo da construção deste estudo, diferentes colaboradores se aproximaram de sua feitura, colegas de doutoramento, colegas docentes, orientadores, professores das disciplinas cursadas no doutorado, estudantes da graduação, enfim, cada qual a seu jeito, proporcionou diferentes contribuições, inclusive, com críticas, muitas vezes fortes, duras, que serviram sobremaneira para correções de rumos, sempre necessárias devido a incompletude do olhar solitário do pesquisador.

Mesmo com a imersão em obras e autores que proporcionaram um lastro referencial importante, o desenvolvimento deste estudo foi requerendo, como que por “vontade própria”, a ampliação deste “círculo” de diálogos, porém, de forma sistematizada, organizada e que pudesse representar um olhar externo aos motivos deste estudo. Partindo disso, a questão inicial que se avolumou foi: “como fazer isso?”. Embora intrigante, era uma questão que exigia uma resposta rápida devido aos tempos que um processo de doutoramento admite, assumindo os riscos inerentes a qualquer caminho teórico-metodológico. Porém, era uma resposta que necessitava de elementos orientadores, de pontos de partida, mas que se respondia ao longo do próprio processo, e que não poderia ser perspectivada inteiramente a priori.

Este processo permitiu compreender que o método, embora imprescindível em uma tese, não precede inteiramente o esforço investigativo, mas sim, se edifica nele e se funde com ele, permitindo um caminho autônomo para os rumos da pesquisa. Neste caso, concordando com Demo (1987), uma orientação hermenêutica pressupõe a condição de compreender sentidos, e um processo de compreensão de sentidos se dá em todos os momentos, de diferentes formas, ao longo de sua própria feitura. Assim, a orientação hermenêutica aqui assumida se coloca como um constructo que se edifica ao longo da própria caminhada, pois, como se refere Marques (2001, p. 114), a segurança se produz ao longo da incerteza dos caminhos.

Lembro que em “Verdade e Método”, Gadamer (2007) questiona a autoridade do método, mostrando que, longe de ser revelada pelo método, a verdade está de fato, encoberta e obscurecida por ele –

daí a ironia do título de sua obra. Para Gadamer, a verdade não advém de um método, mas sim, daquilo que acontece no diálogo. Cabe destacar que não se trata, absolutamente, de desenvolver uma apologia contra o método. Porém, é preciso reconhecer que há diferentes abordagens que permitem tencionar esta discussão. A seguir, apresento sinteticamente algumas delas.

Para Elias (1992), a finalidade essencial de um processo investigativo não pode ser suplantada por discussões formalizadas a respeito do método de investigação científica, pois a legitimação de uma investigação científica não se dá pelo método, mas sim, pela relevância de suas contribuições. Por outro lado, Alves-Mazzotti (1999) se coloca em posição contrária a um ‘vale-tudo’, pois as Ciências Sociais e Humanas construíram com o passar do tempo, vários modelos próprios de investigação, que servem para orientar modelos de pesquisa, na perspectiva de avaliar o rigor dos procedimentos, bem como a confiabilidade de suas conclusões. Esta condição, de acordo com Alvez-Mazzotti, decorre de uma postura que pretende tencionar o relativismo de muitas investigações qualitativas, que necessitam perspectivar algo mais do que apenas o olhar subjetivo e egocêntrico do pesquisador.

Já Feyerabend (1989), em sua obra “Contra o método”, defende um pluralismo metodológico, entendendo que os paradigmas somente são ultrapassados e a ciência, conseqüentemente, faz avanços, quando os métodos tradicionalmente aceitos são deixados de lado. Nesta obra, incita à transgressão do método, referindo-se a históricos avanços científicos que não teriam sido possíveis (cita como exemplo, o movimento ondulatório da luz), se fosse seguido o dogmatismo do método.

Retomando o pensamento de Gadamer (2007, p. 356), “Quem busca compreender está exposto a erros de opiniões prévias, que não se confirmam nas próprias coisas”. Portanto, elaborar projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que só podem ser confirmadas “nas coisas”, é uma tarefa constante da compreensão. Por isso, segundo Gadamer, faz sentido que nossas opiniões sejam expressamente examinadas quanto a sua legitimação, ou seja, quanto a sua origem e validade. Portanto, partindo destes argumentos, sem prescindir do método, porém, sem absolutizá-lo, entendo a importância de manter em aberto a discussão a respeito, como possibilidade de deixar em aberto as portas para o futuro.

Obstante, mesmo com esta prerrogativa de fundo, não tenho a intenção, neste trabalho acadêmico, de prescindir do método, mas sim, de tratá-lo com o devido cuidado, sem abrir mão do rigor da abordagem.

Nesse caso, importante destacar que em muitos momentos, ocorreu o contrário do que normalmente se percebe, com a atitude levando ao método, e não com o método levando à atitude, sem arredar com isso, um passo em relação ao rigor pretendido. A questão de fundo é superar a pretensão de que Método com “m” maiúsculo possa levar a verdades com “v” maiúsculo. Ou seja, compreender a importância do método com “m” minúsculo, perspectiva que conduz a verdades com “v” minúsculo, portanto, menos presunçosas e mais conscientes de sua finitude.

Nessa direção, este momento do estudo procurou permitir novos olhares, apontando para perguntas que ainda não haviam sido perguntadas (MARQUES, 2001), ou seja, possibilitando o amadurecimento de questões que se apresentavam despercebidas, mas que se mostraram importantes. Lembro uma passagem de Marques (2001), quando afirma que “conversar agora é preciso” e discutir sobre pesquisa requer mais do que esforços solitários, sendo necessária a “convocação de uma comunidade argumentativa”⁷⁶. Citando Heisenberg, o autor pressupõe que “as conversas estão na origem da ciência e os resultados dos experimentos dependem das conversas dos que na pesquisa trabalham” (p. 98).

Assim sendo, este momento da investigação, sistematizado ao longo deste segundo capítulo, teve como objetivo: **a) Investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF; b) Sistematizar elementos importantes para discutir o trabalho docente neste âmbito; c) Problematizar o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF;**

Embora a abordagem desses objetivos esteja focalizada, inicialmente, em questões vinculadas ao conhecimento, o interesse se abriu ao longo do processo, pelo próprio movimento da pesquisa. Nesse caso, pretendeu-se investigar a docência, considerando a importância de evidenciar fenômenos importantes, abordando tantos elementos quantos fossem possíveis.

Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, com uma abordagem hermenêutica, com a pretensão de abrir espaço para professores da Educação Superior nos processos de formação inicial em EF expressarem suas impressões, posições e críticas a respeito das problemáticas aqui investigadas. A seguir, detalharei as escolhas do processo investigativo, das instituições e dos colaboradores.

⁷⁶ Título de um capítulo de sua obra “Escrever é preciso – o princípio da pesquisa”, p. 98.

A escolha das Instituições de Ensino Superior e dos colaboradores.

Escolher os contextos aonde o estudo iria se desenrolar foi um esforço angustiante, na mesma medida que desafiador. Se os motivos que levaram aos diálogos estavam claros, onde e com quem conversar foi uma instigante questão que demandou muitos momentos de reflexão.

Por outro lado, subitamente, chegou um momento em que os cenários de desenvolvimento deste trabalho de campo não pareciam mais uma decisão tão difícil. Nessa direção, a leitura de Marques (2001) foi fundamental, em muito contribuindo com este percurso. Afirma ele que, muitas vezes, em pesquisa, os caminhos mais simples são os mais acertados. Assim, os cenários seriam os locais os quais venho tendo ou tive significativas experiências nos últimos anos, mais especificamente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Minha relação com a UFSC é bastante significativa. Cursei o mestrado no período entre 2001 e 2003, e agora, curso o doutoramento em EF na Área de concentração “Teoria e prática pedagógica em EF” desde 2007. Da mesma forma, fui representante discente no colegiado do PPGEF, tanto no mestrado (2001) como no doutorado (2008), o que me possibilitou um olhar mais apurado para a estrutura administrativa e política desta instituição. Trata-se de um dos cursos de doutorado mais recentes do Brasil, funcionando desde 2006, que vem participando com outras IES brasileiras, do movimento de construir uma tradição acadêmico-científica para a EF brasileira, com todas as contradições, limites e possibilidades que isso representa. Não há como negar que possui professores reconhecidos, com vários anos de atuação no ensino superior, tanto na graduação como na Pós-Graduação, configurando um contexto com significativa história.

Já na Unochapecó, atuo na condição de docente desde 1999, em regime de tempo integral. No ano de 2009, o curso de EF completou 10 anos, e vem procurando se constituir como referência no campo da EF na região oeste e no estado de Santa Catarina. Conta com professores ainda jovens (os mais “antigos” possuem 11 anos de trabalho na universidade). Trata-se, portanto, de um contexto que conheço muito bem, por meio, tanto do ensino na graduação e na Pós-Graduação *Lato Sensu*, como na participação em vários setores político-administrativos, em comissões e conselhos decisórios (Conselho Universitário, Conselho Editorial da Editora Argos, Coordenação de curso de graduação e Pós-Graduação, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, entre outros).

Desconsiderar a historicidade de minhas experiências nestes dois contextos não seria prudente, visto compreender de forma bastante apurada o movimento que se estabelece em meio a estas IES, perspectivando, pela condição de pesquisador, o distanciamento necessário, sem, contudo, perder o vínculo com os contextos onde a pesquisa se edificou.

Com os cenários definidos, o dilema posterior foi sobre com quem manter as interlocuções. Em meio a este dilema, consegui arregimentar argumentos que me levaram a considerar que o mais adequado seria aqui também o mais simples: como na origem desta predisposição ao diálogo está a perspectiva de que os interlocutores contribuíssem com o estudo, conversar com professores que haviam desenvolvido “boas práticas” na formação inicial em EF seria o mais coerente. Mas então, outra questão surgiu: o que seriam “boas práticas” no âmbito da Educação Superior? Ou então, quem julgaria essa questão?

Lembrando Tardif e Lessard (2005), em muitas atividades humanas, como no caso da docência, é difícil ou até impossível precisar claramente se os objetivos do trabalho foram mesmo alcançados. Desta forma, pelas dificuldades em estabelecer argumentos para evidenciar “boas práticas”, outros critérios necessitaram ser elaborados.

Desta forma, a preocupação em definir o grupo de colaboradores considerou inicialmente que se tratasse de um grupo de professores com maior experiência de docência nestas instituições, coisa sempre difícil de definir. Por outro lado, foi necessário definir um recorte, pela impossibilidade de conversar com todos os professores das duas IES (25 docentes no curso de EF da Unochapecó e 49 docentes no CDS/UFSC, totalizando 74 docentes⁷⁷). Assim, cheguei a alguns critérios orientadores que permitiram estabelecer o referido recorte:

a) Professores que já tivessem experiência de vários anos no âmbito da Educação Superior: possivelmente professores com vários anos de docência passaram por várias situações, o que permite inferir que os argumentos com o qual operam foram construídos em um tempo maior, o que poderia permitir uma intervenção mais amadurecida, bem como, maiores contribuições nas discussões propostas nas entrevistas;

b) Que atuassem também na Pós-Graduação (*stricto* ou *lato sensu*), em pelo menos uma das áreas de concentração destas IES: entendo que, mesmo em meio as distâncias entre teoria e prática, a produção do conhecimento na Pós-Graduação constitui-se como um

⁷⁷ Dados obtidos nos endereços eletrônicos dos cursos (www.cds.ufsc.br e www.unochapeco.edu.br/edfísica, acessado em 20 de março de 2010).

importante orientador do conhecimento da EF, que se desdobra de diferentes formas no desenvolvimento das aulas na graduação, subsidiando intervenções neste contexto. Desta forma, os professores teriam de ministrar aulas nos diferentes níveis de ensino da EF de cada uma das IES (no caso da UFSC, graduação, mestrado e doutorado e no caso da Unochapecó, graduação e especialização), na perspectiva de dialogar com professores próximos a atividade da pesquisa;

c) Professores concursados e efetivos, envolvidos com pesquisa e/ou extensão, além do ensino: a partir da condição de professor efetivo, o que permite maior segurança, considero que o envolvimento com ensino, pesquisa e/ ou extensão pode proporcionar significativas contribuições e experiências à carreira docente, bem como, pode permitir ampliar o horizonte no qual os docentes se movimentam;

d) Que continuem ministrando aulas no curso de graduação em EF: um estudo que pretende investigar a docência na Educação Superior, necessita das contribuições de docentes que estejam mergulhados no ensino da graduação, na formação de futuros professores, provavelmente inseridos como protagonistas nas problemáticas aqui discutidas;

e) Que tenham participado de comissões de reestruturação curricular, ao longo de sua trajetória: participar das reconfigurações curriculares trata-se de um exercício importante, visto a noção de universidade e currículo apresentada anteriormente, onde o colaborador poderia apresentar elementos derivados de suas experiências com este processo;

Assim sendo, após definir minimamente estes critérios, o próximo passo dado foi mapear os professores das duas IES, procurando estabelecer um olhar prévio acerca dos dois quadros docentes, perspectivando possíveis colaboradores para o estudo, de acordo com os critérios orientadores inicialmente estabelecidos.

No contexto da UFSC, o foco da abordagem foi o Centro de Desportos (CDS), onde se alocam os cursos de EF desta IES. O Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em EF é constituído por cursos de mestrado e doutorado com três áreas de concentração: Atividade física direcionada à saúde (AFDS), Cineantropometria e desempenho humano (CDH) e Teoria e prática pedagógica em EF (TPPEF). De acordo com os critérios, 06 professores foram identificados naquele momento, como possíveis colaboradores (03 da AFS, 01 da CDH e 02 da TPPEF). Atualmente, o quadro de professores se ampliou, de modo que, se a pesquisa fosse realizada hoje, haveria 10

docentes que apresentariam as condições expressas nos critérios estabelecidos.

Na Unochapecó, o foco da abordagem foi o Curso de EF, alocado na Área de Ciências da Saúde. A Pós-Graduação Lato Sensu em EF da Unochapecó é constituída por duas áreas de concentração: Pedagogia da EF (PEF) e Atividade física e saúde (AFS). Desta forma, de acordo com os critérios iniciais, foram identificados 05 possíveis colaboradores (03 da AFS e 02 da PEF). Da mesma forma que no PPGEF/UFSC, este número aumentou, sendo atualmente, 09 professores que apresentariam as condições expressas nos critérios estabelecidos.

Sempre é difícil definir o número de colaboradores que seria importante, necessário ou suficiente para um processo investigativo, visto a complexidade de tal decisão. Se escolhesse conversar com todos os professores possíveis que naquele momento dariam conta dos critérios estabelecidos (11 colaboradores), teria menos tempo para lidar com aquilo que surgiria do diálogo das entrevistas, visto os prazos a serem cumpridos, mas poderia ampliar o leque de possibilidades que se apresentariam (uma hipótese). Se optasse por um número menor, poderia me debruçar com maior intensidade a cada uma das entrevistas, com uma liberdade maior para alargar o movimento dos horizontes que se apresentariam, mesmo correndo o risco de ver diminuído o número de elementos trabalhados.

Visto a incompletude de qualquer uma das escolhas, optei por identificar um professor de cada área de concentração consolidada em cada IES, ou seja, cinco professores de acordo com os critérios estabelecidos, 03 da UFSC e 02 da Unochapecó. Na perspectiva de amadurecer o lastro necessário para as interlocuções pretendidas, ampliei o processo, considerando a necessidade de promover dois “estudos introdutórios”, com um professor de cada IES, o que ampliou o número para sete colaboradores, quatro da UFSC e três da Unochapecó. Estes “estudos introdutórios” teriam a prerrogativa de “testar” a viabilidade das de entrevistas, bem como, a pertinência ou não dos temas a serem abordados neste processo.

Importante destacar que, visto a riqueza destes dois estudos introdutórios (Professor Antônio e Professor Baltazar), após a realização das cinco entrevistas, processo que será detalhado mais a frente, decidi por incorporar as duas entrevistas iniciais, anteriormente pretendidas como “estudos introdutórios”, aos cinco colaboradores definidos,

totalizando então, sete entrevistas com sete colaboradores, conforme detalhamento a seguir⁷⁸.

CONTEXTO A - Professores que atuam em três níveis de formação (graduação, mestrado e doutorado).

- (2ª. Entrevista) Prof. Baltazar: Área Atividade Física e Saúde;
- (3ª. Entrevista) Prof. Cezar: Área Teoria e Prática Pedagógica em EF;
- (4ª. Entrevista) Prof. Dionísio: Área Atividade Física e Saúde;
- (5ª. Entrevista) Prof. Everton: Área Cineantropometria e Desempenho Humano;

CONTEXTO B - Professores que atuam em dois níveis de formação (graduação e especialização).

- (1ª. Entrevista) Prof. Antonio: Área Atividade Física e Saúde;
- (6ª. Entrevista) Prof. Francisco: Área Atividade Física e Saúde;
- (7ª. Entrevista) Profa. Gabriela: Área Pedagogia da EF;

A seguir, estarei detalhando de forma mais precisa o processo das entrevistas, bem como, os temas geradores e as primeiras impressões acerca dos “achados” encontrados.

O processo das entrevistas.

Conforme apresentado anteriormente, a preocupação em definir o grupo de colaboradores considerou inicialmente alguns critérios, tendo em mente as dificuldades presentes em todo esforço destinado a “identificar” um coletivo de colaboradores. Foram então, desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas com cada um dos três professores

⁷⁸ Inicialmente, a Coordenadora do Curso de EF da Unochapecó e o Chefe de Departamento do CDS/UFSC, foram contatados a fim de tomarem conhecimento do estudo. Após autorização da coordenação e da chefia do departamento, os professores colaboradores foram contatados por email, a fim de manifestarem sua disponibilidade ou não para participar da pesquisa (no email, foram informados os objetivos e os procedimentos da investigação). Todos os professores contatados concordaram em participar. Após este contato inicial, agendou-se um encontro com cada um, para a realização da entrevista. A ordem das entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade de agenda dos colaboradores. Todos os colaboradores receberam uma carta de apresentação (anexo), uma cópia do resumo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo). Os procedimentos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Unochapecó, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, Parecer Consubstanciado CEP 241/08 - Unochapeco.

colaboradores do curso de EF da Unochapecó e com cada um dos quatro professores colaboradores do curso de EF do CDS/UFSC⁷⁹.

Este momento se desenvolveu levando em consideração algumas proposições de Minayo (2008), compreendendo o processo das “entrevistas” como um processo edificado entre sujeitos, em uma conversa a dois com finalidades, esforço que pressupõe um roteiro, neste caso, semi-estruturado, contendo tópicos que representaram “lembretes”, servindo de orientação e guia para o andamento das interlocuções. Este processo se constituiu de modo a permitir flexibilidade nas conversas, perspectivando o surgimento de novos temas e questões abordadas em cada interlocução. Nesse caso, o guia de cada entrevista apresentou temas geradores, contendo apenas os assuntos indispensáveis a cada interlocução, perspectivando facilitar a abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação com cada colaborador.

Desta forma, os temas geradores das entrevistas se debruçaram sobre diferentes problemáticas inerentes a docência na Educação Superior. Cabe destacar que nem todas as entrevistas abordaram todos os temas geradores com a mesma intensidade, tendo se desenrolado de acordo com os caminhos que cada interlocução sugeria, aprofundando em cada caso, questões as quais os próprios colaboradores iam trazendo para sua “zona de conforto” (aqui, “zona de conforto” é entendida como a perspectiva pela qual os professores compreendem determinados fenômenos, ou seja, a possibilidade de aproximar o diálogo nas entrevistas do arcabouço referencial no qual os colaboradores se sentissem mais a vontade). A escolha pelo que chamei de “fala livre” sobre as questões, se deu em função de permitir aos interlocutores alçar vãos maiores em suas respostas, onde procurei interferir o mínimo possível em sua argumentação, deixando-os falar, sem interrupções, fazendo aquilo que Marques (2001) chamou de “conversa puxa conversa”, na perspectiva de ampliar o leque de abrangência de cada interlocução. Porém, em alguns momentos, não contive o ímpeto de tencionar ou complementar as argumentações que foram surgindo, problematizando algumas falas, como será abordado nos segmentos posteriores deste estudo, embora não fosse esta a pretensão inicial.

A seguir, apresento os temas geradores abordados nas entrevistas (Apêndice 03), que constantemente se entrelaçaram, mas que, por questões didático-metodológicas, requisitaram uma sistematização mais clara, ora apresentada. Por isso, a subdivisão em

⁷⁹ As entrevistas foram realizadas entre 09 e 30 de setembro de 2009.

temas geradores teve a intenção de orientar as interlocuções desenvolvidas com os colaboradores. A escolha das temáticas levou em consideração as questões centrais deste estudo, bem como, o aporte teórico construído em seu desenvolvimento, conforme os temas geradores a seguir.

1. Conhecendo os colaboradores. O tempo de trabalho na Educação Superior de cada colaborador, bem como, algumas experiências dos docentes neste âmbito.

2. Entre o conhecimento produzido na EF e os ordenamentos legais “orientadores” dos processos de formação inicial. Os argumentos dos professores sobre um contexto que se movimenta entre o conhecimento produzido no campo da EF e os ordenamentos legais.

3. Docência e condições de trabalho na Educação Superior. A convivência com os colegas, com a estrutura, com a conjuntura e com as condições objetivas de trabalho que se estabelecem para o exercício profissional.

4. Elementos teórico-metodológicos – complexificando o que não é simples. Uma abordagem acerca de elementos que não são simples, mas que muitas vezes viram “paisagem” no cenário de formação, ou seja, adquirem um status de “todo mundo sabe” (o projeto pedagógico; o sentido das disciplinas no contexto de formação; o plano de ensino; o processo de avaliação; a aula; entre outros elementos teórico-metodológicos).

5. O papel da docência na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF. Uma abordagem sobre como os professores se percebem no âmbito da Educação Superior, percebem suas responsabilidades, suas impressões sobre o trabalho docente, bem como, as perspectivas pelas quais observam seu próprio trabalho.

6. O foco dos processos de formação – Afinal, formação inicial em EF para quê? Os fins de um processo formativo em EF, discutindo as finalidades do processo de formação inicial e, por consequência, do trabalho docente neste âmbito.

Este momento se concretizou a partir da continuidade dos pressupostos construídos no capítulo I, enfrentando diretamente as questões centrais deste estudo, procurando compreender como têm sido tratadas as demandas do trabalho docente no processo de formação inicial em EF. Em um movimento de circularidade, os diálogos estabelecidos com os colaboradores foram sistematizados a partir de um processo interpretativo, que será explicitado mais a frente, derivado dos

temas geradores orientadores das entrevistas, discutidos a luz das questões centrais deste estudo e do aporte teórico construído.

Concordando com Kunz (1991), não acredito que o “saber cotidiano” possa ser obtido como um elemento quantificável e mensurável, por isso, os diálogos presentes nos encontros com os colaboradores apenas tiveram a finalidade de proporcionar referências (importantes), na direção de contribuir com esse estudo, e não verdades “absolutas”⁸⁰ ou uma seqüência de dados “mensuráveis”. Parto da idéia de que compreender a realidade é diferente de explicar o mundo através de dados. Partindo deste pressuposto, a seguir apresento os colaboradores.

Apresentando os colaboradores.

Este tópico pretende apresentar, mesmo que brevemente, os interlocutores que participaram das entrevistas. Os colaboradores são identificados com nomes fictícios (Antonio, Baltazar, Cezar, Dionísio, Everton, Francisco e Gabriela), a fim de garantir seu anonimato. Porém, cabe ressaltar que um dos colaboradores é do gênero feminino e seis do masculino.

Desta forma, é possível, mesmo que de forma sucinta, pensar sobre as “origens” das argumentações por eles apresentadas, partindo das áreas de atuação e da formação de cada um, mesmo que rapidamente apresentadas. As informações a seguir são oriundas das entrevistas realizadas e também, fruto de uma rápida incursão no Currículo Lattes de cada colaborador⁸¹, disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual>:

PROF. ANTONIO: Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), especialização em Ativação de Processos de Mudança na formação Superior de

⁸⁰ Mesmo porque, eu teria receio se o problema da verdade na Educação Superior fosse resolvido, ou pelos colaboradores, ou por esta tese. Bastaria então, começarmos a professar a “boa nova” (uma forma polida de se referir ao dogmatismo).

⁸¹ Um elemento interessante a ser destacado é que, dos 07 professores entrevistados, 06 tiveram passagens pela Universidade Federal de Santa Maria, onde cursaram graduação (professores Antonio, Francisco e Gabriela), mestrado (Professores Baltazar, Cezar, Everton, Francisco e Gabriela), ou doutorado (Professores Everton e Francisco). Apenas o professor Dionísio não possui níveis de formação concluídos nesta IES, o que não o desabona, em hipótese alguma. Esse número elevado, de acordo com o número de colaboradores, pode representar a importância desta IES no sul do Brasil e, provavelmente também em outros estados brasileiros, principalmente nos anos de 1980 e 1990, algo a ser destacado.

Profissionais de Saúde – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Fundação Oswaldo Cruz) e pela Rede Unida (2006), Especialização em Saúde Coletiva, concentração em Saúde da Família pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2006) e Mestrado em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (2000). Tem experiência na área de EF, Farmácia e Pedagogia com ênfase a área da saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em saúde, Corpo, Promoção e cuidado em saúde. Tem 47 anos e atua na EF desde 1984 (há 26 anos) e na Educação Superior, desde 1999 (há 11 anos). Atualmente sua área específica da Educação Física é “Educação Física e Saúde”. Leciona duas disciplinas na graduação, “Educação Física, saúde e sociedade” e “Educação Física e Corporeidade”, tomando esta última como foco de seus esforços acadêmicos no momento. Também atua na Pós-Graduação (Especialização). Tem significativo tempo de trabalho desenvolvido na Educação Física escolar, em academias de ginástica e musculação e clubes esportivos. Na Educação Superior, além da graduação, esteve envolvido em diversas instâncias administrativas (Coordenação de curso, Direção de Centro, entre outras).

PROF. BALTAZAR: Possui Graduação em EF pela Universidade Federal de Santa Catarina (1980), Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1987) e Doutorado em EF pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Atualmente, atua na Graduação e Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado). Tem 53 anos e atua na EF desde 1980 (há 30 anos) e na Educação Superior desde 1982 (há 28 anos). Sua área específica de atuação é a área de condicionamento físico/preparação física, treinamento desportivo e avaliação e prescrição de exercício. Na graduação e na Pós-Graduação trabalha com produção científica e avaliação e prescrição de exercícios na promoção da saúde. Na graduação, leciona duas disciplinas, “Teoria e metodologia do condicionamento físico” (4ª. Fase) e “Avaliação e prescrição de exercício” (5ª. Fase).

PROF. CEZAR: Possui Doutorado em Ciências do Esporte pela Universitat Hannover (1987) e Pós-Doutorado pela Universitat Hannover (1996). Atualmente é Professor da Graduação e da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Ciências do Esporte. Tem 59 anos e atua na EF desde março de 1972 (há 38 anos) e, na Educação Superior,

iniciou sua carreira em 1981 e atua como docente na atual universidade desde 1991 (portanto, há 29 anos). Em sua trajetória, atuou como professor de EF na escola, como treinador, e como técnico de seleção estadual. Iniciou suas atividades na formação profissional em EF articulado com as áreas do conhecimento de origem nas ciências humanas e sociais. Trabalhou com “Filosofia e sociologia aplicada a EF” e depois com “Fundamentos humanísticos” (disciplina atualmente, denominada de “Fundamentos sócio-antropológicos”, tanto na LIC como no BACH), com interesses voltados para o campo das ciências humanas e sociais, sociologia e filosofia, antropologia e estudo do movimento humano.

PROF. DIONÍSIO: Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1976), realizou seu mestrado em Educação Física na Vanderbilt University (1980) e o doutorado em Educação Física na University of Southern California (1985). Concluiu dois estágios de pós-doutorado (em 1991 na Arizona State University e em 2000 na University of South Carolina) ambos enfocando a área da promoção de estilos de vida ativos. Atualmente é professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Tem 57 anos e atua na EF desde agosto de 1976 e na Educação Superior desde março de 1977 (portanto há 33 anos). Sua área específica na EF é a Atividade física relacionada a saúde. Trabalha na graduação com as disciplinas de “Introdução a EF” e “Atividade física, saúde e qualidade de vida”.

PROF. EVERTON: Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1978), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1985) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Pós-Doutorado - Universidade de Montreal (Canadá), em 2004. Atualmente é professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Tem 55 anos e atua na EF há 33 anos e na Educação Superior há 31 anos. Seu campo de atuação é a biodinâmica do movimento humano e trabalha na graduação com as disciplinas de Cineantropometria (disciplina optativa, tanto na LIC como no BACH, escolhida como foco de referência da entrevista). Trabalha também com “Metodologia da pesquisa”, e esporadicamente com “Introdução a EF”.

PROF. FRANCISCO: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), mestrado e doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa

Maria (1999 e 2004, respectivamente) e pós-doutorado na Universidade de Córdoba - Espanha (2009). Tem 41 anos e atua na EF desde 1994 e na Educação Superior, desde 2000, há 10 anos. Atualmente é professor da Graduação e Pós-Graduação (Especialização). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Ciência do Movimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Fisiologia do exercício, avaliação física, atividade física e saúde e treinamento desportivo.

PROFA. GABRIELA: Possui graduação em Curso de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), especialização no Programa de Pós Graduação em Ciência do Movimento pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) e mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1998). Tem 40 anos e atua na EF desde 1992 e atualmente é professora da graduação (onde atua desde 1999, há 11 anos) e da Pós-Graduação (Especialização). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Aprendizagem Motora, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem motora, informações motoras, percepção, detecção.

A idade dos colaboradores situava-se entre 39 e 59 anos. Com relação ao tempo de intervenção na EF, apresentaram média de 26 anos e na Educação Superior, média de 21 anos de trabalho. Esses dados, por si só, pouco representam para as pretensões deste estudo, mas permitem considerar que o tempo médio de intervenção na Educação Superior, 21 anos, emblematicamente pode representar a maturidade pretendida na escolha do grupo de colaboradores.

O tempo de intervenção no campo da EF de todos é considerável, variando entre 11 e 36 anos de atuação na Educação Superior e entre 16 e 38 anos do campo da EF, considerando diferentes contextos, desde escolas, passando por clubes, indo até academias, constituindo áreas de atuação bastante diversificadas.

Considerando o estudo de Huberman (2007), quando aborda os ciclos de vida de professores, é possível identificar elementos que permitem ilustrar o tempo de atuação dos colaboradores no trabalho docente. Mais do que a pretensão de estabelecer uma 'classificação', o autor se propõe a compreender o que 'acontece' em diferentes momentos do ciclo de vida profissional de docentes. Desta forma, os

colaboradores se encontrariam entre uma fase de diversificação⁸² (os com menor tempo de atuação), de serenidade⁸³ e de conservantismo⁸⁴ (os com maior tempo de atuação). Assim sendo, cabe destacar que estes ciclos não se resumem a relações de causa e efeito, onde o próprio autor admite os limites do alcance das análises pretendidas. Obstante, o modelo teórico desenvolvido por Huberman permite uma possibilidade de incremento na compreensão sobre o momento da carreira em que se encontram os colaboradores.

Esta breve apresentação, mesmo que sucinta, permite iniciar a apresentação do processo interpretativo a partir de referências sobre quem são os colaboradores, de onde vem, o que estudam e de onde parte seu arcabouço teórico, representadas por argumentos que se fundem com as argumentações por eles apresentadas. A seguir, apresentarei de forma mais detalhada, o processo interpretativo que se seguiu ao longo e ao final da realização das entrevistas.

O processo interpretativo...

Após a realização das entrevistas, onde cada uma delas acabava incorporando elementos da anterior e promovendo elementos para a posterior, em um movimento dinâmico, o processo interpretativo foi um desafio complexo, visto a intenção de arregimentar elementos que viessem a contribuir com as argumentações apresentadas ao longo do estudo, tencionar os elementos apresentados pelos docentes, ou mesmo, promover possibilidades de repensar os caminhos da pesquisa. Isso mostra que o processo interpretativo não se trata de um momento que se dá a parte do processo de desenvolvimento da pesquisa, mas pelo

⁸² Neste período, entre 07 e 25 anos de carreira, de acordo com Huberman (2007), é possível inferir que os professores já passaram pelo período mais crítico de insegurança, derivado de seu ingresso na carreira. Desta forma, se lançam em diferentes experiências profissionais, empenhados no trabalho docente, bem como, envolvidos em comissões pedagógicas, de reforma, entre outros.

⁸³ Segundo Huberman (2007), é possível inferir que neste período, entre 25 e 35 anos de carreira, os professores adentram a um período profissional em que acontece um processo de aumento de confiança e serenidade, alcançado em meio a muitos questionamentos, inclusive sobre si próprio. Como se refere um docente colaborador das referências de Huberman, neste período, “deixo-me conduzir um pouco” (p. 44), o que permite inferir um aumento de tolerância e um processo de reconciliação entre o que o autor se refere como ‘ideal’ e o ‘real’.

⁸⁴ Os professores que se encontram nesta fase (mais de 35 anos de carreira), conforme Huberman (2007) se apresentam mais rígidos e convictos de suas argumentações. Por outro lado, é possível considerar a condição de tendência aos argumentos de Huberman, devido ao reconhecimento do próprio autor, ao afirmar que, muitas vezes, os professores mais jovens são tão conservadores quanto professores que se encontram nesta fase da carreira.

contrário, se dá junto, em um fazendo que ‘acontece’ nas decisões que vão sendo tomadas. Em meio a esta condição “*pari passu*” entre entrevistas e processo interpretativo, se fez necessário estabelecer procedimentos, que foram adotados ao longo do processo interpretativo.

Neste processo, mantive a postura atenta de procurar compreender, tanto os elementos ditos, explícitos, como também, os não ditos, implícitos nas falas dos colaboradores⁸⁵. Nesse caso, Marques (2001) afirma que o pesquisador é como um arquiteto que pensa a casa ao estilo de seus moradores, e a pensa na correlação entre seus aposentos e móveis, ao mesmo passo que cercada de jardins e ruas enquadradas no plano da cidade. Ou seja, pensar o processo interpretativo como um complexo caminho teórico-metodológico que se constitui antes e ao longo da caminhada estabelecida.

Ao me defrontar com as entrevistas e com as obras de referência aqui presentes, acabo por entender melhor a argumentação de Palmer (2006, p.251), quando afirma que ao nos encontrarmos com uma obra (e entenda-se ‘obra’ no sentido lato), ela nos apresenta um outro mundo, um mundo que não é absolutamente descontínuo com meu mundo, pelo contrário, experimentá-lo sinceramente é aprofundar nossa auto-compreensão. Nesse caso, a partir da referência deste autor, entendo que a tarefa da interpretação é construir pontes sobre a distância histórica que separa o pesquisador de seus interlocutores, bem como, do referencial no qual ele se debruça.

Ao estar aberto para que os próprios fenômenos pudessem guiar o desenvolvimento da pesquisa, a abertura à experiência se constitui como um modificador do próprio intérprete. Portanto, além da pretensão de um constructo teórico que possa ser relevante, tanto para a pesquisa como para o pesquisador, bem como para o campo da EF, uma tarefa com a qual me debati constantemente, foi a tentativa de superar a noção de sujeito-objeto presente na concepção moderna de ciência e bastante “popular” no campo da EF, lugar das especificidades deste estudo.

Nessa caminhada, concordando com Palmer (2006), a hermenêutica alemã de Heidegger e Gadamer é uma estrada que conduz para superar esta noção. O referencial teórico construído, bem como, a realização das entrevistas, foram esforços decisivos nessa empreitada. Como exemplo, as entrevistas, o que são, senão uma maneira, conforme

⁸⁵ Pesquisas com as pretensões da que procurei desenvolver, conforme Devechi e Trevisan (2010) buscam desvendar ou decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações, oferecendo o significado pela manifestação dos textos em seus contextos históricos. A tarefa é, portanto, vivenciar, pela interpretação, os significados possíveis estabelecidos no diálogo com o mundo.

Marques (2001), de se acercar de um tema, que só no desdobrar-se dele, só na materialidade das páginas escritas, pode ser definido e especificado.

Portanto, as entrevistas não são aqui entendidas como objetos de análise, que fornecem “dados”, mas sim, elementos que se fundem com o próprio horizonte do pesquisador, e se movimentam, ganham vida de acordo com o encontro dos diferentes horizontes que se apresentaram no constructo deste processo, ou seja, se estabelece então, uma “fusão de horizontes”⁸⁶ (GADAMER, 2007) entre as entrevistas e quem as interpreta.

Assim sendo, os diálogos têm algo a dizer. E é exatamente esse “algo a dizer” que abre então, espaço para o esforço hermenêutico aqui pretendido. Como se refere Gadamer (2007, p. 358), “a tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre co-determinada por esta”.

Desta forma, assumindo uma postura gadameriana, ao invés da noção sujeito-objeto, procurei enveredar pelo incurso nos diálogos realizados a partir da lógica da pergunta e da resposta. Conforme Berticelli (2004, p. 304), o referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre nos coloca em um espaço aberto, uma vez que a resposta ainda não está determinada. Nesse sentido, as perguntas nos levam a retroceder para além do dito. Seria um círculo? Sim, um círculo hermenêutico que conduz, pela complementaridade entre as partes e o todo e o todo e as partes, às profundezas essenciais da epistemologia.

A busca de sentidos pode ser a expressão que representa a caminhada empreendida neste processo interpretativo, em um constante velar e desvelar, onde cada pergunta leva a respostas que levam a novas perguntas e a novas repostas em um movimento que se pode compreender como sempre “em aberto” e, como Berticelli (2004) se refere, apresentando sempre novos segredos, novos mistérios, em uma

⁸⁶ Um horizonte, conforme Gadamer (2007), não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando, se movendo junto com nosso próprio avanço. Contribuindo com essa questão, Lawn (2007) lembra que se trata de um termo usado inicialmente por Nietzsche e Husserl, para se referir a determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo. Gadamer o entende como o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de uma determinada perspectiva de mundo (2007, p. 304). Nessa direção, para Gadamer, a “Fusão de horizontes” trata-se de uma expressão importante, que descreve a possibilidade do entendimento. Desta forma, cada sujeito perspectiva o mundo através de um horizonte e, na tentativa de estabelecer entendimento com outros, estes horizontes avançam ou recuam, modificando a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

lógica dialética admirável, sem nunca compreender totalmente, mas sendo seduzido a seguir adentrando a novidade que se apresenta.

Nessa difícil empreitada, alguns momentos (onde a transpiração foi bem mais intensa que a inspiração) se apresentaram como necessários para possibilitar uma caminhada coerente com o rigor proposto. Inicialmente, após todas as entrevistas serem realizadas, devidamente registradas em gravador eletrônico⁸⁷, foram transcritas por quatro bolsistas, no que se chamou “transcrição bruta”, transformando diálogo falado em diálogo escrito⁸⁸.

Mesmo com a dedicação das bolsistas no processo de transcrição, era necessária atenção neste momento importante do processo. Muitas vezes, uma vírgula, um equívoco simples na transcrição, pode gerar mal-entendidos difíceis de ser resolvidos, inclusive, podendo comprometer o processo. Desta forma, foi necessário conferir o trabalho da “transcrição bruta”.

Desta forma, após as transcrições, realizei o “primeiro refinamento”, ou seja, a atenta audição de todas as entrevistas, concomitante a leitura do material transcrito anteriormente, de modo a garantir maior fidedignidade possível às transcrições. Nesse momento, procurei adequar minimamente a linguagem falada para a linguagem escrita (por exemplo, alterando os “pra” para “para”, entre outras pequenas alterações). Esse processo de refinamento do material transcrito inicialmente, além de me aproximar substancialmente das entrevistas, permitiu as primeiras interpretações das falas dos colaboradores.

Para ilustrar como o tratamento das entrevistas adquiriu dimensões complexas, a seguir, apresento o tempo despendido com as interlocuções com os colaboradores, com as transcrições brutas realizadas de cada entrevista e o tempo despendido para o primeiro refinamento.

⁸⁷ As entrevistas dos professores Antonio e Baltazar, inicialmente pretendidas como “estudos introdutórios”, foram realizadas com gravador comum e fita K7. A entrevista com o Professor Antonio transcorreu normalmente. Obstante, na entrevista com o Professor Baltazar, houve perda de oito minutos finais de diálogo, por problema técnico no gravador, o que fez com que as demais entrevistas fossem realizadas em gravador eletrônico, mais confiável. As duas questões mais importantes da parte final da entrevista do Professor Baltazar foram enviadas a ele por email, que enviou a resposta por escrito, juntamente com a revisão da transcrição de sua entrevista.

⁸⁸ Nesse processo, cabe um agradecimento a duas estudantes do curso de EF da Unochapecó, Lilian Marta Keli e Ana Elisa Bervian, bolsistas do Grupo de Pesquisas Pedagógicas em EF (GPPEF), que realizaram esta difícil, mas necessária tarefa.

Professor	Entrevistas	Transcrição bruta	Primeiro refinamento
Antonio	85'	617'	220'
Baltazar	47'	243'	140'
Cezar	67'	635'	320'
Dionísio	72'	490'	245'
Everton	38'	341'	150'
Francisco	47'	284'	160'
Gabriela	25'	216'	245'
TOTAL	381'	2.826'	1.480'

Quadro 4: Tempo, em minutos, das entrevistas, das transcrições e do primeiro refinamento.

Se por um lado este estudo referencia “apenas” sete entrevistas, por outro, o esforço empreendido permite considerar a abertura de muitas “janelas”, visto a densidade do processo estabelecido. A exposição do tempo despendido com o processo de entrevistas, transcrições e primeiro refinamento (mais de 78 horas de trabalho, se pensadas consecutivamente), apenas torna perceptível que tratar com entrevistas não é coisa fácil e reforça o argumento anteriormente apresentado de que, mesmo com um pequeno número de colaboradores, muitos elementos puderam surgir de 381 minutos (quase seis horas e meia) de diálogo. Obviamente, tais números nada representam se os esforços não forem consistentes ao longo do processo interpretativo.

Cabe destacar a dificuldade desse processo de transcrição bruta e do primeiro refinamento, visto que, em alguns casos, a entonação da voz, a colocação de vírgulas e pontos em lugares indevidos, poderia modificar por inteiro a intenção de fala dos colaboradores. Assim, após este processo, enviei para cada um dos colaboradores, por email, a transcrição de sua entrevista em arquivo Word para possíveis correções de rumo. Interessante destacar que houve três professores que não alteraram em nada sua fala, dois professores modificaram brevemente algumas passagens e dois professores foram bastante rigorosos com a leitura, modificando em boa medida, a entrevista original.

Após o envio das entrevistas transcritas ao pesquisador, com as alterações (ou não) dos professores, iniciei com o processo interpretativo propriamente dito:

a) O processo de interlocução com as entrevistas. Inicialmente procedi com uma leitura, denominada de “leitura flutuante”, sem maiores pretensões, na perspectiva de iniciar o processo de mergulho nas argumentações apresentadas pelos colaboradores, procurando

superar aquilo que Minayo (2008) denominou de uma sensação de caos inicial. Este momento permitiu lembrar o contexto de cada entrevista e, após esta leitura introdutória, procedi com uma nova leitura, agora sim, bastante cuidadosa: a leitura horizontal e exaustiva dos textos (MINAYO, 2008). Nesta nova leitura, procedi com o destaque do que considereei como importante nas argumentações apresentadas pelos interlocutores, de acordo com as pretensões do estudo, as intenções do pesquisador e o referencial teórico construído, escrevendo pequenos textos acerca de cada tema gerador em cada entrevista. Em seguida, após este processo de destaque do que considereei como importante nas entrevistas, iniciei um processo de leitura transversal (MINAYO, 2008). Neste processo, procedi com o recorte de determinadas passagens das entrevistas, agrupando-as em tópicos específicos, resgatando os pequenos textos escritos anteriormente. Este esforço possibilitou uma organização e sistematização que se desdobrou na possibilidade de um agrupamento dos temas geradores em diferentes unidades de significado, conforme a seguir.

b) Partindo do esforço anterior, procurei agrupar os recortes das entrevistas em unidades de significado que se derivaram dos temas geradores. Lembrando Minayo (2008), a interpretação exige a elaboração de categorias, que comportam diferentes níveis de abstração, generalização e de aproximação. Uma estratégia importante neste momento foi pensar a organização das categorias, lembrando Marques (2001), como um “mapa” do esforço investigativo, o que permitiu orientar os esforços empregados neste segundo capítulo, de maneira organizada e encadeada, onde as partes e o todo tiveram a pretensão de se apresentar como uma unidade, ressaltando e tencionando as falas dos colaboradores, articulando uma interlocução entre as entrevistas, o pesquisador e o referencial teórico. A seguir, apresento as categorias construídas para este segundo capítulo a partir dos objetivos do estudo, do referencial teórico construído e principalmente, a partir do agrupamento das contribuições dos colaboradores de acordo com os temas geradores estabelecidos anteriormente:

- Trabalho docente na Educação Superior no campo da EF;
- Docência e condições de trabalho na Educação Superior;
- Entre o conhecimento produzido e os ordenamentos legais “orientadores”;
- Elementos teórico-metodológicos do trabalho docente;
- Trabalho docente na Educação Superior e o foco dos processos de formação;

- Formação inicial em EF para quê?

Neste momento do processo, se evidenciou um esforço de reflexão sucessiva, onde, segundo Minayo (2008), as múltiplas interpretações necessitam ser reagrupadas, concatenando-as em uma lógica unificadora, na qual as entrevistas se constituíram no ponto de partida e de chegada do processo de interpretação e compreensão. Em um processo que pode ser denominado de inflexão, é possível afirmar que o processo investigativo acontece em meio a um jogo de forças que tencionam as expectativas do intérprete frente aos achados que se edificam ao longo do estudo, modificando-as consideravelmente.

Baseado em Palmer (2006, p. 235), entendo que o processo de interpretação e compreensão instaurado no desenvolvimento destas categorias assemelhou-se mais a um diálogo socrático constituído por círculos dialéticos, avançando nos temas de cada categoria por meio de perguntas e de respostas. Mergulhando na experiência hermenêutica, que acaba por ensinar e transformar, ao longo do processo interpretativo das entrevistas, a interrogação e o ser-se interrogado acabam por andar “*pari-passu*”, fundindo-se um no outro, tecendo em conjunto a teia de argumentos porventura construída.

Desta forma, os argumentos que se seguem são fruto deste processo, que não se inicia nem se acaba nesta tese, mas que encontra nela um momento de síntese, pois já vem se configurando ao longo do tempo, de acordo com minha caminhada, da caminhada dos colaboradores que aceitaram aqui embarcar e dos referenciais convocados para esta empreitada. Assim, esta tese adquire um status coletivo, que agora já não é mais somente minha, pois, feita a muitas mãos, a muitas vozes, a muitos escritos, adquire nova dimensão. Obstante, pela necessidade da responsabilidade autoral, assumo-a como minha, com a irresponsabilidade corajosa que isso exige, visto a impossibilidade de expressar todas as contribuições que aqui se convergem, que acabam indubitavelmente se incorporando em meu próprio discurso.

Assim, no sentido de tornar viável e consistente esta caminhada que se entrelaça a de muitos, a hermenêutica se apresenta como um referencial importante, orientador e balizador do percurso. Não como uma ‘metodologia’ ou ‘ferramenta metodológica’, mas sim, como uma possibilidade de “olhar o mundo”. Ou como se refere Ruedell (2005a), como um modo de pensar, que orienta a necessidade de interpretar, entendendo a construção desta tese a partir de um modo de pensar hermenêutico.

2.4. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA): ENCRUZILHADA DE CAMINHOS...

Em vistas dos encaminhamentos apresentados no tópico anterior, referente aos caminhos teórico-metodológicos deste estudo, entro agora em um momento complexo, na medida em que amadureço as argumentações apresentadas. Se em determinado momento deste estudo, conversar foi importante, agora é necessário fazer valer a pena este esforço, enveredando os esforços no sentido de destacar as contribuições dos colaboradores que participaram das entrevistas, a fim de ampliar, amadurecer ou mesmo questionar o referencial teórico construído nesta tese.

Para tal, apresento a seguir, de forma sistematizada, as principais incursões desenvolvidas neste momento do estudo, sem perder de vista, os momentos anteriores.

2.4.1. Desdobramentos “externos” para o trabalho docente nos cursos de formação inicial em Educação Física: entre o conhecimento produzido no campo e os ordenamentos legais “orientadores”.

O trabalho docente no campo da EF, sua constituição e a percepção de suas potencialidades e limites, não se dá apenas pelo movimento da própria atividade docente, visto que ela não se encontra “boiando no universo”. Ela se encontra dentro de uma conjuntura que a edifica, balizando sua construção em um constante jogo de forças que se dá no encontro entre os horizontes de tal conjuntura e o movimento do próprio campo. Assim sendo, estabeleci dois aspectos que trazem desdobramentos importantes para a docência na Educação Superior, que na compreensão construída nesta tese, se constituem, em determinada medida, como orientadores da direção do movimento do campo, por consequência, da docência em seu interior, especificamente: a) o conhecimento produzido na Pós-Graduação e b) os ordenamentos legais “orientadores” da configuração da EF.

a) A produção do conhecimento e a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física: nexos com o trabalho docente no processo de formação inicial.

“Nós necessitamos urgentemente fazer uma reaproximação entre a Pós-Graduação, a formação profissional e os profissionais que na escola trabalham”.
(Professor Cezar)

A princípio, pode parecer que um estudo que pretenda abordar o trabalho docente na Educação Superior, especificamente na formação inicial, não apresente relações muito estreitas com a Pós-Graduação, visto as diferenças, tanto de escopo do processo de formação, quanto das finalidades de cada âmbito (formação de professores e formação de pesquisadores, respectivamente). Desta forma, as relações entre estes dois âmbitos específicos, a priori, aparentam distanciamentos, que na compreensão construída nesta tese, parecem não tão distantes assim.

É possível afirmar que a produção acadêmica desenvolvida na Pós-Graduação vem municiando intervenções também do ensino da graduação, pelo menos no que se refere a especialidades, a partir da produção do corpo docente/discente em programas de Pós-Graduação, tanto em nível de mestrado como de doutorado. Esse processo ainda é recente no Brasil, considerando que, conforme Lima (2006), somente em 1977 foi criado o primeiro curso de Mestrado e em 1989 o primeiro curso de Doutorado em EF no País, portanto, uma trajetória de 33 anos e 21 anos de existência, respectivamente. Esse movimento da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil vem sendo ampliado, principalmente na última década. Uma breve consulta ao sítio da Capes, revela um número bastante significativo: 21 Programas de Pós-Graduação em universidades brasileiras, sendo 21 mestrados e 11 doutorados (fonte www.capes.gov.br, acesso em 10 de março de 2010).

Os achados da investigação de Lima (2006) identificaram que houve aumento significativo no número de cursos e, conseqüentemente, na produção acadêmico-científica derivada deste âmbito⁸⁹. Porém, o

⁸⁹ No que diz respeito ao aumento de trabalhos produzidos e defendidos nos programas, a investigação de Lima (2006) constatou que entre 1979 e 1987 foram defendidos 160 estudos (Mestrado). Entre 1988 a 1994 foram produzidos 280 trabalhos. Entretanto, nos oito anos seguintes (1995 a 2003) foram defendidos 1409 trabalhos em treze Cursos de Mestrado existentes na área, totalizando 1849 dissertações defendidas na área da EF no Brasil entre 1979 e 2003. No tocante às teses, a autora afirma que entre 1994 e 2003 foram defendidos 181 estudos.

fator de maior influência nessa expansão se refere ao oferecimento de novas áreas de concentração e linhas de pesquisa, que se reflete no aumento significativo de trabalhos produzidos e defendidos na área, no período do referido estudo. Ou seja, as diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira vão “alargando” a variedade de linhas de pesquisa e áreas de concentração na Pós-Graduação, o que se encontra próximo ao referido no Capítulo I sobre a ampliação das abordagens que subsidiam diferentes “Educações Físicas”.

Aliado ao crescimento da Pós-Graduação no Brasil, ainda há vários exemplos de professores que realizam ou realizaram seus processos de formação continuada em outros países. Também é importante considerar o crescente número de professores de EF que ingressam na Pós-Graduação em áreas que não a EF, tanto no Brasil como no exterior. Aliás, esta aproximação de professores oriundos da EF à diferentes áreas do conhecimento, vem provocando aprofundamentos em temas que se ampliam, tanto em complexidade como em profundidade, permitindo densidade na interlocução com diferentes teóricos, o que acaba por dilatar a especificidade do campo, mediante o tencionamento provocado por diferentes áreas que se entrelaçam ao próprio desenvolvimento da EF brasileira.

Da mesma forma, não pode ser desconsiderado que significativa parcela dos egressos da Pós-Graduação, que produziram suas dissertações ou teses na Pós-Graduação, serão os docentes que atuarão nos cursos de formação inicial em EF, em diferentes IES.

Assim sendo, após estes comentários iniciais, parece que as distâncias entre graduação e Pós-Graduação não são tão grandes como pode parecer. É possível inferir que a produção desenvolvida na Pós-Graduação se deriva, de uma forma ou de outra, no surgimento de novas disciplinas para os cursos de formação inicial ou da própria Pós-Graduação, na consolidação das disciplinas já existentes, no fomento aos grupos de pesquisa, entre outros elementos que, a seu modo, acabam por se configurar como um desdobramento do que se faz na Pós-Graduação brasileira, que acabam tendo influências no trabalho docente do próprio campo. Cabe destacar que sobre o trabalho docente, especificamente, entendo que ainda temos muitas lacunas a enfrentar e que a produção a qual me refiro, vem se desenvolvendo mais no sentido de investigar questões ligadas a outros temas (atividade física, saúde, qualidade de vida, treinamento desportivo, lazer, cultura, corpo, diferentes esportes, entre outros) do que especificamente o trabalho docente no campo da EF, muito menos na Educação Superior.

Não pretendo, em hipótese alguma, desqualificar a produção do conhecimento dos diferentes temas exemplificados, mas sim, chamar a atenção de que há um tema necessário de ser explorado com maior intensidade: o trabalho docente no campo da EF, considerando a necessidade de maiores esforços investigativos acerca desse tema também na Educação Superior.

Obstante, é necessário reconhecer um incremento significativo de pesquisas sendo produzidas em EF (LIMA, 2006). Reflexo da dimensão desta produção são os estudos epistemológicos, que se debruçam a investigar os rumos da produção acadêmica da própria EF⁹⁰. Portanto, como o estudo de Ávila (2009) aponta, o próprio terreno epistemológico da produção do conhecimento em EF se alargou, o que vem se desdobrando na referida diversidade de temas de pesquisa. Porém, é importante manter atenção também aos problemas inerentes ao trabalho docente, a prática pedagógica e a elementos orientadores para os processos de intervenção em diferentes contextos.

Para Ávila (2009), a polêmica sobre o *status* científico da EF coloca como questão, se a EF seria uma área de conhecimento pertencente às ciências humanas e sociais ou as ciências da saúde. Conforme classificação no CNPq, a EF está alocada na Área da Saúde. Para Daólio (2007, p. 50), esse “enquadramento” se desdobra em uma situação de “desconforto” para alguns pesquisadores, principalmente, porque essa classificação determina os critérios para a avaliação da produção intelectual dos pesquisadores vinculados aos PPGEF, que por sua vez estabelece os financiamentos e contribui para os conceitos dos programas.

Em meio a esta discussão, é importante reconhecer que a configuração do campo da EF no Brasil, como uma área pedagógica e acadêmico/científico alocada na Área da Saúde, mesmo com toda a gama de complexidade e contradições inerentes a um enquadramento como esse, trata-se de um elemento importante para a edificação da produção científica do próprio campo (como qualquer campo do conhecimento). Conforme uma passagem expressa pelo Professor Dionísio, se torna importante evidenciar a importância de “*que os órgãos oficiais de financiamento da pesquisa no Brasil admitem uma célula chamada EF*”.

⁹⁰ Cabe lembrar o estudo de Rossana Valéria Souza e Silva, datado de 1990, como um dos pioneiros nesta discussão, intitulado “Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas”.

Por um lado, isso alavanca a produção do campo, pois prevê possibilidade de financiamento para as pesquisas produzidas pelos docentes que trabalham em seu interior, por outro, aproxima-a de uma lógica que vem se mostrando como paradoxal na própria produção do conhecimento. Como exemplo, é possível inferir que, mais do que investigar fenômenos que interessem a EF, há um apelo à necessidade de publicar em periódicos de impacto, o que se desdobra em maiores possibilidades na busca por financiamentos de novas produções, que originariam novas publicações, em um círculo que parece interminável. Parto da idéia que a publicação trata-se de uma seqüência da investigação, um importante meio de divulgação dos achados de uma pesquisa, quando um ou algum coletivo de pesquisadores tem algo a contar para uma comunidade e, por conseqüência, contribuir com o movimento de um campo do conhecimento.

Assim, é possível perceber que os trabalhos desenvolvidos na Pós-Graduação brasileira apresentam desdobramentos da conjuntura onde se edificam na própria feitura das pesquisas, como afirma Ávila (2009, p. 149) em suas conclusões.

[...] observamos que a política de Pós-Graduação no Brasil tem cada vez mais se dirigido para atender os interesses do “mercado”. Isso se expressa na valorização de índices que exaltam a quantidade sobre a qualidade na produção do conhecimento, no aligeiramento da formação dos pesquisadores (...), na criação dos mestrados e doutorados profissionalizantes, na competição por recursos para pesquisas e pelas bolsas de produtividade em pesquisa para pesquisadores, no “ranqueamento” dos programas para fins de financiamento, etc. Emerge nos últimos triênios a avaliação como um instrumento eficaz de controle dos programas e que, de certa forma, dirige a própria produção do conhecimento (via editais específicos) e os periódicos em que essa produção será disseminada (Qualis).

Deste modo, das regras estabelecidas pelo jogo acadêmico-científico, que vai se desdobrando na própria edificação das pesquisas nas quais os pesquisadores e programas se debruçam, emerge uma questão que merece ser tratada com mais cuidado: as possibilidades de progressão da carreira dos docentes que atuam na formação inicial e que desejam ingressar ou se manter na Pós-Graduação, não se dá pela via da docência, pelo menos, não com a importância devida. Inclusive, há

casos onde o plano de carreira já estabelece mecanismos que apontam para possibilidades de progressão enfatizando a produção acadêmico-científica e a Pós-Graduação, desconsiderando, a não ser no que se refere ao tempo de trabalho, a experiência docente. Apresento a seguir um exemplo que permite ilustrar esta assertiva.

O Plano de Cargos e Salários (PCS) da Unochapecó (2008) que, assim como o de muitas outras IES, estabelece os procedimentos e critérios necessários para avanço na carreira docente é composto por três categorias, com diferentes atribuições, conforme a seguir:

- Professor Titular A (com variação de Classes entre 01 e 05): para professores especialistas, envolvidos predominantemente com docência na graduação e Pós-Graduação *lato sensu*; Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso; Orientação de Estágios; Extensão e prestação de serviços; Gestão e Administração.

- Professor Titular B (com Classes de 01 a 06): para professores mestres, envolvidos com pesquisa, docência na graduação e Pós-Graduação *lato sensu*; Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso; Orientação de Iniciação Científica; Orientação de monografia de Pós-Graduação *lato sensu*; Elaboração e Coordenação de Projetos de Pós-Graduação *lato sensu*; Orientação de estágios; Extensão e prestação de serviços; Pesquisa; Publicações; Gestão e Administração;

- Professor Titular C (com Classes de 01 a 06): para professores doutores envolvidos com ensino na graduação, Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso; Orientação de Iniciação Científica; Orientação de monografia de Pós-Graduação *lato sensu*; Orientação de estágios; Orientação de dissertações e teses; Extensão e prestação de serviços; Pesquisa; Publicações; Gestão e administração;

Não se trata de estabelecer uma análise do PCS, muito menos de colocá-lo em julgamento. Trata-se apenas de recorrer a ele para exemplificar que a progressão na carreira docente privilegia mais a aproximação com a pesquisa, com a Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado e com a publicação do que com a atividade de ensino em sala de aula. Não se trata de simplificar a importância da publicação, pesquisa e Pós-Graduação, mas sim de ressaltar que a complexidade da docência em sala de aula trata-se de um elemento importante, que mereceria ser melhor considerado no processo de progressão na carreira docente.

Avançando com o argumento, no exemplo anterior, para que seja possível a progressão de classe do professor titular, categoria C, de acordo com o Artigo 18 do PCS (UNOCHAPECÓ, 2008), devem ser

satisfeitos os seguintes requisitos: Interstício mínimo de 03 (três) anos na classe anterior; Participar de 40 (quarenta) horas de capacitação didática, pedagógica e/ou epistemológica ou ministrar 20 (vinte) horas de capacitação didático, pedagógica e/ou epistemológica no período; Realizar 100 (cem) horas de capacitação no período dentro do seu campo de atuação; Efetuar 03 (três) publicações indexadas, no mínimo, em nível nacional; Ter concluído 02 (duas) orientações de dissertação ou tese; Possuir 03 (três) anos de vinculação a grupos de pesquisa; Possuir 03 (três) anos de vinculação a programas *stricto sensu* da Unochapecó; Ter realizados 02 (dois) trabalhos técnicos (bancas examinadoras, consultoria *ah hoc*, atuação como professor visitante e outros) ou aprovado 02 (dois) projetos de captação de recursos.

Cabe destacar que o fato de uma IES construir um PCS trata-se de uma conquista importante dos trabalhadores deste âmbito. Obstante, isso não exime esta normatização de possíveis reflexões a seu respeito. Neste caso, a exigência para a progressão, de determinado modo, não evidencia o trabalho docente em sala de aula e passa a considerar os elementos anteriormente citados, que são tão necessários e importantes quanto a docência em sala⁹¹.

Desta forma, se as regras de ranqueamento e valorização para progressão na carreira docente são mais próximas da pesquisa e da publicação é, portanto, “natural”, que os docentes se preparem para responder a estas exigências, o que permite inferir que há um deslocamento contemporâneo do epicentro do trabalho docente, do ensino, para a pesquisa, que passa a exigir maiores preocupações do que o ensino.

Assim, a exigência de envolvimento com pesquisa e Pós-Graduação *stricto sensu*, bem como de impactos nas publicações em revistas pertencente aos estratos superiores, se sobrepõe possivelmente, as preocupações com o trabalho docente em sala de aula, o que movimenta as produções também nesta direção. Uma consequência desta conjuntura parece se apresentar em duas evidências: a) é evidente o incremento na ampliação da produção da Pós-Graduação *stricto sensu* na EF brasileira, conforme vem sendo apontado desde o início deste estudo (LIMA, 2006, entre outros); b) os recortes investigativos vão se

⁹¹ Aqui se abre outra janela nesse estudo: em meio a complexidade que a constitui, como avaliar a docência em sala de aula, na perspectiva aqui apresentada? Responder essa questão com objetividade representa um problema, reconhecido nesse estudo, que poderia se constituir em escopo para novas investigações, necessárias para avançar com discussões importantes como essa.

tornando menores, mais específicos, na perspectiva de se enquadrarem nos tempos, espaços e finalidades da regras de produção estabelecidas.

De um lado, por recomendações da própria Capes, os docentes envolvidos com a Pós-Graduação *stricto sensu* continuam trabalhando na formação inicial. De outro lado, os desdobramentos deste cenário permitem formular uma questão: quando a atividade de ensino nos cursos de graduação é um fardo necessário para os investigadores ou quando a pesquisa é um fardo necessário aos docentes que ‘somente’ ministram aulas?

Isso leva a pensar que essa condição pode promover um distanciamento entre os professores que “apenas dão aula” (no exemplo apresentado anteriormente, professores da Categoria A) e os docentes que pesquisam e trabalham na graduação e Pós-Graduação, entre outros (no caso, Professores da Categoria C), o que acaba resultando, entre outros, em um possível empobrecimento na produção acadêmica voltada para a investigação do trabalho docente, especificamente no que se refere ao ensino.

Por um lado, isso pode conduzir a uma possível elitização dos escritos, ou como se refere o professor Francisco,

“[...] as pessoas que produzem, que publicam, que escrevem, têm um pensamento muito voltado ao publicar e escrever para os seus pares, ou seja, para quem está na universidade. Então, quando você escreve um artigo você se preocupa com os revisores do artigo”.

Por outro lado, é necessário considerar que a produção científica da EF se destina para uma comunidade específica, possivelmente alocada na Pós-Graduação e nos institutos de pesquisa. Desta forma, é possível inferir que há então, uma carência de produção acadêmica ou de periódicos acessíveis aos demais profissionais da EF. De fato, são comunidades diferentes, com critérios distintos de intervenção e também de legitimação das práticas pedagógicas, o que necessita maior atenção da própria comunidade acadêmica da EF.

Tal argumento permite inferir se, no final das contas, em meio a uma conjuntura de incremento da produção acadêmico-científica, não estamos incorrendo na rotina de escrever artigos para revisores de periódico? Eis um tribunal da produção no campo? Cabe lembrar que estes revisores, árbitros da produção intelectual, conforme Job, Matos e Trindade (2009), são membros da própria comunidade científica com incumbência, via de regra, de estabelecer juízos sobre o que vale e o que não vale no jogo acadêmico científico do campo. Conforme os autores,

“O tópico mais discutido neste processo refere-se ao papel dos árbitros, que podem representar um risco, se houver censura de idéias novas ou outra forma de preconceito⁹²”. (p. 36).

Partindo de vários autores, Job, Matos e Trindade (2009) avaliam que a forma de avaliação por pares ainda está longe de ser substituída, mesmo em meio as problemáticas inerentes ao processo (como por exemplo, o excesso de poder na mão de um avaliador sobre um determinado artigo, na posição anônima de alguém que provavelmente não terá seu trabalho avaliado). Por outro lado, esta condição evidencia a grande responsabilidade das equipes editoriais, dos editores, que necessitam estar atentos a estes riscos, inclusive, avaliando e filtrando o trabalho dos avaliadores. O mesmo estudo, ao citar Knobel, [...] aponta questões que alimentam o debate: o próprio sistema de incentivos à pesquisa e à competitividade impele a publicação rápida e em quantidade considerável. Qual é o limite? Além das questões inerentes sobre a competitividade e conflitos de interesse, muitos acham que, por se tratar de uma obrigação sem um retorno imediato, nem financeiro nem curricular, a maioria dos avaliadores apenas lê os manuscritos superficialmente, sem se preocupar com a veracidade das informações ali contidas, e sem verificar publicações prévias dos autores do artigo submetido à publicação (p. 65).

Deste recorte, uma questão que me chama atenção é “qual o limite da produtividade?”. Sem dúvida, um alto preço vem sendo cobrado dos professores que pesquisam, e uma alta carga de esforços vem movimentando a “roda” que move a produção do conhecimento do campo da EF (obviamente, também de outros campos, pois estão todos sob o mesmo “teto”).

Entendo que por princípio, em meio a esta complexidade, as pesquisas e publicações não podem perder de vista a necessidade de ampliar a “porta” pela qual “entramos” no mundo. Entendo também, que nem toda pesquisa ou publicação tem “impacto imediato” em qualquer que seja o campo, o que configura, com certeza, uma equação difícil de resolver. Obstante, entendo que esta preocupação deve pautar qualquer

⁹² Aqui, “preconceito” pretende expressar a perspectiva hegemônica, como sendo algo pejorativo, diferente da compreensão de preconceito fundamentado na hermenêutica, assumida neste estudo.

esforço que se aventure pelas águas nem sempre calmas da produção acadêmico-científica. Para o Professor Dionísio,

“[...] cresceu muito o número de pesquisadores, pessoas que publicam artigos nessa área, mas ainda estamos distantes de atender as demandas, ainda há muito para se responder, porque muitas das perguntas que são colocadas nessa área de investigação não podem ser respondidas por um único profissional ou apenas pela EF”.

Tal assertiva permite evidenciar pontos importantes, considerando novamente o cenário de crescimento de pesquisas e publicações. Mas, se ainda temos muito a responder, o campo não pode responder sozinho a todas as demandas que se edificam em seu interior, portanto, necessita de uma visão mais alargada, complexa, e aí entra a articulação com outros campos. Da mesma forma, trata-se de condição necessária ampliar o espectro que constitui a produção acadêmica do campo, considerando também as demandas da intervenção. Essa conjuntura vai arquitetando uma questão colocada pelo Professor Cezar,

*“Talvez na área científica, na Pós-Graduação, mestrado, doutorado, nós estamos muito mais maduros com a produção do conhecimento hoje, com inúmeros cursos de mestrado e doutorado, estamos bem mais evoluídos, **mas deixamos para trás uma área - primeiro a área escolar, e segundo, a área da formação profissional**”. [...] **os pesquisadores preferiram pegar recortes menores.** [...] São vários os recortes menores que se pega, mas não mais se aprofundam no campo macro da EF, na escola, na sala de aula do professor, seus problemas teórico-práticos, metodológicos, isso não se aborda mais [...] **ou você vê ultimamente muitas pesquisas sendo publicadas, que tenham exclusivo interesse, do que eu chamo a sala de aula do professor de EF?**”.* (grifo do autor).

Estas questões podem ser consideradas no cenário de edificação acadêmico-científica no qual a EF se constrói. Se a área escolar e a área da formação profissional são lacunas “*deixadas para trás*” que temos de responder, fica evidente o próprio paradoxo que o campo edificou: um campo que se construiu pelas vias da intervenção pedagógica, em cada tempo histórico a seu modo, não vem pesquisando suficientemente as demandas da docência, especificamente no que se refere ao ensino⁹³.

⁹³ Lembro a figura do *pedótriba* (πεδ ἴτριβα). Conforme o Dicionário On-Line de Português (www.priberam.pt, acesso em 27/02/2010), *Pedótriba* é uma expressão originada do grego

Cabe então uma nova questão: esta conjuntura acaba provocando um paradoxo em um campo que vem aumentando sua produção acadêmico-científica nas últimas três décadas, e seus contextos de intervenção que parecem se afastar ou não se aproximar suficientemente dessa produção. Ou ainda, seria um tema que não desperta a atenção dos investigadores, mais preocupados em desenvolver temas mais específicos da área?

Para o Professor Dionísio, “*não é que a produção se afasta, é que falta produção para a escola*”. Já o Professor Francisco afirma que, por exemplo, “[...] *existem trabalhos que vão discutir os aspectos da fisiologia com escolares em aulas de EF*”. Partindo desses dois recortes, é possível considerar que temos, por um lado, poucos estudos sobre a escola, por outro lado, diversos estudos que abordam diferentes questões com escolares. Obstante, geralmente estudos com foco em especificidades, como no exemplo citado, a fisiologia⁹⁴ e não, em demandas do trabalho docente na EF, nas dificuldades de tratar pedagogicamente conhecimentos da fisiologia, entre outros, como conteúdo de aula, dentro de uma proposta curricular, na escola (ou mesmo fora dela). Assim, a produção sobre docência apresenta uma série de lacunas necessárias de serem investigadas.

Desta forma, cabe tencionar o papel da Pós-Graduação *strictu sensu* no campo da EF, a produção do conhecimento por ela desenvolvida e seus desdobramentos no trabalho docente. Penso, conforme argumentos desenvolvidos ao longo deste estudo, que um de seus papéis necessariamente, seria de desenvolver uma produção mais intensa acerca das demandas da intervenção. Não tenho por intenção advogar em defesa de um pragmatismo (rasteiro, no sentido de que somente serve aquilo que resolve) para a produção do campo, mas sim, em refletir acerca de qual seria o papel da produção do conhecimento em um campo, senão melhorar a qualidade das intervenções dos profissionais que se movimentam em seu interior. Em diferentes áreas,

antigo *paidotribes*, que significava “Professor de ginástica para crianças”, que na verdade, era um escravo que ensinava práticas corporais para as crianças. Ou seja, mesmo na condição de instrutor ou treinador, a questão de ensinar algo a alguém já estava presente, mesmo de forma elementar. Deste momento até aproximações mais densas com a pedagogia, a própria história da EF se encarrega de evidenciar isso. Lembro a 3ª. Tese apresentada no capítulo anterior, “A intervenção pedagógica como característica “aglutinadora” para a EF...”, assumida ao longo deste estudo. Portanto, entendo como necessário enveredar esforços para ampliar os esforços investigativos em direção a enfrentar as demandas oriundas do trabalho docente no campo da EF.

⁹⁴ Por exemplo, níveis de glicose, aspectos fisiológicos do esforço, ou níveis de atividade física em escolares.

isso não se dá nessa direção? Qual o sentido de uma pesquisa sobre cirurgia a laser, prótese ortopédica ou densidade do concreto, senão melhorar a intervenção dos profissionais que se movimentam no próprio campo onde este conhecimento se edifica, no caso, medicina e engenharia? Ou como se refere o professor Cezar,

“[...] hoje em dia, acredito por, em parte, também causado pela própria formação na Pós-Graduação, um professor hoje doutor, doutorando tem que defender no campo da LIC, especialmente defender os grandes clássicos de estudo. Eles defendem e argumentam com extrema capacidade, aprofundamento e conhecimento conceitos teóricos da filosofia, da sociologia, da antropologia. Mas essas discussões altamente evoluídas, não têm mais reflexos para a prática. Eles se distanciaram muito...”

Nessa discussão, a referência do Professor Antonio ajuda a pensar estas questões, afirmando que *“os conhecimentos não podem estar separados da vida das pessoas, [...] tendo que dialogar, a todo o momento com o que acontece numa determinada região e que tenha relação com as pessoas que vivem nela”*. Assim, este se trata de *“um momento de tradução”*, (Professor Antonio), onde diferentes caminhos se convergem entre o mundo da vida (*lebenswelt*), as pesquisas e sua (possível) publicação. Faz-se necessário, portanto, no âmbito da produção acadêmico-científica, resgatar âncoras com o mundo cotidiano de professores e professoras de EF, suas demandas, pois tais sujeitos, cada qual a seu modo, são também artífices da EF brasileira, nos diferentes sub-campos que a constituem, constituindo demandas que não são pouca coisa e poderiam representar pauta constante na agenda do próprio campo.

Obviamente, não reforço a idéia do afastamento do aprofundamento teórico ou da não importância dos clássicos, muito pelo contrário, apenas que penso ser necessária uma aproximação concreta entre a Pós-Graduação, a formação profissional e os professores da linha de frente do campo, como evidenciado na epígrafe deste tópico. Obstante, concordando com o Professor Cezar,

Os grandes teóricos são necessários, logicamente, mas é da necessidade da minha realidade prática que vou buscá-los. É o que o velho Paulo Freire já nos ensinou: de acordo com o que eu tenho de enfrentar de problemas na realidade, eu vou buscar desde Marx até Jesus Cristo, se for o caso, mas eu vou buscar depois. Primeiro eu quero conhecer a

realidade, enfrentar aos problemas e as dificuldades, sentir o que a população está sentindo, que dificuldades o professor de EF tem na escola. [...]. Isso é fazer o caminho inverso.

Para o Professor Cezar, é da necessidade da realidade que buscamos os clássicos. Nesse caso, a teoria nos ajudaria a enfrentar os problemas do mundo, dilemas que se vive ‘na pele’, cotidianamente, e que nos inspiram onde ‘beber’. Por outro lado, reconhecer algo como um problema pressupõe um olhar ‘teórico-prático’, pois a capacidade de percebermos problemas no mundo se estabelece conforme a orientação pela qual o ‘enxergamos’.

Na ‘prática’ não há problemas pois eles ‘afloram’ a partir da capacidade de percebê-los, condição que pressupõe referencial teórico-prático, percebendo situações, na qual, possíveis soluções emergem das oportunidades que os professores possuem para enfrentar as demandas que consegue identificar. Por isso a pertinência da pesquisa, da formação continuada, da licença para estudar, como mecanismos de oportunidade, condições objetivas para abordar problemas que emergem do cotidiano do trabalho docente.

Esta necessidade de buscar os orientadores teóricos, os clássicos, pode ser entendida como um caminho onde ‘as necessidades que movimentam o campo’ sugerem o recrutamento de diferentes interlocutores a fim de contribuir com uma ampliação das compreensões acerca dos fenômenos que constituem o próprio campo, bem como, colocá-los em inspeção. Assim sendo, se for possível pensar na intervenção como um solo comum para a EF, onde diferentes esforços investigativos possam se convergir, possivelmente, veríamos ampliadas as pesquisas que se interessariam pelas demandas da docência e, por consequência, no âmbito da Educação Superior no processo de formação inicial em EF.

Finalizo este breve tópico, considerando:

a) a importância de ampliar a produção sobre docência, pois, é perceptível a existência de uma série de lacunas neste âmbito, reconhecendo a docência em EF como uma característica importante do campo, digna de fazer parte de sua agenda científica;

b) a necessidade de estabelecer nexos entre a produção e a intervenção, considerando esta uma responsabilidade para a pesquisa da Pós-Graduação;

c) as demandas da docência na Educação Superior no processo de formação inicial em EF como uma preocupação necessária, digna de um maior número de investigações;

d) investir na importância de pesquisar a atividade da docência em sala de aula, considerando-a como um componente nevrálgico do trabalho docente na Educação Superior, inclusive para efeitos de avaliação e progressão na carreira docente. É necessário evidenciar que “dar aulas” não pode significar um “fardo necessário” aos pesquisadores. Nem o contrário, onde fazer pesquisa pode se constituir como um “fardo” aos docentes que ‘somente’ ou principalmente estão envolvidos com a docência em sala de aula;

e) que a Pós-Graduação e a produção do conhecimento necessitam estar ancoradas na graduação, diminuindo as distâncias entre graduação e Pós-Graduação, bem como, fomentando a articulação entre ensino e pesquisa;

f) que o epicentro dos esforços na articulação entre trabalho docente e pesquisa necessitam estar melhor articulados. Isso implica em maior articulação entre a graduação, a pós graduação e os diferentes contextos de intervenção do campo da EF. Desta forma, entendo a pesquisa como componente necessário ao trabalho docente e o trabalho docente como assunto importante para a pesquisa. Lembrando Fensterseifer (2010), penso que não seria exagero afirmar que sem investigação não há docência que se sustente, princípio que pode contribuir com um redimensionamento nas relações entre teoria e prática.

g) a possibilidade de promover aproximações necessárias entre os diferentes sub-campos da EF, ‘recrutados’, em maior ou menor medida, de acordo com as necessidades da intervenção, que passa a orientar-se por eles ao mesmo tempo em que passa a inspecioná-los.

b) Licenciatura e Bacharelado no campo da Educação Física – um modelo de formação inicial ainda em aberto...

Um segundo ponto nesta discussão proposta se refere ao modelo de formação inicial estabelecido nacionalmente a partir da configuração das Novas Diretrizes Curriculares (NDC). A configuração da formação inicial em LIC e BACH nas IES brasileiras permite afirmar que esta pretensão de mudança conjuntural acaba se desdobrando em elementos balizadores para a docência neste âmbito.

Inicialmente, cabe destacar que, conforme Molina (2005) as diretrizes curriculares são desdobramentos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), constituindo-se em um balizamento para o atual sistema nacional de Educação Superior. De acordo com o contexto político nacional, esse

processo acaba por transformar aspectos gerais em orientações específicas, substituindo os currículos mínimos, o que se configura como um avanço importante para um país com as dimensões do Brasil.

Desta forma, as diretrizes curriculares orientam a formulação dos currículos, constituindo-se em um referencial para definir os critérios de seleção de conteúdos e a configuração do que denominamos de conhecimento do campo (MOLINA, 2005), um dos balizadores dos processos de formação inicial. No caso deste tópico, a preocupação se apresenta no sentido de pensar sobre os desdobramentos das NDC para o trabalho docente nos cursos de formação inicial em EF.

Cabe destacar que esta normatização não se apresenta especificamente no âmbito da EF, mas sim, no âmbito de todas as licenciaturas, implicando em uma reestruturação curricular em vários outros campos, tais como a Biologia (perspectivando a formação do Professor de Biologia e/ou do Biólogo), a Matemática (idem, com o Professor de Matemática e/ou o Matemático), entre outros.

No que tange a EF, por força das Resoluções 01/CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 e 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, da Resolução 07/CNE/CES/2004 e da Resolução 02/CNE/2007, de 18 de junho de 2007, a formação de profissionais de EF no Brasil, está configurada em dois cursos, LIC e BACH. Nesse cenário, diversos trabalhos vêm sendo produzidos, cada qual ao seu modo, no sentido de abordar os desdobramentos desta reconfiguração no processo formativo no campo da EF⁹⁵. Alguns se apresentam na perspectiva de criticar a atual conjuntura (MOLINA NETO e MOLINA, 2003; QUELHAS e NOZAKI, 2006; GAYA, 2009), outros na perspectiva de mantê-la (BÁSSOLLI DE OLIVEIRA, 2006), ou ainda, há aqueles que procuram compreender melhor o cenário onde se apresentam as transformações provocadas por este movimento (GONZALEZ, 2008).

Neste tópico, tenho a pretensão de, mais do que defender uma posição ou “dizer como deveria ser”, compreender melhor o cenário no qual estas discussões vêm se desenvolvendo, evidenciando a divergência, considerando a complexidade da questão e os elementos que minhas experiências, o diálogo com a literatura e as entrevistas proporcionaram, bem como, projetar a discussão para implicações ao trabalho docente neste âmbito. Obstante a isso, não me furtarei a

⁹⁵ Nomeadamente, Benites, Souza Neto e Hunger (2003), Molina Neto e Molina (2003), Quelhas e Nozaki (2006), Bássolli de Oliveira (2006), Nascimento (2006), Hunger e Ferreira (2006), Ramos (2006), Montagner e Daólio (2006), Martins, Moreira e Simões (2006), Bernardelli Junior (2006), Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007), Taffarel *et all* (2007), Gonzalez (2008), Gaya (2009), entre outros.

apresentar as compreensões que venho construindo nos últimos anos, principalmente em meio ao processo de construção desta tese. Assim, a simples idéia de ser contra ou a favor reduz a complexidade da questão, levando a discussão para o território da defesa, ao invés de proporcionar a construção de espaços de diálogo, pretensão aqui assumida.

Concordando com Kunz (2003), é possível inferir que o processo de formação inicial em EF vem recebendo mais influências transformadoras a partir de novos ordenamentos legais, do que da produção intelectual dos profissionais que atuam nesse campo. Considerando as lacunas discutidas anteriormente, pode-se inferir que a produção acadêmico-científica, crescente do campo da EF, ao que parece, não vem promovendo impactos na constituição das leis que acabam por delinear o próprio campo. No que se refere à questão da divisão da formação inicial em EF em LIC/BACH, entendo que nem no “hoje” em que nos encontramos, nem antes da implementação das NDC, quando os cursos de formação inicial se encontravam regulamentados pela Resolução 03/CNE/1987, temos produções acadêmico-científicas que fundamentem do ponto de vista epistemológico, esta ruptura, sustentando a referida cisão com consistência teórica⁹⁶. Isso permite considerar três possibilidades:

- 1ª. A área de currículo está fundamentada em decisões políticas e não necessariamente epistemológicas;
- 2ª. Ao que parece, o ‘real’ atropela as discussões de caráter epistemológico, o que envereda as discussões para fóruns políticos e/ou administrativos;

⁹⁶ Inclusive, cabe destacar que LIC e BACH são, a priori, níveis de formação distintos. Daí a tentativa na EF de alterar a nomenclatura de Bacharel para Graduado. A EF trata-se da única área onde o Bacharel é denominado textualmente Graduado. Porém, no contexto nacional, graduado é aquele que, em qualquer curso, possui grau universitário, ou seja, um “Indivíduo que é diplomado ou tem grau superior”. (Dicionário Eletrônico Michaelis Escolar, 2008). Em outros países, com outro modelo de formação inicial, é possível evidenciar esta diferenciação. Como exemplo, no Processo de Bolonha, a Comunidade Européia, na perspectiva de uniformizar os processos de Educação Superior, instituiu a formação profissional em três ciclos. O 1º. Ciclo se destina a uma Formação Inicial de três anos, que se trata de uma formação anterior e inferior ao que no Brasil chamamos de LIC, que deve ser obtida em mais dois anos, no 2º. Ciclo (professores para atuarem nas escolas, necessariamente deverão passar por este ciclo). O 3º. Ciclo, de mais três anos, equivale ao doutorado no Brasil, e possui caráter acadêmico. Não tenho a intenção de explorar mais a respeito do Processo de Bolonha, visto que se trata de um assunto complexo que mereceria, quem sabe, outra tese, mas de argumentar que neste cenário, o 1º. Ciclo constitui-se como um primeiro grau acadêmico e o 2º. Ciclo equivale a uma formação direcionada para a docência. Nesse caso, o 1º. Ciclo não habilita para a docência nas escolas, da mesma forma que acontece no Brasil com o BACH. Trata-se então, de um nível de formação inferior, não equiparado ao docente escolar ou universitário.

3ª. Os ordenamentos legais se edificam em um plano diferenciado e/ou se sobrepõem ou ainda, desconsideram a produção acadêmico-científica da EF⁹⁷.

Nesse caso, não me proponho a defender que a produção acadêmico-científica de um campo tal como a EF se sobreponha a questões políticas, como um tribunal determinador para este plano. Obstante, por se tratar de um campo do conhecimento acadêmico-científico, sua produção poderia ser melhor considerada no estabelecimento de mudanças estruturais.

Nessa discussão, é necessário considerar que do ponto de vista legal, a EF passa, a partir da estruturação LIC e BACH, a constituir pretensamente dois cursos, com processos de formação distintos, com diferentes pretensões. Essa é uma premissa de fundo nesta forma de pensar a formação inicial na EF brasileira. Reforçando esta compreensão, Steinhilber (2002) observa que estas modalidades de formação são específicas, “com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem” (p.19). Bássoli de Oliveira (2006) argumenta que os projetos pedagógicos dos cursos de LIC e de BACH devem ser diferentes, pois se deve ter claro “[...] as condições epistemológicas que fundamentam cada uma das formações oferecidas, o que por sua vez, se levarmos em consideração os ditames legais, já se distanciam na base constituinte”. (p. 30). Destaco que o referido autor, ao longo de seu texto, não deixa claro sobre o que entende pelas referidas “condições epistemológicas”.

Como expresso anteriormente, esses argumentos de Steinhilber e Bássoli de Oliveira vem sendo bastante difundidos. A idéia de que os cursos de LIC e BACH devem se constituir com pretensões diferentes se encontra também presente na fala do Professor Dionísio, a seguir.

“[...] historicamente eu sempre considerei que a EF poderia formar num único curso de 04 anos, formando os profissionais para todas as áreas. [...]. O que aconteceu foi que, com a modificação da legislação no campo das licenciaturas, criou-se uma inviabilidade para se formar o profissional de EF no sentido mais genérico e mais amplo (atuação fora da escola). Aquela mudança na LIC (para a Resolução 03/CNE/87), inicialmente se deu para tornar a LIC um curso mais forte, com uma base mais teórica e com vivências mais adequadas para

⁹⁷ Conforme fala da Professora Gabriela, dispositivos legais e decisões político-administrativas vão se sobrepondo aos aspectos epistemológicos e pedagógicos estabelecidos pelos docentes.

formar melhor o professor. O que se viu foi a inviabilidade de ter um curso único para formar licenciados e aquele que atuaria fora da escola. Isso é, na minha visão, muito claro. Então eu fui convencido que era impossível formar em um único curso, um profissional para atuar na escola e um profissional para atuar fora da escola⁹⁸, em função das exigências de carga horária de estágio, de carga horária de formação específica para a docência”.

Nesse caso, a amplitude do campo da EF passa a ser uma justificativa recorrente para este modelo de formação, que não pode ser simplesmente desconsiderada, mas sim, discutida. Este argumento surge a partir da idéia de que no modelo de formação anterior (regulamentado pela Resolução 03/CNE/1987), os cursos de EF não preparavam adequadamente nem para a atuação na escola nem para a atuação fora da escola. Assim, as NDC se desdobram em orientadores de dois processos de formação que se edificam com diferente carga horária do curso (LIC, 2800 horas e BACH, 3200 horas), diferentes estágios (novamente a preocupação com a formação direcionada aos diferentes espaços de intervenção – escolar e não escolar), portanto, com pretensões de diferentes aprofundamentos. No que se refere a LIC, representa uma preocupação que objetiva uma especialização para o ensino da EF escolar e, no que se refere ao BACH, uma perspectiva de especialização em diferentes campos não escolares, perspectivando em ambos, uma intervenção mais qualificada.

Estes são argumentos recorrentes para evidenciar as diferenças entre LIC e BACH neste modelo de formação. Mas que diferenças, do ponto de vista do conhecimento, estariam presentes neste modelo? Quais diferentes “Educações Físicas” (como discutido no capítulo anterior) estariam ali representadas? O argumento de que um egresso do BACH atua fora da escola e um egresso da LIC atua na escola, do ponto de vista epistemológico, não é suficiente. Inclusive, autores como Faria Junior (1987) e Borges (2005), afirmam que definir a profissão somente pelo local de trabalho é uma posição redutora que ignora a complexidade da intervenção docente neste campo. Os autores consideram que essa tentativa entre formação geral e profissional, ou seja, a divisão entre BACH e LIC, faz persistir um fenômeno

⁹⁸ Se a escola assegura um certo recorte do conhecimento da EF a ser ali tratado, o “fora” da escola não é um definidor suficiente do que “cabe” nesse âmbito, a não ser por negação. Ou então, caberia “todo o resto” do conhecimento específico da EF, que não se refere a escola, fora da escola? Mesmo assim, não seria pretensão imaginar que um BACH desse conta disso tudo? Ou a ‘saída’ seria criar recortes menores, a fim de lidar com essa complexidade?

equivocado e artificial em relação a realidade profissional da EF no Brasil.

Por outro lado, reconhecer que diferentes espaços de intervenção representam *lôcus* historicamente edificadas, em determinados tempos e espaços, que necessitam de diferentes procedimentos, não se trata de pouca coisa. Ao pressupor a intervenção pedagógica como categoria importante para a EF, diferentes contextos podem pressupor diferentes perspectivas de intervenção.

Mesmo entendendo que estamos em meio a uma discussão longe de ter fim, é importante reconhecer que esta é uma questão que merece aprofundamento, pois há sérias divergências neste processo. Como exemplo destas divergências, González (2008) apresenta problemas referentes a argumentação favorável ao atual modelo de formação. Primeiro, considera inconsistente com o atual desenvolvimento da área, a afirmação de Steinhilber (2002), referindo-se que essas modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, conhecimentos e habilidades diferentes. González afirma que existe na formação uma dupla condição, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam diferenças, também é possível identificar questões em comum, pois elas se confundem em diferentes momentos. O segundo problema, é que a afirmação de Steinhilber coloca a formação como geradora do campo profissional e não os problemas do mundo a serem resolvidos como geradores das profissões. Os argumentos apresentados pelo Professor Antonio corroboram com as considerações de González (2008).

“[...] não teria lógica essa diferenciação entre BACH e LIC, [...] quer dizer, determinado conteúdo serve para as pessoas. Para que pessoas? Para pessoas em que contexto? Em um contexto de aprendizagem! Não importa se é a rosca tríceps ou se é o jogo que se da na escola, quer dizer, é uma inteireza da relação, e no caso da EF, numa relação pedagógica, é que esses conhecimentos trabalhados para futuros profissionais da EF se dão.

Para o referido professor, os egressos de um curso de EF operam em contextos de aprendizagem, onde se apresentam como docentes, independentemente do contexto. Também nessa direção, o Professor Everton argumenta que, na disciplina por ele ministrada, oferecida como optativa na formação inicial, os estudantes de LIC e BACH estudam na mesma classe, se ‘misturando’ frente a fundamentação da aula. Ele admite que a disciplina possui o mesmo

status para as duas formações, com os estudantes juntos, no mesmo espaço de formação. *“Na minha aula, de certa forma, não há uma diferença, tanto é que a aula não tem uma turma do BACH e uma turma da LIC. Ela é optativa e as duas áreas estão juntas”*.

O argumento permite considerar que, mesmo sendo uma disciplina optativa⁹⁹, embora pressupondo projetos pedagógicos distintos, os projetos de formação LIC e BACH ainda não são tão diferentes quanto pressuposto, prevendo a oferta de disciplinas de núcleo comum, resguardando similaridades que também não podem ser desconsideradas. Nesse caso, a divergência apresentada pelos colaboradores acerca desta discussão pode representar a divergência que o próprio campo da EF vivencia na contemporaneidade.

Ao discutir as diferenças entre LIC e BACH, o Professor Cezar afirmou que também para os estudantes, *“as diferenças entre LIC e BACH parecem não existir. Eles sabem que legalmente existe uma diferença, uns podem trabalhar na escola e outros não podem”*. Na mesma direção, o Professor Francisco afirmou que *“[...] as dúvidas deles vem do ambiente que eles estão relacionados e não são da LIC ou do BACH, são da EF”*. Considerando estes argumentos, para os estudantes, sua maneira de pensar a formação inicial parte da idéia de formação em EF, não BACH ou LIC. Nesse caso, é possível inferir que em sala de aula, na formação inicial, as duas formações se “misturam”, o que pode provocar situações, tais como um estudante do BACH perguntando ou estudando sobre questões (pretensamente) da LIC, e/ou vice-versa, derivando um cenário paradoxal.

Obstante, se não há consenso interno na EF, se abrem tencionamentos oriundos de diferentes interpretações para este modelo de formação inicial, que se apresentam também do ponto de vista da prática pedagógica, na intervenção docente na formação inicial. Resgatando uma passagem do Professor Cezar, *“não temos uma prática hoje que possa se identificar ‘isso é da LIC, isso é do BACH’, não existe, tudo é a mesma coisa, a não ser, talvez, com uma diferença nos graus de intensidades de algumas disciplinas”*.

Nessa assertiva, o professor sustenta a idéia de que no momento da intervenção, não há diferenças, apenas na intensidade de algumas

⁹⁹ Cabe destacar que não se trata de uma disciplina obrigatória no currículo desta IES, mas sim, de uma disciplina que pode ser eleita pelos estudantes como parte de seu processo formativo. Aqui caberia pensar acerca das relações entre disciplinas obrigatórias, optativas e suas finalidades no processo formativo.

disciplinas específicas em cada curso. Continuando, o Professor Cezar questiona se no campo escolar, “[...] *no fundo, temos uma LIC em EF? Ou temos um BACH em EF na Escola?*”. Para o referido Professor,

“Nós não temos uma LIC. [...] Na prática isso é claramente percebível, ou seja, o que há é um BACH na escola ou de outro modo, as práticas que um profissional, no caso um bacharel realizaria fora da escola, tal como a iniciação esportiva, práticas de lazer, ginástica e outras, são da mesma forma, introduzidas na escola. A única diferença que ocorre com a formação profissional em LIC é uma formação pedagógica mais acentuada e de orientação para um trabalho na escola, e só.”

Bem, talvez esta “única” diferença se trate de uma grande diferença, embora reconheça que não percebo avanços nos argumentos a respeito, tanto da parte dos ‘defensores’ como da parte dos ‘contrários’ a esse modelo de formação. Aqui é possível identificar elementos que evidenciam ainda mais a complexidade da questão. Por um lado, é possível inferir que os professores, talvez pelo estágio ainda incipiente de discussões sobre as diferenças epistemológicas entre LIC e BACH, trabalham de forma muito semelhante nos dois cursos, onde não é possível identificar claramente uma prática específica da LIC e uma prática específica do BACH na formação inicial. Por outro lado, ao afirmar que a LIC é obliterada pelo BACH na EF escolar, a afirmação do Professor Cezar remete a compreensão de que então, LIC e BACH são modelos distintos de formação com diferente escopo derivando diferentes procedimentos de intervenção.

Essa discussão também permite problematizar a autonomia epistemológica e pedagógica do trabalho docente na Educação Superior, no campo da EF, tendo em vista as influências (muito fortes) de modelos de fora para dentro dos processos de formação inicial (modelos de esporte, de saúde, de beleza, entre outros). Aqui é possível reconhecer que, no processo de formação inicial, a tradição mais recente da EF pode ser muitas vezes, obliterada pela tradição de fenômenos anteriores a ela, tal como a tradição do esporte, por exemplo.

Ao reconhecer a complexidade destas questões, como Molina e Molina (2003), entendo que a **centralidade** do trabalho docente na formação inicial em EF, se direcionada à docência, pode representar uma construção de maioridade no exercício profissional no âmbito da EF escolar, balizada por um processo de formação inicial que eleve a docência a um patamar digno de sua complexidade, consubstanciando então, sua tradição no campo da EF.

Em outros textos (REZER, 2007 e 2009), bem como, ao longo desta tese, venho trabalhando com a idéia de que é possível considerar a intervenção pedagógica como um solo comum para as preocupações da EF enquanto campo do conhecimento. Desta forma, isso pode representar uma direção importante para os processos de formação inicial, balizando o trabalho docente na formação inicial nesta direção, qualquer que seja a disciplina. Nesse sentido, proponho um caminho inverso, onde o trabalho docente na formação inicial possa servir de referência à intervenção em outros âmbitos (mesmo considerando as contradições e paradoxos presentes neste contexto) ao invés de se balizar por movimentos externos a eles, como muitas vezes ocorre. Penso que para isso, reconhecer a intervenção pedagógica como característica do campo da EF pode representar um avanço neste processo.

Por distintos caminhos, Bracht (1992, 1995, 2003, 2003a), Betti (2003, 2005, 2009), Molina Neto e Molina (2003), Borges (2005), Quelhas e Nozaki (2006), Gaya (2009), entre outros, também consideram como epicentro do campo da EF a intervenção pedagógica. Molina Neto e Molina (2003, p. 271) chegam a afirmar que “[...] tanto na atividade de *personal-training*, quanto na de treinador esportivo, ou seja lá qual for a atividade do professor, ele estará no exercício da docência, inclusive na atividade investigadora.” (p. 271).

Ou como se refere o Professor Cezar,

*“[...] no final do curso, o estudante necessita de aprofundamentos. O que significa dizer que a gente já previa que um campo tão abrangente como o nosso campo profissional necessitaria de aprofundamentos específicos no final do curso, o que poderia ocorrer de acordo com a vocação de cada instituição a nível nacional ou regional. **Um desses aprofundamentos, certamente seria o aprofundamento na docência.**”* (Grifo meu)

Talvez então, mais que o aprofundamento, mas a centralidade na docência seja um esforço que ainda falte ao campo. Corroborando com estes argumentos, Borges (2005) entende que o trabalho de um profissional de EF quer seja realizado em uma sala de aula, quer em um centro esportivo, é antes de tudo uma atividade fundamentada na relação entre seres humanos e estes espaços se constituem como espaços de interações humanas e não se limitam apenas a formalização de uma atividade física, qualquer que seja sua natureza. Nesse sentido, a autora resgata a dimensão educativa no sentido amplo para o campo da EF,

onde as intervenções acabam se constituindo como práticas de formação, de instrução e de informação mediadas por interações humanas.

Porém, esse debate confirma que as divergências nesta problemática são grandes. Conforme o Professor Cezar, *“Enquanto não haver um aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico sobre a EF, não podemos ter uma ruptura como esta, [...], não podemos ter grandes diferenças”*. Nesse ponto, ele considera a EF como um campo ainda imaturo, e esta imaturidade se manifestaria no próprio processo de afirmação do campo em discussões como estas. Nesse sentido, procura enfatizar o comum ao invés das diferenças, perspectivando reconhecer que, enquanto campo, a EF já percorreu um longo caminho junto, e talvez este não seja o momento de marcar o estágio no qual deva andar em separado.

Por exemplo, nas interlocuções desenvolvidas neste momento do estudo, ao serem questionados sobre a justificativa epistemológica para esta divisão, foi possível perceber a insuficiência de argumentos dos colaboradores a respeito disso, talvez pelo diminuto espaço que o próprio campo da EF propõe para essa discussão. Os argumentos apresentados nos diálogos com os colaboradores abordam esta questão muito mais a partir de diferentes exemplos de intervenção empregados (tal procedimento para a EF escolar, tal procedimento para a EF fora da escola), do que por diferenças epistemológicas. Portanto, é possível inferir que ainda não há definição sobre possíveis diferenças epistemológicas neste modelo de formação inicial em EF, o que implica em um cenário de dificuldades para o trabalho docente na formação inicial.

Nesse aspecto, chamou a atenção os argumentos dos professores Baltazar e Everton, que responderam como se o que movesse estas ‘fronteiras’ e/ou diferenças fosse, do lado da LIC, uma formação “mais filosófica” e do lado do BACH uma formação “mais técnica”, conforme recortes a seguir.

“Os dois são cobertores e são curtos. A LIC é um cobertor que tapa a cabeça, tem muita fundamentação teórica e fica devendo a aplicação, a prática. O curso de BACH tapa o pé, mas a cabeça fica de fora, tem muita aplicação, todas as disciplinas ou a maioria delas tem a aplicação, a maioria delas é: “como atuar na academia”, “como atuar no clube”, “como atuar na clínica”, “como atuar no treinamento individualizado”, enquanto que as licenciaturas têm essa fundamentação [...] muito mais na teoria”. (Professor Baltazar)

[...] então acho que uma formação vai ter o treinamento mais técnico, no caso o bacharel. Seria um sujeito mais tecnicista, de certa forma, na sua formação geral, enquanto que a outra, mais filosófica talvez. [...] o bacharel poderia ter um conhecimento mais profundo na área de treinamento esportivo, bem mais profundo, enquanto que o licenciado seria mais de iniciação, formação do cidadão, que não quer ser atleta, ou que precisa ter cuidados com a saúde. [...] O BACH teria um conhecimento muito técnico mais profundo porque estaria trabalhando com esse percentual de atletas, enquanto que o outro teria um conhecimento bom o suficiente para inserir o cidadão a pratica de esportes. (Professor Everton).

Em primeiro lugar, é possível tencionar a afirmação de que há muita fundamentação teórica no campo da LIC, conforme expresso pelo Professor Baltazar. Há muitas lacunas e talvez não tenhamos *tanta teoria* assim, mas sim, outras ‘modalidades’ de prática na LIC, tais como a didática prescritiva, e outros modelos de teoria no BACH. Penso que estes argumentos simplificam a relação teoria e prática nessa discussão, como se de um lado estivessem os práticos e do outro, os teóricos. A LIC também exige formação técnica, tanto de conteúdo específico como de planejamento, metodologia, didática, entre outros, tanto quanto um BACH. Por exemplo, questões específicas do esporte, da anatomia, etc. também interessam ao trabalho docente no contexto escolar. Nesse caso, é possível inferir que há uma simplificação do trabalho docente na escola, como se “dar aula” fosse algo introdutório (para não dizer, superficial), fundamentado especificamente na ‘pedagogia’ e na ‘filosofia’. Nesse caso, os conhecimentos especializados se destinariam aos cursos de BACH. Por outro lado, um BACH seria um profissional altamente especializado, com superficiais conhecimentos, por exemplo, pedagógicos? Esse é um risco possível de se constituir em um caminho formativo no atual modelo, considerando desdobramentos que compreensões como estas podem ter.

Isso representa a ainda incipiente clareza epistemológica acerca deste novo modelo de formação inicial. Para Borges (2005), as mudanças estabelecidas pelas NDC se constituem com pretensões de uma mudança radical do modelo epistemológico sobre o qual os programas de formação se apoiaram até agora. A mesma autora afirma que, diante de um problema complexo, não basta tratá-lo tecnicamente, mas considerar o quadro onde ele se constitui e o cenário em que se apresenta (se necessário, até mesmo construir este quadro).

Porém, ao não enfrentar questões de fundo epistemológico, parece que colocamos “os carros na frente dos bois”. Ao que parece, enquanto campo do conhecimento, a EF ainda não conseguiu estabelecer condições epistemológicas concretas para definir o que diferencia uma formação de outra, mas, invariavelmente, a discussão é remetida ao cenário de intervenção, ou seja, a operacionalização.

Nesse cenário, venho percebendo que, sob a idéia de uma formação “mais técnica”, alguns cursos de BACH vão retirando de seus currículos, disciplinas pedagógico-filosóficas. Conforme Benitez, Souza Neto e Hunger (2008), para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas nesta nova configuração curricular, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer” e do utilitarismo. Para os autores, é necessário considerar a trajetória do campo da EF, na qual este campo acabou edificando historicamente estreitas relações com a docência.

Se for considerado o cotidiano do trabalho docente, ao que parece, os professores vem apresentando dificuldades ‘na prática’ em diferenciar sua intervenção nos dois cursos. Como exemplo, é comum haver similaridade ou igualdade dos planos de ensino de disciplinas que compõem a grade curricular tanto dos cursos de LIC e de BACH. Para o Professor Dionísio esta é uma questão recorrente, pois isso,

“[...] é o que acontece no campo de atuação do docente no ensino superior, que ministra handebol para o futuro professor, da mesma maneira como ministra handebol para o futuro treinador, seja infanto-juvenil ou adulto. Frequentemente, os planos de ensino são praticamente iguais”.

Essa “repetição” de planos de ensino parece se manifestar pela dificuldade de diferenciar epistemologicamente estes modelos de formação. Mas, por outro lado, seriam viáveis, por exemplo, duas disciplinas diferentes de “futebóis”, uma na LIC, outra no BACH? Dois “Handebóis”? Será que o conteúdo mudaria tanto? Seria necessário mudar? Em que dimensão ou medida? Ou seria mais uma questão de aprofundamento?¹⁰⁰

¹⁰⁰ Sem entrar no mérito do que justifica determinada disciplina na matriz curricular, talvez tenha chegado o momento de discutir também os argumentos que estabelecem determinadas modalidades esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e atletismo são recorrentes) como disciplinas na formação inicial.

Este trata-se de um tema a ser discutido no interior dos cursos de EF de diferentes IES, pois, conforme o Professor Dionísio, “[...] depois vem a história que se valida tudo. Desde que a mesma disciplina tenha o mesmo nome, ela serve lá e serve cá”, se referindo ao aproveitamento de disciplinas no reingresso em cursos diferentes¹⁰¹.

De certa forma, estes argumentos ainda remetem as dificuldades de estabelecer fronteiras mais rígidas entre a LIC e o BACH. Ao procurar evidenciar estas fronteiras, o Professor Dionísio afirma que,

“Lá na escola, você é parte de um processo muito maior. Eu vou dar um exemplo muito claro, se você vai para um grupo de pessoas que se exercitam porque tem algum fator de risco para doença cardiovascular, a preocupação é muito específica, é muito pontual, muito voltada para aquele quadro. Lá na escola você quer formar pessoas, de maneira mais integral possível e você quer esse conhecimento as motive, que as façam procurar oportunidades para um estilo de vida mais ativo e saudável”. (Professor Dionísio).

Desta forma, mesmo que ainda se trate de um exemplo baseado no espaço de intervenção, a questão da especificidade do Licenciado, como integrante de um *“processo muito maior”* e a intervenção de um BACH como um procedimento mais específico, mais cirúrgico, podem representar argumentos importantes a serem considerados.

Esses argumentos podem representar também, um pano de fundo para pensar, por um lado, uma formação generalista (LIC), por

¹⁰¹ Venho percebendo uma “corrida” dos cursos de EF de diferentes IES para dar conta dos dispositivos legais. No caso de cursos em IES Comunitárias, onde os estudantes pagam mensalidades, são construídos verdadeiros malabarismos para garantir sustentabilidade, sustentação pedagógica e epistemológica, e ao mesmo tempo, atender a legislação. Esse quadro vem promovendo um interesse pela constituição de um eixo comum nas matrizes curriculares de LIC e BACH, com possibilidades de aproveitar o maior número de disciplinas possíveis na transição de um curso para outro. Nesse caso, um aluno, que cursou a LIC pode pedir reingresso para o BACH, na modalidade de “Portador de diploma superior” (de acordo com editais específicos que estabelecem o número de vagas, etc.), solicitando “aproveitamento” das disciplinas já cursadas e cursar as disciplinas que faltam para obter a formação em BACH. Esta parece representar uma ‘saída’ para, por exemplo, contextos onde muitos alunos não poderiam pagar integralmente por dois cursos pretensamente distintos, mas com muitas similaridades. Obstante, essa condição pode induzir a uma formação como uma ‘colcha de retalhos’, com várias disciplinas em um bloco comum, passíveis de aproveitamento posterior e algumas disciplinas específicas a serem cumpridas para integralizar uma nova formação. Entendo que este problema seja muito grave na contemporaneidade dos processos de formação inicial em EF e necessitam de maiores investigações a respeito.

outro lado, uma formação especializada (BACH). Os riscos, sempre presentes em qualquer modelo de formação, pode ser uma formação superficial, genérica, para a LIC e uma formação especializada demais no BACH.

Mas, por outro lado, até onde um processo de formação inicial pode ir, no que se refere a especialização? Mesmo reconhecendo que qualquer formação inicial se pauta pela especialização em determinado campo, considerando, conforme o Professor Dionísio, que em uma intervenção do BACH, o recorte do conhecimento necessário a intervenção pode ser mais específico, de acordo com cada contexto, em meio a tanta diversidade de contextos de intervenção da EF não-escolar, de hotéis a clínicas, passando por academias de ginástica a escolinhas, entendo que se este argumento for levado ao ‘pé-da-letra’, nem um BACH poderia dar conta de tudo. A saída seria então, criar cada vez mais novas especificidades no modelo de formação inicial? Recortes cada vez menores para a formação inicial nos cursos de BACH? Para a Professora Gabriela,

“tenho a idéia de que essa diferenciação não precisa ser tão específica, porque o campo de atuação é semelhante, [...] em que os estudantes necessitam de conhecimentos básicos tanto para um quanto para o outro campo de atuação, e como se trata de uma formação inicial, a gente tem que dar conta de conteúdos básicos. [...] as diferentes formas dos diferentes campos de atuação, talvez sejam conhecimentos específicos e poderiam ser supridos com uma formação continuada, não necessariamente na formação inicial.”

Ou seja, tal como um *iceberg*, há muito mais do que se pode ver em um processo de formação inicial e as opções do que cabe ou não, em uma proposta curricular, deve ser um compromisso do coletivo docente de um curso de formação inicial. Porém, se a pretensão fosse a tudo abarcar, bastaria dilatar o tempo de formação, carga horária e o número de disciplinas. Mas isso poderia não resolver ou ser inviável. As diferentes especificidades criadas pelo campo, ou as relações com tradições mais antigas e pouco presentes na formação inicial em EF (balé, por exemplo), levam a considerar a impossibilidade de tratar ‘tudo’ em um processo de formação inicial.

Assim, entendo como necessário considerar a importância da formação continuada, abrindo espaço na formação inicial para a busca de possibilidades para criar condições objetivas para os egressos continuarem estudando, procurando tornar a Pós-Graduação acessível a

eles. Nesse caso, é importante acreditar nos estudantes, entendendo que o “mundo não acaba” após a conclusão da formação inicial, possibilitando a formação de um egresso com condições de operar de forma autônoma no mundo profissional, com condições de construir dúvidas, sintetizar problemas, estudar, enfim, de construir ‘saídas’ para operar no mundo profissional com autonomia e capacidade crítica de discernimento para construir sua própria carreira.

Encaminhando o final deste tópico, considero pertinente uma inferência: considerando que a formação inicial se estruturará tendo como modelo dois cursos distintos, LIC e BACH. Com o passar dos anos então, haverá uma reorganização no campo da EF onde, paulatinamente, os professores formados em cursos de EF balizados pela Resolução 03/CNE/87 irão se aposentar, ficando assim, a área dividida em bacharéis e licenciados. Considerando este cenário, quem seriam os professores dos cursos de formação inicial no BACH, com o passar dos anos? Lembro que os bacharéis são formados para intervir nos espaços não-escolares, enquanto que os licenciados para intervir nos espaços escolares. Portanto, os quadros docentes no processo de formação inicial nos cursos de BACH em EF, que se tratam de espaços formais de ensino, seriam compostos por bacharéis? Mas, bacharéis são docentes? Ou os cursos de BACH iriam recorrer aos licenciados, que talvez não teriam os (supostos) conhecimentos diferenciados dos bacharéis? Como lidar com este paradoxo?

Apesar da problematização proposta, provavelmente isso se resolveria como as demais áreas do conhecimento, com os problemas que lhe são próprios. Por exemplo, médicos são os professores dos cursos de Medicina, Advogados, dos cursos de Direito, e assim por diante, mesmo não sendo docentes, ensinam sua profissão a estudantes. Conseqüentemente, os bacharéis em EF seriam, provavelmente, os professores dos cursos de formação inicial neste âmbito. Do ponto de vista jurídico, isso não seria ilegal. Mas, como sustentar os argumentos apresentados por diferentes trabalhos, nomeadamente Steinhilber (2002), Bássoli de Oliveira (2006), Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007), entre outros, de que medidas como as apontadas pelas NDC seriam para beneficiar e fortalecer a docência em EF? Como lidar com esta aparente contradição no cenário da Educação Superior?

Por outro lado, importante ressaltar que o trabalho docente na Educação Superior requer elementos distintos da docência na EF escolar, o que pressupõe outra questão a ser investigada de forma mais concreta no campo da EF: onde, quando e como um licenciado aprende a ser professor na Educação Superior? Entendo que se trata de tema

ainda a ser investigado com o devido cuidado. Como exemplo, algumas IES promovem eventos sistemáticos ou esporádicos na perspectiva de “capacitar” ou “qualificar” a intervenção dos docentes em sala de aula, o que pressupõe um possível incremento nas preocupações com a docência em sala de aula nas IES.

Desta forma, novamente é possível ressaltar a importância dos saberes da docência e de necessária formação pedagógica, como saberes importantes para ensinar a um futuro professor em um processo de formação inicial. Isso remete ainda, a outras questões: Os saberes necessários para a docência na Educação Superior seriam realmente diferentes no campo da LIC ou no campo do BACH? Quais os desafios e demandas da prática pedagógica neste cenário? Os elementos apresentados neste tópico indicam que se faz necessário um maior espaço de interlocução, bem como, de maior produção de pesquisas a respeito destas interrogações.

Finalizo este tópico, a partir dos elementos apresentados anteriormente, apontando alguns indicativos de que, no mínimo, é importante discutir acerca dos rumos deste modelo de formação inicial, o que ainda trata-se de um caso ‘mal resolvido’, um modelo de formação inicial ainda em aberto:

a) A divergência acerca da matéria é grande¹⁰². Há instaurada uma disputa de poder entre diferentes segmentos que se movimentam no interior da EF brasileira;

b) No modelo atual de formação inicial, a cisão LIC/BACH parece se tratar de uma tentativa de especializar os processos de formação, tanto no que se refere ao campo escolar, como no que se refere ao campo não escolar;

c) Em disciplinas semelhantes, os professores podem “cair na tentação” de “repetir” matéria, com o plano de ensino igual ou muito semelhante entre disciplinas da LIC e do BACH, tendo como pressuposto orientador o modelo de formação anterior a implementação das NDC;

d) Os conteúdos deste modelo de formação, distintos por pressuposto, se ‘misturam’ em aula, seja pelas dúvidas dos estudantes, pela lógica de intervenção dos professores ou pela própria tradição da EF brasileira, edificada enquanto uma área única do conhecimento;

¹⁰² Para exemplificar, é possível citar os movimentos “ A EF é uma só” e o Movimento Nacional contra a Regulamentação (MNCR), contrários a divisão do campo em LIC e BACH.

e) É necessário refletir se as concepções presentes neste modelo de formação representam os anseios e expectativas de estudantes e professores;

f) Em seu conjunto, as argumentações acerca da justificativa epistemológica para a ruptura da formação inicial em EF não estão claras, baseadas mais em exemplos de intervenção do que em constructos teóricos que sustentem tomadas de posição, o que representa a necessidade de evidenciar maiores discussões acerca da identidade da EF brasileira;

g) Parece não haver ainda, a produção de estudos rigorosos que sustentem uma “definitiva” cisão dos conhecimentos específicos para cada formação específica deste modelo;

Portanto, em meio a toda esta divergência, é possível inferir que a centralidade da discussão vai sendo remetida a ser ‘contra’ ou a ‘favor’ este modelo de formação, ‘defendendo’ uma ou outra posição, desconsiderando que, talvez, a discussão mais adequada e necessária seria sobre possibilidades para uma formação de qualidade no campo da EF. Por estas razões, é possível afirmar que a divisão entre LIC e BACH no campo da EF é no mínimo apressada, com dificuldades de sustentação epistemológica e mostra a ainda incipiente discussão das divergências a respeito deste cenário contemporâneo da EF brasileira.

2.4.2. Um silêncio dos professores da Educação Superior em Educação Física sobre si mesmo?

Em uma das entrevistas realizadas, frente às questões abordadas no tópico anterior sobre o modelo estabelecido para a formação inicial (LIC/BACH), o Professor Cezar se referiu com pesar, ao “*silêncio dos estudantes*” frente as discussões estabelecidas no tópico anterior, conforme o referido professor, talvez porque,

“[...] eles não estejam ainda sabendo o que esta acontecendo com eles. É possível que quando eles acordarem possam, junto com os professores críticos, os professores que enxergam e estão interessados na LIC, possam fazer uma provocação maior e dar um choque nesse sentido, para as pesquisas dos próprios pós-graduando possam se ocupar mais dessa área profissional.”

Várias questões emergem desta assertiva. Uma delas se refere ao possível silêncio dos estudantes. Também se refere sobre a

necessidade de um choque. É possível que possa estar correto. Trazendo esta discussão para o trabalho docente na Educação Superior, é possível que o silêncio dos estudantes seja paralelo ao silêncio dos próprios professores de EF sobre seu próprio trabalho no cenário da Educação Superior brasileira. Talvez, o referido choque possa se alastrar para os diferentes contextos e sujeitos da EF brasileira, entre eles, aqueles que operam nas universidades. A fim de avançar nesta problematização, é possível resgatar pressupostos inicialmente apresentadas na introdução deste estudo.

Importante evidenciar que considero que há lacunas importantes no conhecimento produzido na EF sobre o trabalho docente, mais especificamente o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial neste campo, que se trata de um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho epistemológico e didático-pedagógico. Nessa direção, há a necessidade de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar ao trabalho docente na Educação Superior, o conhecimento que muitas obras propõem para outros âmbitos, na perspectiva que a construção de novos paradigmas para o trabalho docente na Educação Superior possa promover significativos desdobramentos em outros âmbitos de intervenção do campo da EF. Embora não se trate de uma relação causa/efeito, o que simplificaria em muito a discussão, pensar na possibilidade de “transformar” a prática pedagógica nos contextos de intervenção do egresso passa por pensarmos nestas transformações também no contexto da Educação Superior, no processo de formação inicial. Como já me referi antes, o futuro professor ensina aquilo que ele sabe, e ele sabe aquilo que aprendeu, entre outros espaços, na universidade, em seu processo de formação inicial, com os professores que teve.

Desta forma, entendo que o papel do professor que trabalha na Educação Superior pressupõe um envolvimento orgânico com este âmbito, principalmente na sua relação com os estudantes. Talvez, a partir de uma perspectiva mais ampliada sobre seu próprio trabalho, de uma compreensão mais profunda das problemáticas presentes em seu “entorno”, possa ampliar também as possibilidades de se movimentar frente aos desafios que a ele se apresentam.

A obra de Magritte¹⁰³, “A condição humana”, permite considerar esta condição que temos de, sempre olhar para *algo* a partir do *algo* que somos, e o alargamento deste horizonte permite não só um olhar mais apurado, mas também diferente. Conforme Fensterseifer (2009) é a partir de como compreendemos as coisas, de nossos “pré-conceitos”, sem os quais não se faz possível a compreensão, que as pessoas atribuem sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. Isso representa que o sentido não está inscrito nas coisas, mas é sempre uma construção que passa pela nossa lente de perceber o mundo. Portanto, é a “janela” pela qual olhamos as coisas, nossa mirada, percepção de que em última instância, a realidade sempre se apresenta mediada. Ela é sempre um “como se fosse realidade”, e não tem remédio para nós humanos, daí a pertinência do título da obra de Magritte.

Obstante, como o próprio autor se refere, não podemos correr o risco de cair em um relativismo onde tudo vale. Precisamos nos entender acerca das coisas do mundo, sob risco de acabarmos sozinhos com nossas ‘verdades’, cada qual com suas próprias “bases teóricas”, opiniões, ideologias, ou seja, uma postura que não faz universidade, muito menos sociedade. A passagem de Mafalda, apresentada a seguir, expressa bem esta preocupação.



Figura 1: Mafalda 01 (criação do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino).

Levar esta reflexão a sério no exercício da docência permite rever a forma como olhamos para os estudantes, os conteúdos, a avaliação, e estrutura, a conjuntura, enfim, a forma como olhamos para nós mesmos, nossos colegas e as questões que nos afligem. Talvez tenha

¹⁰³ René Magritte (1898-1967), pintor belga de imagens insólitas, às quais deu tratamento rigorosamente realista, utilizou processos à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos. Suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns, e símbolos recorrentes em sua obra (o torso feminino, o chapéu côco, o castelo, a rocha e a janela, entre outros), porém de um modo impossível de ser encontrado na vida real.

chegado o momento de discutirmos solidamente o trabalho docente na universidade, de repensar nossas práticas, nossas teorias, de refletir com seriedade sobre o que fazemos em sala de aula, da coerência entre nosso trabalho e as propostas apresentadas para outros espaços, no sentido de evidenciar a complexidade e os grandes desafios para a docência, e por consequência, para a formação profissional no século XXI. Principalmente porque as mudanças são muito velozes e a sensação aparente é que estamos sempre no começo¹⁰⁴. Esse cenário alucinantemente veloz exige um esforço hercúleo dos professores a fim de dar conta das demandas que se estabelecem no âmbito da Educação Superior, freqüentemente, como afirmam os professores Antonio, Francisco e Gabriela, pulverizando suas agendas com ações burocráticas, exigidas em cada vez menor espaço de tempo, conforme abordarei mais a frente.

Obstante a isso, assumindo uma postura de professor formador de futuros professores, entendo que é necessário resgatar uma perspectiva da docência como um exercício que exige erudição, ampliada leitura de mundo, conhecimento pedagógico e técnico-instrumental profundo, bem como, esperança de educadores. Volto a insistir que a investigação sobre “si mesmo” necessita fazer parte da agenda científica do próprio campo, sob risco de vermos a função docente ser transformada em um exercício de operários que ensinam em diferentes âmbitos, inclusive nas IES. E esse movimento deve ser coletivo, em um movimento contrário ao argumento do Professor Everton que, considerando o volume de trabalho cada vez maior, entende que a tendência é “[...] o trabalho do professor ficar cada vez mais solitário”.

Desta forma, paradoxalmente, em tempos onde o trabalho de equipes multidisciplinares, multiprofissionais ou redes de pesquisadores ganham evidência, é possível perceber um crescente processo de individualização das ações dos professores no seu cotidiano, talvez com maior intensidade, na Educação Superior. Essa incorporação do individualismo no cotidiano do mundo, como algo “comum”, na perspectiva de Stein (1993), tem produzido cada vez mais, indivíduos

¹⁰⁴ Por exemplo, na IES onde trabalha há 11 anos, a Professora Gabriela relatou que já passou por cinco modificações curriculares. Os motivos das mudanças são desde a busca por amadurecimento no processo de formação até o atendimento as mudanças na legislação. Isso dá uma média de quase uma mudança a cada dois anos. Considerando a complexidade e o tempo que leva um processo de mudança curricular, as instâncias pelos quais a proposta passa, até sua aprovação (Reuniões, Colegiados, Conselhos) é possível inferir que mudanças curriculares são parte da agenda cotidiana do referido professor.

que tem interesse em buscar solitariamente sua realização, e nas universidades isso parece não ser muito diferente. E se as realizações são cada vez mais individualizadas, conforme Bracht e Almeida (2006), igualmente individualizada é a culpa pelo fracasso e a conseqüente sensação de culpa do sujeito.

Na direção de compreender melhor esta complexidade, a fim de lidar melhor com ela, é possível considerar diferentes possibilidades. Porém, entendo que, inicialmente, se faz necessário que o trabalho docente e a prática pedagógica na Educação Superior sejam discutidos pelos próprios pares. Como bem frisaram os professores colaboradores deste estudo, espaços de discussão acerca de elementos pedagógicos e do próprio trabalho docente vão se tornando, nas universidades, de maneira geral, obliterados por questões administrativas e em muitos casos, pela dificuldade de diálogo no ambiente acadêmico, talvez, uma das maiores contradições ali presentes. Essa dificuldade vem promovendo em muitos casos, uma espécie de “Síndrome de Gabriela”¹⁰⁵, no interior das universidades, lembrando a estrofe da música de Gal Costa, “eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim...”.

Esta dificuldade de articulação interna é perceptível entre os professores da Educação Superior, em muitos casos. Isso permite inferir que se estabelece, entre os docentes dos cursos de formação inicial e os estudantes, uma relação por vezes próxima do dito popular “faz o que eu digo, mas não faz o que eu faço”. Essa aparente condição acaba edificando uma comunidade pouco acostumada com a crítica a si própria. Diria até que é comum, o docente na Educação Superior ser muito melindroso a crítica, principalmente docentes em busca de afirmação. Exemplo disso são os diferentes grupos (colegiados, comissões, entre outros) que se formam nas IES que já se constituem com o intuito, muitas vezes, de evitar o conflito, a divergência, conforme já referenciado no capítulo I. Este possível “encastelamento epistemológico” edificado em determinados cursos de graduação, programas de Pós-Graduação, laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa, entre outros, se constitui com o intuito de afastar a divergência, preservando acordos de linguagem já aceitos de antemão entre os pares que constituem o contexto.

¹⁰⁵ “Gabriela, Cravo e Canela: crônica de uma cidade do interior” é uma obra literária de Jorge Amado, datada de 1958, que originou a telenovela “Gabriela” (1975), escrita por Walter George Durst, cujo tema da abertura era uma música de Gal Costa, chamada “Modinha para Gabriela”.

Nesse sentido, penso ser importante as contribuições de Tardif (2002, p. 276), quando afirma que é importante fomentar uma mobilização para que os professores universitários comecem também a realizar "pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino", a fim de questionar e prevenir o "abismo enorme entre nossas 'teorias professadas' e nossas 'teorias praticadas'. Para o autor, parece que elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que "só são boas para os outros" (TARDIF, 2002, p.276).

Se por um lado, enquanto docentes da Educação Superior, temos hoje, muito mais condições para a realização de pesquisas do que um professor universitário na década de 1970 ¹⁰⁶, por exemplo, por outro lado, a dificuldade de discutir sobre nosso próprio trabalho enquanto docentes tem sido recorrente, principalmente no campo da EF. Lembro que o campo da Pedagogia já vem discutindo a docência universitária há mais tempo, em trabalhos como os de Castanho e Castanho (2001), Anastasiou e Pimenta (2005), Cunha (2006), Anastasiou (2006), Poli (2009), entre outros.

Assim, é possível que estudos como estes venham a contribuir com esta discussão, na intenção de promover um debate que há muito vem se mostrando como importante, ou como se refere o Professor Francisco, é necessário "*estudar o que a gente está fazendo aqui na escola que forma professores, pois parece que isso da subsídios para se repensar os processos de formação*".

Nessa direção, penso que é importante instigar na docência o exercício da suspeita, sobre o mundo, sobre o próprio trabalho, enfim, sobre si mesmo. Palmer (2006, p.53), partindo de Ricoeur, cita o exemplo de Marx, Freud e Nietzsche, onde cada um deles interpretou como falsa a realidade e avançou com um sistema de pensamento que colocou em xeque esta realidade. Para eles, o pensamento verdadeiro é sempre um exercício de suspeita e de dúvida. Cada um destes três homens minou a confiança piedosa que o indivíduo depositava na realidade, nas suas próprias crenças, defendendo transformações de pontos de vista, ou seja, a abertura de possibilidades de novos olhares para as coisas que fazemos, no final das contas, uma vontade de nos arriscarmos, abrindo-nos livremente para o mundo e para nós mesmos.

Por outro lado, ao invés deste ambiente de suspeita e dúvida, de viver o risco, o que se vê muitas vezes, é uma corrida para a afirmação de certezas, mais do que discutir e chegar a acordos provisórios, o

¹⁰⁶ Nesse caso, é possível identificar que, entendo que enquanto campo do conhecimento, aprendemos a fazer pesquisa e diria, de certo modo, que aprendemos a fazer ciência.

importante parece ser ‘estar certo’, mais do que colocar em suspeita hipóteses, o importante parece ser ‘ter razão’. Talvez isso se de pelos motivos expressos pelo Professor Dionísio, ao afirmar que,

“O ambiente acadêmico, que deveria ser um ambiente mais fértil para essa flexibilidade, para essa aproximação de conceitos e práticas, acaba se tornando o lugar mais difícil, ate pela arrogância acadêmica, de quem de repente vira doutor, de quem de repente faz as suas aulas do jeito que quer, que pode mudar conteúdo, etc. Há uma prepotência e uma arrogância que permeiam o ambiente acadêmico, o ambiente universitário, que é triste, é muito lamentável e que é talvez, a principal razão para essas diferenças serem amplificadas ao invés de serem reduzidas”.

Assim, ao que parece, professores no âmbito da Educação Superior tem maior predisposição para lidar com os problemas “dos outros”, e vem apresentando resistências para lidar com os problemas de seu próprio trabalho, considerando o pouco estranhamento de seu cotidiano, de suas intervenções, que se desdobrem em investigações, artigos, textos, entre outros. Essa condição remete a importância de alargar um “olhar-para-sí”, uma reflexão¹⁰⁷, considerando não ser mais possível fechar os olhos para os problemas da docência na Educação Superior e seu entorno. É importante assumir uma postura de vigilância responsável com aquilo que fazemos e/ou somos submetidos em nosso cotidiano. Ou seria inadequado entender que os problemas da EF em diferentes espaços, por exemplo, na EF escolar, tenham relações muito próximas com os problemas que afligem as próprias universidades, as próprias salas de aula dos professores universitários, suas próprias carreiras, enfim, toda esta conjuntura? Penso que há pertinência nesta problematização.

Obstante, considerando diversas referências (TARDIF, 2004; BETTI, 1994, 1996, 2003, 2004; REZER, 2007; REZER e FENSTERSEIFER, 2008; entre outros), é possível inferir que o mais comum é a investigação que se debruça sobre outras realidades, tais como limitações enfrentadas por professores de escola, de escolinhas, de

¹⁰⁷ Conforme o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, Reflexão significa “1. Reenviar, 2. Repercutir; reverberar. 3. Fig. Revelar; traduzir; dar a conhecer. 4. Mudar de direção!; incidir. 5. Pensar com detenção e mais de uma vez; reflexionar. 6. Ser refletido, 7. Incidir, recair. 8. Transmitir-se; repercutir-se. Por outro lado, em física, o fenômeno da reflexão consiste na mudança da direção de propagação da energia (desde que o ângulo de incidência não seja 0°), após entrar em contato com uma superfície reflectora.

academias, entre outros¹⁰⁸. Concordando com Betti (2009), durante muito tempo, os pesquisadores criticaram a prática pedagógica dos professores de EF escolar (é necessário reconhecer que algumas foram e são necessárias e importantes), por exemplo, considerando-os com frequência, sem fundamentação teórica, autoritários, incoerentes, entre outros. Em outro trabalho, Betti (1994) afirmava que “é mais fácil descobrir o que um professor de EF não deve fazer do que o que ele deve fazer” (p. 30). Talvez esta seja outra consequência da crise da EF, instaurada principalmente a partir dos anos de 1980, constituindo no campo da EF, por parte dos pesquisadores e professores universitários, um discurso autoritário, que acusava as limitações dos professores da Educação Básica (BETTI, 1996). Por sua vez, talvez como estratégia de *defesa*, professores de diversos contextos, acabam muitas vezes, desconsiderando ou desqualificando apressadamente a produção acadêmica, em uma espécie de “desqualificação do desqualificador”. Neste círculo, se fortalece a idéia de práticos (professores da escola, da escolinha, entre outros) e os teóricos (professores da universidade), um equívoco de longa data, de difícil encaminhamento.

Não pretendo simplificar a discussão, apontando uma “saída fácil”, remetendo a responsabilidade ao docente universitário, ou mesmo, ter a pretensão de substituir os sujeitos na construção de avanços, algo que também lhes compete, principalmente pela compreensão de fundo sobre universidade e produção do conhecimento apresentadas anteriormente. Obstante, se entendo que estas questões que levanto não dependem exclusivamente do professor universitário, avanços não se darão sem os esforços dele, sem sua participação no movimento de construir “saídas complexas”, construídas coletivamente, junto com a feitura de sua própria condição de docente, que faz parte do mundo, que se relaciona organicamente com ele e com os outros que nele habitam, e que, por opção, e não por destino, assume sua posição de sujeito da história, de uma história que ainda não está feita, mas que se dá em um fazendo, condição humana da qual não podemos nos isentar.

Mas, devido a quais motivos esse suposto silêncio tenha se edificado? Seria pela dificuldade de reconhecer ou se interessar pelos problemas enfrentados em seu cotidiano? Uma possível sensação de pseudo-superioridade de sua condição de docente na Educação

¹⁰⁸ Quero deixar claro que entendo que este movimento de investigação sobre diferentes intervenções não se dá sem relevância, sendo importante para avançar com questões que afligem o próprio campo. O que é possível questionar é que este movimento não vem olhando para o próprio trabalho dos pesquisadores, que mesmo no exercício da pesquisa (ver por exemplo, MOLINA e MOLINA, 2003), são professores da educação superior.

Superior¹⁰⁹? Esse silêncio seria uma derivação das cada vez maiores exigências profissionais neste âmbito? Sem pretender esgotar estas questões, ao longo dos próximos tópicos pretendo abordá-las na perspectiva de contribuir com o alargamento da compreensão sobre elas.

Por outro lado, baseado em Schön (2000, p. 16), é possível considerar que (quase sempre) os problemas do mundo não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, que necessitam de um olhar cuidadoso para serem percebidos como problemas, do contrário, se naturalizam no cotidiano e se tornam invisíveis, paisagens do dia a dia. Portanto, em nosso cotidiano, a preocupação em “estar atento” ao que o mundo nos ‘diz’ se trata de tarefa hercúlea, pois, como bem sabemos, para a lida do mundo não há manual.

Em meio a esta trama complexa, entendo que há momentos de se recolher, de se ausentar temporariamente das discussões, de tomar fôlego, de ruminar as próprias idéias, mas há momentos de insistir, de avançar no encontro com outros horizontes, de se envolver com as questões que interessam ao próprio campo da EF, tal como o trabalho docente na Educação Superior. Mas, o que vemos seria um movimento de “intelectuais em retirada”¹¹⁰?

Não pretendo tomar como referência Petras (1995), em virtude das opções teóricas deste estudo. Porém, resguardando as contribuições do autor, a autoria e a pertinência do título de seu texto, é possível inferir que, se por um lado há uma exigência cada vez maior de produção acadêmico-científica, por outro lado, há um crescimento de exigências simplificadas para o trabalho docente¹¹¹, que podem promover um desencantamento docente no cenário das IES, que pode se desdobrar em o que Huberman (2007) denomina de desinvestimento na carreira docente ou também, o que Pimenta e Anastasiou (2008)

¹⁰⁹ Sem querer trazer para essa discussão a referência do suíço Carl Gustav Jung, em virtude dos interesses desta tese, a última palavra da expressão “educação SUPERIOR” pode remeter a arquétipos difíceis de serem superados. Arquétipo, derivado do latim *archetypum*, original, modelo, e do grego *arkhétupo* (Ἀρχετύπο), modelo primitivo (Fonte: Dicionário Priberam, disponível em <http://www.priberam.pt>). Sinteticamente, na estrutura de Jung, trata-se de estruturas universais provenientes do inconsciente coletivo que aparece nos mitos, nos contos e em todas as produções imaginárias do indivíduo.

¹¹⁰ Expressão utilizada como título do texto de James Petras. “Os intelectuais em retirada” (PETRAS, 1995, p. 85).

¹¹¹ Por exemplo, relatórios onde o importante é não fugir a forma, onde a discussão de conteúdo não é, muitas vezes, nem mencionada.

denominam de abandono da profissão, fenômenos que também pode ocorrer na Educação Superior.

Em um texto intitulado "O mal-estar na Universidade", Olgária Mattos (2009) salienta que os docentes se ocupam cada vez mais com tarefas de secretaria, como preenchimento de planilhas, elaboração de relatórios, propostas de inovação em cursos, acompanhamento de iniciação científica, organização de congressos, participação em atividades de iniciativa discente, preenchimento de pareceres on-line de um número crescente de estudantes, pulverizando suas ações (expressão recorrente na fala dos professores Antonio, Everton, Francisco e Gabriela).

Constrangido à pressa e ao atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão é, muitas vezes, proscrito como inatividade, com risco de comprometer o princípio de rendimento geral. Esta conjuntura se encontra na base da transformação do intelectual em especialista. Cabe destacar que, na contemporaneidade a noção de especialista, muitas vezes se confunde com a noção do trabalho técnico instrumentalizado, que pode prescindir do sentido intelectual e histórico dos temas que aborda. Assim, segundo Mattos (2009), como no processo produtivo, a proletarização é a perda dos objetos produzidos pelos produtores e a perda do sentido da produção, um risco da especialização seria a proletarização do saber, devido a tendência a desconsiderar os sentidos histórico e intelectual dos assuntos que aborda. Por isso, o especialista moderno parece preferir se comunicar principalmente por fórmulas, gráficos, estatísticas e modelos matemáticos. Olgária Mattos (2009) cita Foucault, que reconheceu como primeiro representante deste movimento, o físico estadunidense J. Robert Oppenheimer, quando, ao anunciar o projeto Mannhattan¹¹², descreveu a bomba-atômica em termos simpaticamente técnicos.

Em meio a questões como esta, também há um enfraquecimento dos docentes enquanto categoria. Como exemplo, é perceptível a dificuldade dos docentes apresentarem predisposição para assumir instâncias diretivas em suas IES, ou mesmo, em outras entidades organizadas. A dificuldade em “encontrar candidatos” para assumir a presidência de sindicatos, a coordenação de fóruns, como cursos, centros e departamentos, bem como, a ausência da participação dos docentes em

¹¹² O **Projeto Manhattan**, ou formalmente, o **Distrito de Engenharia de Manhattan**, foi um esforço durante a Segunda Guerra Mundial para desenvolver as primeiras armas nucleares pelos Estados Unidos da América com o apoio do Reino Unido e do Canadá. Esta pesquisa foi dirigida pelo físico J. Robert Oppenheimer

entidades organizadas (no caso da EF, tomo como exemplo o CBCE¹¹³), são exemplos possíveis de serem abordados.

Nesse sentido, cabe uma referência a Anastasiou (2006), quando afirma que entre o corpo docente das IES, tem sido historicamente reforçado a idéia de um trabalho individual, individualizado, fragmentado, disciplinar, competitivo¹¹⁴, evitando-se relações de mutua dependência e trocas sistemáticas, principalmente no plano intelectual. Concordando com Cunha (2006), a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela Pós-Graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, explicitando um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e de determinadas formas acadêmicas de sua produção, dificultando seu envolvimento com “temas periféricos¹¹⁵”.

Lidar com essa conjuntura, reconhecendo a precariedade de tal esforço, passa por compreender a existência de “espaços vazios” (SCHÖN, 2000, p. 14), espaços ainda não preenchidos, que permitem o adentrar a (possíveis) horizontes inéditos, nem que seja para o próprio sujeito que avança em suas próprias fronteiras. Reconhecer estes espaços não se trata de tarefa fácil, mas sim de olhar para o mundo e para si mesmo com a desconfiança e a suspeita dos céticos, sem perder a esperança de educadores. Para tal, temos de estar no mundo, mas não

¹¹³ Participei da Secretaria Estadual do CBCE em Santa Catarina na gestão 2008/2009, na condição de Secretário Adjunto, e pude perceber em lócus, o envolvimento incipiente dos professores e estudantes neste âmbito. Segundo dados do próprio CBCE (2009), no ano de 2008, 1046 associados fizeram parte do CBCE neste período. Considerando que em anos de CONBRACE, o número de associados aumenta, é possível inferir que deve ter havido certo incremento neste número no exercício de 2009. Considerando, frente ao grande número de professores de EF do Brasil, e do grande número de cursos de EF nas universidades brasileiras, (dados do INEP, datados de 2004, apresentam 469 cursos de EF no Brasil), 1046 associados trata-se de um número bastante tímido (REZER, 2010).

¹¹⁴ Um tema interessante para futuras pesquisa pode ser a investigação de que em meio a esta competitividade no âmbito acadêmico, é possível inferir um movimento que vem se avolumando: os professores vêm apresentando, ao que parece, relutância em citar seus próprios pares em seus escritos, preferindo citar autores de outras áreas. Seria uma estratégia de desqualificação, visto a forma como os índices de impacto são apurados? Seria uma área que, mesmo ampliando sua produção, não considera a si própria? São questões que podem derivar investigações importantes.

¹¹⁵ Temas que acabam se afastando da agenda cotidiana dos docentes, tal como a orientação de mestrandos e doutorandos, que se dão em meio a uma dificuldade cada vez maior por parte dos orientadores. Possivelmente, demandas administrativas acabam por dificultar várias ações, inclusive o trabalho de orientação. Afirimo isso na condição de orientador de trabalhos de conclusão de curso e monografias de especialização que se vê em meio a dificuldades como esta.

podemos nos diluir nele, sob risco de não conseguirmos formular estranhamentos a seu respeito. Talvez, aprender a reconhecer os “espaços vazios”¹¹⁶, seja nosso maior desafio, em tempos onde pretensamente somos induzidos, muitas vezes de forma amigável, a não pensar, ou mesmo, subestimados intelectualmente.

Dessa forma, o enfrentamento as questões aqui colocadas passa por nos percebermos enquanto professores, intelectuais da docência, que necessitam estabelecer maior diálogo com as demandas profissionais que nossa intervenção requer. Isso solicita uma ampliação da capacidade investigativa a nosso próprio respeito, desde esferas micro, como no tópico a seguir, até esferas macro, como abordado ao longo deste estudo. Tal esforço pode contribuir com o alargamento da percepção de que o campo da EF, e por conseqüência, a docência na Educação Superior neste âmbito, permite ainda muitas possibilidades em seus “espaços vazios”, pois ainda estão em aberto “janelas” formidáveis no cotidiano do trabalho docente na formação inicial em EF. O esforço proposto nesta tese se apresenta na perspectiva de tencionar o trabalho docente na Educação Superior, na medida em que procura ampliar a argumentação também acerca dos “espaços vazios” que ainda se encontram neste âmbito.

2.4.3. Docência e condições de trabalho na Educação Superior...

Em meio as argumentações estabelecidas ao longo deste estudo, é importante considerar a possibilidade de entender o trabalho docente, neste caso, especificamente na Educação Superior no campo da EF, como um trabalho que se desenvolve em meio a diferentes tensões. Por um lado, a conjuntura na qual a universidade se edifica, acaba dificultando o próprio trabalho docente, constituindo amarras que não podem ser desconsideradas. Por outro lado, ainda se constitui como um espaço social que abre “janelas” importantes aos docentes que atuam em seu interior. Ou seja, como afirmado anteriormente, se a solução, em determinada medida, é dependente dos envolvidos, nem todas as condições objetivas que viabilizam estas soluções dizem respeito exclusivamente aos sujeitos que se movimentam neste âmbito. Assim sendo, o trabalho docente na Educação Superior se desenvolve em meio a diferentes condições, que se movimentam entre a possibilidade de ser

¹¹⁶ Gadamer (1992), por um viés hermenêutico, entende estes possíveis lugares como ‘espaços livres’.

sujeito (autonomia) e a possibilidade de estar sujeito (heteronomia), em uma relação dialética constante e cotidiana.

Inicialmente neste tópico, é necessário destacar que as diversas IES brasileira apresentam condições de trabalho diferenciadas, de acordo com suas configurações jurídicas¹¹⁷, com a proposta estabelecida em cada âmbito, considerando o projeto de universidade que baliza a ação de seus protagonistas, ou mesmo, as relações internas que se edificam entre os protagonistas das instituições, entre outros elementos que vão se constituindo como fundantes das condições de trabalho que se estabelecem no interior de cada contexto específico da Educação Superior no Brasil.

Esta diversidade de possibilidades torna a investida aqui proposta bastante limitada no sentido de estabelecer parâmetros generalizados, o que não é o caso, para a Educação Superior brasileira. Obstante a isso, por outro lado, considerar os diálogos com os colaboradores como importantes referências que, aliadas as minhas próprias experiências e ao diálogo teórico desenvolvido ao longo deste estudo, permitiu alavancar possibilidades de alargar os horizontes dos problemas aqui enfrentados.

Nessa discussão, considerando os argumentos de Tardif e Lessard (2005, p. 112), é necessário, mais do que limitar-se a descrever condições oficiais ou parâmetros generalizados, empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com determinadas condições, assumindo-as ou não, se as transformam em recursos para suas necessidades profissionais e para seu contexto cotidiano de trabalho com os estudantes ou ainda, se são subsumidos pela conjuntura.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2008), vêm se reforçando na docência na Educação Superior uma visão oriunda do senso comum, na qual ensinar se reduz a passar um tempo em uma sala de aula repassando conteúdos a um grupo de estudantes que devem se manter atentos a aula. Partindo ainda de argumentos apresentados pelas autoras, é possível considerar que uma indução ao individualismo (ver também argumentos de Olgária Mattos, 2009), acaba gerando um sentimento de “não pertencimento”, que vai se manifestando em um desinteresse pelos projetos educacionais, ao mesmo tempo em que o docente não se vê

¹¹⁷ IES públicas, com financiamento municipal, estadual ou federal; IES comunitárias, universidades públicas, não Estatais, de gestão privada; IES confessionais, semelhantes as IES comunitárias, pois também não visam lucro, mas sustentabilidade em seu desenvolvimento; e as IES privadas, financiadas com capital privado.

estimulado a reflexão de seu próprio trabalho, talvez inclusive, pela sobrecarga que muitas vezes é submetido.

Obstante, Tardif e Lessard (2005) lembram que, se o trabalho docente é definido por regras administrativas, depende por outro lado, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão. Porém, é importante considerar que a docência trata-se de um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os sujeitos e as circunstâncias, em uma conjuntura que apresenta “saídas”, na mesma medida que as “fechas”, muitas vezes com uma velocidade admirável. Nesse caso, os autores se referem a docência como um trabalho “parcialmente elástico” ou “parcialmente flexível” (p. 112), visto responsabilidades e tarefas, exigências e desafios que possibilitam maior ou menor autonomia dos professores em seu cotidiano.

Esta parcialidade, na fala do Professor Everton, permite pensar que algumas perspectivas estabelecidas na Educação Superior necessitam ser consideradas.

“[...] aqui na universidade nós temos liberdade de ganhar espaço, a gente tem liberdade de trabalhar, de certa forma, com o que a gente quer, a gente tem liberdade até de fazer um plano de ensino, plano de trabalho, não é plano de ensino, é plano de trabalho mesmo, então, isso é um privilégio muito grande.”

A condição de possuir possibilidades para construir, pelo menos parcialmente, um Plano de Trabalho, aqui entendido como um constructo no qual o professor sistematiza suas intervenções ao longo de determinado período letivo, explicitando suas atividades em sala de aula (disciplinas), tempo destinado a pesquisa, ensino e extensão, bem como a carga de trabalho administrativa, trata-se de uma janela importante. Ou seja, em alguns espaços se abrem possibilidades ao docente para construir, ao longo de um período letivo diferentes opções, tais como, assumir ou não determinada disciplina, pesquisar ou não diferentes temas que lhe interessem ou sejam importantes a um coletivo, bem como, promover ações de extensão dentro de suas possibilidades de atuação, entre outros.

Por um lado, é necessário ressaltar que alguns contextos possibilitam relativa liberdade de fazer muitas coisas, o que nem todos os postos de trabalho admitem com a mesma tolerância. Por exemplo, é possível construir um projeto de pesquisa do interesse do professor, que se aprovado, pode render horas em seu plano de trabalho, que permitam que ele investigue aquilo que, em última instância, lhe for mais

conveniente. Por outro lado, este processo pode expressar uma tensão entre aquilo que o professor quer e aquilo que as IES estabelecem como prioridades, sem desconsiderar a conjuntura (por exemplo, as exigências das agências de fomento).

Da mesma forma, essa condição de relativa autonomia pode levar a pensar, como referido pelo Professor Baltazar, que *“hoje, na universidade, não faz quem não quer”*. Entendo por um lado, esta forma de pensar como insuficiente, frente a complexidade conjuntural que se estabelece neste cenário. Porém, por outro lado, ainda há diversas e diferentes “janelas” em aberto neste cenário, diferentes pesquisas a fazer, diferentes projetos a desenvolver, cenário que permite ao professor determinada ingerência sobre aquilo que irá desenvolver em seu próprio trabalho.

Então, o exercício da docência se dá entre uma autonomia relativa e uma heteronomia necessária. Se trata de condição necessária ao seu próprio trabalho, compreender o contexto no qual ele se movimenta, reconhecendo-se nele, sem diluir-se nele, ao mesmo tempo em que necessita reconhecer sua dependência e imbricamento ao seu contexto de intervenção, o que lhe confere uma condição de tensão cotidiana entre limites e possibilidades. Certamente, a caminhada docente nos meandros da Educação Superior, muitas vezes, se estabelece em um jogo de forças desigual (deliberações da reitoria, de chefias de departamento, da coordenação de curso, de políticas públicas, entre outros) que necessita ser considerada.

Nesse sentido, para discutir as condições que se estabelecem no entorno e no interior do trabalho docente, aqui entendido como “parcialmente elástico”, estabeleci três tópicos que se relacionam entre si, mas que por questões didático-metodológicas, irei abordá-los separadamente, conforme a seguir.

a) A docência como um trabalho coletivo em um ambiente democrático.

Entendo que, inicialmente, para lidar com problemas que são coletivos, é necessário exercitar e construir a possibilidade de enfrentá-los coletivamente. Nessa direção, por um lado, é importante resgatar espaços de interlocução política e pedagógica entre os docentes. Por outro lado, é possível perceber a docência no âmbito da Educação Superior, paradoxalmente, se constituindo mais como uma atividade isolada que coletiva (MATTOS, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Tardif e Lessard (2005, p. 105) afirmam que o “osso duro das atividades da organização escolar” está nas relações entre o pessoal que transita na ponta deste contexto, ou seja, professor e aluno. Alargando esta discussão, entendo que a relação entre os próprios docentes se apresenta como um elemento de complexidade considerável visto trazer a tona diversos interesses, desejos e pleitos, muitas vezes, diferentes ou antagônicos. Se isso é um desdobramento ou uma origem das diferentes “Educações Físicas”, é uma questão que não apresenta resposta fácil nem definitiva. Como lidar com isso é um exercício que necessitamos aprender a construir.

O Professor Everton, quando questionado sobre as possibilidades de uma maior aproximação entre as chamadas diferentes “Educações Físicas” entende que, “[...] *com o volume de trabalho cada vez maior e o trabalho do professor cada vez mais solitário, eu acho que a tendência é afastar mais [...] o trabalho do professor é mais isolado do que coletivo, e cada um tem que cuidar das suas coisas*”.

Eis uma equação de difícil encaminhamento: um maior volume de trabalho, associado a uma crescente individualização, podem contribuir com o afastamento entre diferentes sub campos que constituem a EF brasileira. Novamente, é possível destacar a complexidade da questão referente as diferentes “Educações Físicas”, refletindo sobre em que medida esta condição se principia ou é resultante das relações estabelecidas no interior das próprias IES.

Nesse caso, frente a diversidade do campo da EF, percebo que as experiências desenvolvidas nas IES, com relação aos espaços de interlocução entre os próprios docentes, vem ocorrendo em encontros cada vez mais voltados a questões administrativas (*ad referendum*; matérias abordadas com caráter simplesmente deliberativo, sem maiores espaços para discussão; considerando a recorrente dificuldade de obtenção de *quórum* em espaços de discussão mais amplos, entre outros). Nesse caso, as exigências cada vez maiores e a diversificação de atividades, como referido anteriormente, podem contribuir com a diminuição de espaços destinados a discussões de cunho pedagógico e/ou epistemológico.

Por outro lado, o Professor Cezar, em sua resposta a este questionamento, entende que,

“[...] ainda estamos muito presos em defender mecanismos de nosso próprio campo de estudos, da nossa própria área do conhecimento. [...] O próprio corpo docente tem medo de se envolver e discutir e talvez até de reconhecer seus próprios erros. [...] eu acho que falta mesmo aos

professores se reunirem e discutirem. Aqui temos um colegiado que discute LIC e BACH, um colegiado de LIC e outro para o BACH. Porém, quando foi constituído esse colegiado, já parece estar incluído a questão de evitar idéias conflituosas e também por receio, até também de comprometer o próprio desenvolvimento das diretrizes novas, então foram excluídas de certo modo idéias conflitantes”.

Uma condição importante para superação do referido medo, parece ser possível de ser edificada na medida em que o reconhecimento da finitude do docente, condição humana da qual não podemos fugir, for levada a sério. O diálogo como possibilidade para a verdade, com “v” minúsculo, parece ser uma condição importante na perspectiva de superar a própria conjuntura que apresenta dificuldades em abrir espaços de discussão, situação paradoxal neste cenário. Ou como se refere o Professor Everton,

“Em tese, com dedicação exclusiva, teríamos essas possibilidades. Acontece que, com a organização da universidade e o volume de trabalho atribuído aos professores, as oportunidades de encontro de professores, na prática, não acontece. Em tese, poderia, mas, na prática isso é muito restrito, muito limitado, são poucos os momentos que a gente senta para discutir situações pedagógicas”.

Desta forma, questões pedagógicas e epistemológicas não vêm tendo espaços suficientes para discussão no interior das IES, sobrepostas pelo volume de trabalho, mesmo com docentes que possuem dedicação exclusiva.

Essa condição, por outro lado, pode ser reconhecida como uma estratégia de preservação frente a divergência. Trata-se de uma estratégia recorrente neste âmbito, independentemente da configuração jurídica da instituição? Se a resposta for afirmativa, permite alargar a noção de “encastelamento epistemológico” referida no capítulo I, considerando também, a construção de “encastelamentos políticos”, inferindo que diferentes subgrupos, alguns com maior hegemonia do que outros, no que tange as relações de poder, pretendem se sustentar arregimentando pares com projetos próximos, não divergentes, que não coloquem em questão o *status quo* pretendido para diferentes âmbitos.

Argumentos do Professor Antonio podem contribuir com esta discussão. Ele afirma que “a instituição deve ter uma proposta e cada vez mais qualificar os seus ordenamentos internos, o que vai além de interesses e desejos pessoais”, bem como, “essas deliberações

necessitam acontecer em fóruns de discussão e as opções precisam ser assumidas no coletivo”.

Levar a sério a possibilidade de ampliar espaços de discussão, desenvolvendo mecanismos que permitam inserir na agenda docente o compromisso com estes fóruns, passa essencialmente por considerar o princípio da democracia, sob risco de decidir o que é melhor para os “outros”, sem os “outros”, tal como a pretensão de saber, de antemão, o que é melhor para o povo, sem o povo, antes do povo. Manter em aberto esta condição de estado constante de discussão, não prescinde do projeto de universidade, sempre orientador e provisório, na mesma medida que necessário.

Esta perspectiva requer o reconhecimento de um amplo espectro que permita identificar o espaço público das IES como uma característica a ser mantida, principalmente, considerando o âmbito onde este momento do estudo se desenvolveu (uma IES federal e uma IES comunitária).

Venho percebendo pelas minhas experiências que, principalmente as IES maiores e mais antigas vem apresentando maiores dificuldades em estabelecer vínculos institucionais orgânicos entre os trabalhadores e os projetos assumidos por elas próprias, visto se tornarem mais distante as relações entre diferentes cursos, departamentos, a reitoria, entre outros. Em IES menores, as aproximações parecem ser facilitadas pelo menor número de pessoas envolvidas, bem como, das instâncias estarem, geograficamente inclusive, mais próximas umas das outras. Como se referem Tardif e Lessard (2005), o tamanho da escola e a organização física dos locais de trabalho são fatores importantes no desenvolvimento de colaborações. Por exemplo, os autores entendem que em escolas grandes se torna mais difícil o contato entre colegas, pela menor possibilidade de encontros, do que em escolas menores, o que permite pensar que isso se estabelece também na Educação Superior, um espaço formal de ensino, tal como uma escola.

É possível deduzir, mesmo sem os professores terem explicitado isso nas entrevistas, considerando as referências consultadas neste estudo sobre esse assunto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008; TARDIF e LESSARD, 2005; CUNHA, 2006; MATTOS, 2009; ANASTASIOU, 2003, entre outros), que a colaboração é um elemento mais alocado no plano de desejo dos professores, que verdadeiramente presente e mantida ao longo do seu cotidiano de trabalho.

Mesmo em meio a esta possível condição, entendo que as decisões que se estabelecem no interior das IES necessitam ocorrer no

plano coletivo, portanto, político e democrático. Talvez aqui esteja um ponto importante a ser discutido neste momento, a questão de uma possível concepção de política que permita orientar os debates sobre democracia no interior das IES. Procuro me aproximar do entendimento de política de Hannah Arendt (2007), que entende que a política baseia-se na pluralidade dos seres humanos, bem como, trata da convivência entre os diferentes, onde os seres humanos se organizam politicamente para determinadas coisas em comum. Nesse sentido, a política permite organizar a diversidade absoluta de acordo com uma unidade relativa, em contrapartida as diferenças relativas. A autora parte do entendimento que uma relação política se dá entre iguais, com possibilidades iguais de discussão. Talvez esse seja um ponto de partida importante para alavancar avanços nas IES brasileiras.

Em determinada medida, uma impressão apressada sobre o recorte sobre política expresso anteriormente pode ser considerá-lo como ingênuo. Obstante, se temos a pretensão de investir em uma universidade democrática como pano de fundo para o desdobramento da docência, onde não “vale tudo”, é importante considerar as possibilidades de construção coletiva de fóruns de diálogos democráticos acerca de diferentes temas que interessem a comunidade acadêmica. Este pressuposto se trata de uma possibilidade de manter em aberto a própria função social da universidade, que não pode abrir mão de aglutinar a diversidade, manter em aberto a possibilidade de diálogo e construir coletivamente soluções possíveis e provisórias para a complexidade do mundo.

Talvez, levar a sério a condição de investir em uma universidade democrática permita que as próprias IES possam alçar a dimensão política, tão solapada na contemporaneidade, a um outro status, ao status de uma instância humana que se edifica na relação entre iguais que se encontram frente a determinados assuntos, no plano das idéias, mediante acordos ou não, que vão configurando um movimento que permita, inclusive, maior sentido de pertencimento entre os docentes e os projetos majoritários que ali se edificam. Projetos que não representem a simples posição de determinados sub-grupos, mas sim, representem compromissos edificados por espaços político-democráticos de entendimento provisórios entre a comunidade como um todo, em meio a avanços e recuos.

O princípio democrático necessita ser revigorado no âmbito das IES¹¹⁸, sob risco de vermos a pequena história protagonizada por Mafalda, conforme a seguir, representar a compreensão de democracia balizadora dos projetos institucionais nas IES.



Figura 2: Mafalda 2 (criação do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino).

Entendo que resgatar o crédito com a democracia, passa por enfrentar seu descrédito, ironicamente representado na charge da Mafalda¹¹⁹. Talvez, trate-se de uma das mais nobres tarefas que competem aos sujeitos que atuam na Educação Superior, sob risco de perdermos de vista os horizontes democráticos e “naturalizarmos” desiguais relações de poder impostas em determinados segmentos acadêmicos, que não necessariamente representam a verdade nos encaminhamentos assumidos.

Partindo da referência de Chauí (2003a, p. 403-404), a universidade está estruturada de tal maneira, que a democracia é formal, mas não concreta¹²⁰. Por outro lado, pensar em uma universidade

¹¹⁸ Entendendo princípio como algo do qual não se abre mão, nesse caso, o direito a política e a democracia.

¹¹⁹ Cabe destacar o contexto onde esta charge foi criada, em meio a guerra fria, e a diversas ditaduras militares, entre elas, os casos de Brasil e Argentina.

¹²⁰ Para os atenienses, a democracia foi inventada sob a tradição de três direitos fundamentais que definem o cidadão: igualdade, liberdade e participação. Ao considerar o significados destes direitos, de acordo com Chauí (2003), eles não podem existir concretamente na universidade, já que a sociedade na qual esta instituição se edifica está longe desta condição. Lembrando Santos (2008), nas condições em que se edifica, a universidade não pode ser uma instituição democrática, pois convive mal com a democracia.

pautada por um princípio democrático permite identificá-la como um espaço que não é uma comunidade una e indivisa, voltada para o bem comum obtido pelo consenso, mas pelo contrário, que é um contexto internamente dividido e que as divisões devem explicitar-se publicamente, o que pode permitir que estas diferenças sejam tratadas politicamente pelos próprios protagonistas (CHAUÍ, 2003a), em âmbito coletivo.

Nesse caso, pensar a universidade pelo viés de uma instituição democrática representa uma possibilidade importante, visto que, conforme Chauí (2003) a democracia é uma perspectiva política que considera a diversidade como algo legítimo, permitindo que estas diferenças sejam trabalhadas, exigindo com isso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. Penso que este seja o primeiro passo na direção de construir possibilidades comunicativas que permitam o convívio e o respeito entre as diferenças. Por outro lado, as evidências que “aparecem” no desenvolvimento da universidade indicam que a democracia “ainda está para ser inventada” (CHAUÍ, 2003, p. 408) na universidade brasileira. Por outro lado, entendo como importante identificar perspectivas democráticas edificadas com “êxito” (palavra que deve ser utilizada com cuidado visto a dificuldade de afirmar o que seria exitoso na discussão aqui apresentada) no interior das relações presentes na universidade brasileira, sob risco de naturalizarmos uma “falsa” democracia, alicerçada por relações desiguais de poder, onde os protagonistas podem assumir uma posição passiva e o exercício da política é uma exclusividade dos representantes, “democraticamente” eleitos.

De acordo com Ribeiro (2008), a democracia sobressai-se em legitimidade, mas falha em seu funcionamento. O autor ressalta que esta dificuldade no funcionamento resulta de um processo que separa, quase que no bisturi, quem legisla, executa ou julga, e que obedece (p. 20). O referido autor aponta ainda para a jovialidade da democracia, sem tempo de capilarizar suas práticas, diferente dos autoritarismos de eficácia bastante comprovada pela história. Nesse caso, para o autor, só há democracia quando ocorre uma “responsabilização básica do povo por suas decisões.” (p. 21). Traduzir esta compreensão para o plano das IES representa a importância de manter esta discussão em aberto, inclusive como forma de manter o “povo”, neste caso, a comunidade acadêmica, especificamente nesta tese, os professores, atentos ao debate cotidiano que pode se apresentar ao passo que se ampliam os espaços públicos de debate e divergência. Em uma democracia, o poder nunca pode ser um ‘outro’ absoluto, no qual não resida nenhuma identidade com o “nós”.

Por outro lado, é possível identificar uma tendência das instâncias diretivas das IES estabelecerem um paradigma hegemônico dominante em seu âmbito, definindo quem manda e quem obedece, usando como justificativa a constituição de “pólos de excelência” e assumindo, como estratégia, cargos diretivos administrativos, chefias de laboratórios, liderança de grupos de pesquisa, entre outros, assumindo as diligências institucionais, e sutilmente, às vezes nem tanto, subsumindo com a divergência. Na contramão desta inferência, como referido anteriormente, entendo que a universidade, diferentes de outras instituições, deveria se reconhecer e se constituir como um espaço único para o pensamento sem teto, construída por verdades sempre provisórias, sempre passíveis de discussão, de divergência, mas necessárias ao dia a dia institucional. Assim, a universidade representaria uma das poucas instituições que poderia construir mecanismos em seu próprio “*modus operandi*” para aglutinar a divergência, ao contrário de espaços que se propõem exclusivamente a reconhecer-se em torno de um único paradigma. Recorrendo a Ribeiro (2008), “se a questão de traduzir tudo isso na prática é difícil, a saída teórica me parece, pelo menos, colocada” (p. 23), já que para o autor, necessitamos aprender a desenvolver a democracia.

Por outra via, porém, mantendo a preocupação com a universidade se constituir como um espaço democrático, Santos (2008, p. 228) considera que a universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento de seus protagonistas, construindo relações com saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas de grupos não majoritários, bem como, exercitando o princípio democrático como um princípio fundante em sua própria edificação. Ou seja, a constituição de muros cada vez mais densos, de “pólos de excelência” estabelecidos em um “modelo polarizado de pensamento uniforme” expressa um movimento na contramão das possibilidades de um movimento democrático no âmbito das universidades, onde as dificuldades de dialogar sobre as divergências tem sido recorrentes.

Lembrando novamente Gadamer (1992), o instituto moderno da Educação Superior ainda oferece oportunidades para descobrir os chamados “espaços livres”, que não são privilégios a determinados grupos, mas sim, possibilidades humanas que nunca são totalmente realizadas. Necessitamos aprender a reconhecer estes espaços livres e aprender a nos movermos neles. A idéia de uma *universitas* (o mundo inteiro) passa pela noção de edificar entre os próprios docentes, em suas relações cotidianas, o espírito do livre questionamento, a busca pelos

espaços livres, preservando o que for necessário para o potencialmente “perigoso” diálogo aberto do questionamento e da descoberta, pautados pelo princípio da democracia.

Finalizando, esse esforço depende muito das possibilidades de construções coletivas em espaços democráticos que alcem a dimensão política a um patamar de excelência nas relações humanas constituídas no interior das IES, com todas as implicações desta forma de pensar, implicações estas que entendo como um ônus digno de enfrentar na difícil arte de ser humano. Para este caminho, não há itinerários previamente estabelecidos e nos sobra o compromisso desta construção, inerente ao trabalho docente, principalmente no âmbito da Educação Superior.

b) A questão da “pulverização das ações”...

Um tema que apareceu de forma recorrente na fala de três professores, Antonio, Gabriela e Francisco, foi a questão da pulverização de ações em seu trabalho cotidiano. Tomando como referência as falas destes três professores, bem como, minhas experiências nesta discussão, como docente que também enfrenta este problema, procurei conceituar esta expressão. “Pulverização de ações” é aqui entendida como uma ampliação do espectro de intervenção dos professores em seu cotidiano, sob a lógica de um aumento das demandas e conseqüente diminuição de tempo para tratar com cada uma delas, ocasionando uma fragmentação da atenção docente frente a uma diversidade de elementos que enfraquecem o exercício profissional e a densidade do envolvimento com problemáticas específicas.

No decorrer das entrevistas, várias foram as afirmações de todos os colaboradores sobre a intensificação do trabalho docente, porém, aqui ficaram claras as diferenças de condições objetivas de trabalho entre uma universidade pública federal e uma universidade comunitária, o que não é novidade. Mesmo em meio as suas próprias dificuldades, as IES públicas federais ainda apresentam melhores condições de trabalho e possivelmente, menores problemas referentes a esta questão específica denominada “pulverização de ações”. Tanto que ao longo das sete entrevistas, a fala dos três professores da universidade comunitária recorrentemente se referiu a este problema, bem mais que os professores da instituição federal.

Isso representa um dilema a ser enfrentado: muitas demandas, um quadro docente ‘enxuto’ e um tempo cada vez mais curto para dar conta de diferentes exigências. Conforme a Professora Gabriela,

“Em função do tempo, acho que a gente tem muitas atribuições em um único semestre. Várias disciplinas para dar aula, assim como, orientações de projetos de pesquisa, coordenações de projeto de extensão. Isso, é claro, vai dificultar para você, a medida que desvia teu olhar para várias direções, [...] essa questão da pulverização acaba dificultando na estruturação do trabalho.”

Para esta professora, possivelmente a diversificação de tarefas reduz a dimensão de profundidade com que cada uma delas é abordada, sem contar que causa um sentimento de angústia, como se não fosse capaz de dar conta de suas responsabilidades. Por outro lado, o Professor Francisco afirma que essa condição é necessária em uma universidade como a comunitária. *“[...] eu trabalho com várias disciplinas. Quer dizer, eu preciso trabalhar com mais disciplinas para conseguir ter uma carga horária mínima de sala de aula.”*

Ou seja, nesse âmbito há a necessidade de ampliar a carga horária de ensino a tal ponto que permita condições de trabalhar com outras atividades. Aqui é possível resgatar a idéia de que diferentes condições objetivas se edificam em diferentes IES, de acordo com as possibilidades e limitações de cada espaço. A chamada “pulverização de ações” se dá por diferentes razões. Uma delas é a própria sobrevivência do docente na instituição, principalmente naquelas que não oferecem estabilidade profissional, visto a necessidade de um determinado número de carga horária em sala de aula que permita uma diversificação das tarefas do professor no que se refere a ações de pesquisa, extensão, e/ou trabalho administrativo. É importante destacar que a carga horária de trabalho para os docentes se diferencia de acordo com as próprias organizações internas das IES.

Há ainda, o que não é o caso do grupo de colaboradores, a situação de múltiplos empregos na Educação Superior, como abordado por Pimenta e Anastasiou (2008). Neste caso, além do trabalho docente na Educação Superior, o professor assume outros postos de trabalho, como outra universidade, escolas, clubes ou academias, a fim de incrementar sua renda mensal. Esta situação se configura como mais um elemento pernicioso na qualificação da intervenção docente no processo de formação inicial.

Tal situação parece se derivar da condição de que há IES, geralmente aquelas da rede privada de ensino, que admitem contratos de trabalho de acordo com o número de horas-aula ministradas pelos

professores. Por exemplo, contrato de 20 horas exige intervenções de aproximadamente 20 horas em sala de aula, ou ainda, o incremento de professores horistas, com menor carga horária. Outras, admitem um espectro de horas voltadas para a pesquisa e a extensão, como nos casos das IES públicas e de algumas IES comunitárias e confessionais.

O que é possível identificar, no que se refere a construção dos planos de trabalhos dos professores entrevistados, é que a carga destinada ao ensino nas IES públicas federais, geralmente é bem menos exigente em termos de quantidade que nas IES privadas ou comunitárias. Nas IES públicas federais os professores geralmente necessitam trabalhar em sala de aula uma carga horária frente a aluno que varia entre 08 e 15 horas/aula, aproximadamente (incluindo graduação e pós-graduação). Como exemplo, o professor Baltazar afirmou que em seu plano de trabalho, destina 20 horas de sua carga horária para o ensino, incluindo nele, preparação de aulas e outras atividades destinadas a este fim.

No caso das IES comunitárias, a carga horária é definida de acordo com critérios internos derivados de políticas definidas em cada contexto. Já nas IES privadas, é mais comum um incremento menor na carga horária dos docentes, no que se refere a pesquisa, extensão ou preparação de aula. É mais usual a contratação do professor com carga horária semanal de acordo com o número de horas aula frente ao aluno.

No meio deste cenário, as IES comunitárias ou confessionais admitem algumas perspectivas de flexibilidade nesta dimensão que as IES privadas geralmente não possuem. O número de horas/aula dos professores destas IES, em geral, fica transitando entre as exigências das IES privadas e das IES federais. Por exemplo, de acordo com a Resolução 004 do Conselho Gestor da Unochapecó (UNOCHAPECO, 2008a), que estabelece números de horas destinadas ao ensino em cada categoria de contratação docente (A – Especialista, B – Mestre, C – Doutor), um professor Doutor (Titular C), com 40 horas de contrato, opera com uma carga horária de até 12 horas em sala de aula, que se refere ao ensino na graduação e Pós-Graduação. O Professor Mestre (Titular B), com 40 horas de contratação, trabalha com uma carga horária semanal de até 20 horas em sala de aula e um Professor Especialista com 40 horas de contratação (Titular A) deve cumprir com 28 horas em sala de aula. O restante da carga horária dos docentes pode ser preenchido com atividades de pesquisa, extensão ou ainda, atividades administrativas.

Cabe destacar que essa argumentação não tem a pretensão de considerar o trabalho docente nas IES públicas com financiamento

estadual ou federal, melhor ou pior que nas IES privadas, comunitárias ou confessionais. Apenas, se torna importante destacar que as diferentes condições estabelecidas nos diferentes projetos das IES se desdobram em diferentes relações de trabalho, que podem influenciar decisivamente na prática pedagógica em sala de aula, bem como, trazer desdobramentos para outras esferas do trabalho docente. Um exemplo hipotético permite pensar a respeito. Uma ampliação de contratação de professores horistas, com a função específica de ‘apenas’ dar aula, permite considerar que muitas IES entendem que pesquisa e extensão não são importantes, encarecem os cursos, e a formação dos estudantes pode ocorrer centrada apenas no ensino, geralmente em sala de aula.

Nesse caso, no cotidiano das IES comunitárias, é visível a preocupação com ‘enxugamentos’ na direção de cortar custos, esforço que geralmente se dá com a supressão de diferentes atividades docentes que não se refiram diretamente ao ensino, o que permite considerar que, pelo menos do ponto de vista econômico, a docência se apresenta com maior centralidade que a pesquisa ou a extensão nas IES brasileiras não estatais, mesmo com as pretensões de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista em documentos oficiais. Obstante, entendo que os desafios de IES que levam a sério a articulação entre ensino/pesquisa/extensão trata-se de uma tarefa digna de ser enfrentada.

Em meio a este cenário paradoxal, ao que parece, IES com condições de trabalho mais privilegiadas oferecem maior espaço de horas no plano de trabalho para a pesquisa ou extensão e para o planejamento das aulas, inclusive para a reflexão, elemento fundamental para uma postura ética no trabalho docente.

Por outro lado, “dar aula” em maior quantidade de disciplinas pode vir a representar um “fardo” necessário para os professores de IES comunitárias, pois o número de disciplinas e aulas, muitas vezes excessivo, se por um lado sobrecarrega a agenda docente, por outro permite poder fazer outras coisas no cenário da mais valia da Educação Superior (pesquisa, por exemplo). O Professor Francisco afirma que essa condição de trabalhar variadas disciplinas limita, mas também, abre “janelas” importantes.

[...] eu não vejo que isso (a sobrecarga de disciplinas) seja transferido para a relação professor/aluno, a forma como me relaciono com a instituição, para mim não afeta a relação com o aluno, ao contrario, no meu caso possibilita alguns outros momentos fora da aula, que eu possa interagir com os alunos, no grupo de pesquisa ou no laboratório, que ele possa estar vindo para cá para discutir.

Nesse caso, o número de aulas “financia” *pari passu* outros espaços importantes para o trabalho docente, tais como referido pelo exemplo do professor Francisco, grupos de pesquisa e presença em laboratórios com carga horária institucional.

Outra razão para a “pulverização de ações” parece ser o rápido “surgimento” de demandas as quais, muitas vezes, as IES não podem se abster de discutir e/ou enfrentá-las. E em meio a IES comunitárias, geralmente com número reduzido de docentes, há conseqüentemente um aumento das exigências para os que assumem as responsabilidades que o trabalho docente exige. Por outro lado, isso evidencia que, ao estarmos inseridos em um contexto, este depende dos esforços dos envolvidos, que não podem fugir as responsabilidades frente aos diferentes desafios que se apresentam, condição que coloca a docência em uma posição delicada, próxima do dito popular “*se correr o bicho pega, se ficar...*”.

Obstante, é necessário encontrar mecanismos que permitam que os professores não sejam induzidos a um trabalho pulverizado, sem possibilidades de profundidade nas ações que promovem, em uma lógica que parece remeter ao “*Just do it!*”, ou seja, “*Apenas faça!*”. Não é difícil perceber que em meio a muitas demandas, o tempo para a reflexão e o livre pensamento se reduz substancialmente. Conforme o professor Antonio,

[...] vivemos no nosso dia-a-dia, com uma serie de angústias, de medos e de inseguranças que fazem com que haja certa instabilidade em nossas escolhas. Quer dizer, nós devemos fazer propostas em grupos, mais consolidadas, que consigam dialogar com os ordenamentos dirigidos legitimamente pela instituição. Que a gente consiga fazer com que um grupo de professores, pensando a formação de futuros profissionais, acordem, pactuem condições objetivas para quem gostaria de fazer extensão e condições para professores que gostariam de fazer pesquisa, além do ensino. Então, como fato, temos a questão do ensino, uma determinada carga horária que a gente vai institucionalmente discutindo e chegando num acordo sobre o numero de horas que deveríamos ter. Até por uma questão de identidade da instituição da qual fazemos parte. Também tem um grau de negociação entre essa questão do ordenamento institucional e desejos do grupo de professores. Então, a pergunta passa muito por uma questão de diálogo e uma definição mais clara da instituição, [...] que precisa estar, a todo o momento, sendo criticada, re-significada, enfim, construindo novas possibilidades

Desta forma, ao abordar com os colaboradores esta discussão sobre as condições de trabalho, a questão da instabilidade referida pelo Professor Antonio foi um sentimento muito recorrente. Foi ainda mais evidente entre os professores da IES comunitária, que não tem acesso a chamada “estabilidade de emprego”. Uma aparente angústia paira sobre o cotidiano docente, levando a crer que, se por um lado, necessitam de demandas, a fim de garantir sua carga horária semanal, por outro, tem muito receio de não conseguirem dar conta das exigências oriundas de tais demandas. Uma das possibilidades que aparece na fala do professor Antonio é a necessidade de lidar com isso coletivamente, levando em consideração a conjuntura social, política e econômica, sem diluir-se nela, mantendo um distanciamento, mesmo sabendo da impossibilidade de encontrar um ponto fora do mundo e o enfrentamento a estas questões se dá por dentro da própria estrutura.

Por outro lado, o aumento das demandas ao trabalho docente, conforme apontado nas entrevistas é endereçado aos docentes mais engajados, independente da natureza jurídica da IES. Este cenário vem se edificando com cada vez maiores demandas a serem cumpridas com velocidade, o que, aparentemente, não vem conduzindo o trabalho docente para o caminho da autonomia intelectual, questão que considero nevrálgica nessa discussão. Por outro lado, é necessário reconhecer que, como referendado por Tardif e Lessard (2005, p. 113),

[...] assim como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização ao passo que outros se engajam fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os finais de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para-escolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc.

Nessa direção, não é difícil inferir que, se há professores mais engajados e professores menos engajados, a maior carga de trabalho das IES acaba sendo assumida por reduzidos grupos, que muitas vezes, pagam alto preço pelas imposições desta condição, tanto em IES públicas como em comunitárias. Isso permite aos docentes questionarem sobre a validade do próprio esforço empregado em seu trabalho, ou

como se referiu um colega de trabalho, “*será que vale a pena a gente trabalhar tanto aqui?*”.

Um risco no esforço de tentar responder esta pergunta é reduzi-la ao plano pessoal. A resposta a esta questão se dá na medida em que a própria IES a responde na sua própria feitura enquanto instituição, nas suas relações com os trabalhadores que operam em seu interior e, imprescindivelmente, passa pelas relações que os próprios trabalhadores estabelecem entre si, relações estas de poder, onde desejos e interesses se movimentam em uma tensão cotidiana.

Portanto, é necessário desnaturalizar esta situação do professor, que devido a um incremento de demandas, vai sendo conduzido a uma condição de operário especializado em determinado assunto, sobrecarregado de tarefas que acabam trazendo desdobramentos perniciosos a seu trabalho docente. Uma pergunta derivada desta assertiva poderia ser “como se faz isso?”

Entendo que, se não há resposta para isso, há sim, aberturas derivadas das janelas que esta questão permite construir. Sem dúvida responder essa questão passa por evidenciar o caráter sócio-histórico desta problemática, tencionando as condições de trabalho das IES em suas diferentes configurações jurídicas, sem reduzir o “final” desta discussão a um destino já previamente traçado, ao qual cabe desempenhar nosso papel em um roteiro por outros concebidos. Talvez uma grande contribuição de investigar o trabalho docente no interior das IES contemporâneas seja salvaguardar a possibilidade de entender o exercício da docência neste cenário como um esforço realizado em primeira pessoa, com autonomia intelectual, tanto quanto ainda seja possível.

Como lidar com estas questões? Mesmo sem ter a pretensão de respondê-las, procuro enfrentá-las no tópico a seguir, apresentando o que venho chamado de algumas “janelas”.

c) Algumas “janelas” ou um retorno a Academia dos gregos?

Mesmo em meio as diferentes questões até aqui abordadas, no que se refere as condições de trabalho e a docência na Educação Superior, parece ser necessário evidenciar algumas “janelas” que se abrem no âmbito institucional das IES, frente às diversas questões apresentadas. Nessa direção, entendo que uma das últimas instâncias de livre pensamento que reside na universidade, por mais simplório que essa assertiva possa parecer, seja a capacidade de perguntar. Recorrendo a Santos (2008, p. 224), a universidade, ao procurar aumentar sua

capacidade de resposta, não pode perder sua capacidade de pergunta. A capacidade de perguntar... Eis uma dimensão do humano que vem sendo alvo de diferentes interpretações sobre a condição humana com a qual nos movemos (BAUMANN, 1999, GADAMER, 2007, SANTOS, 2008, MATTOS, 2009, entre outros).

A universidade, ao perguntar sobre si, sobre suas finalidades, sobre o que ainda a sustenta na estrutura social contemporânea, já que ainda apresenta muitas raízes no século XII, trata-se de ampliar as possibilidades de perceber “janelas” no interior da própria instituição, “janelas” que podem ser abertas na medida em que possamos percebê-las no movimento de perguntar sempre sobre as finalidades deste espaço e, por consequência, das finalidades de nosso próprio trabalho em seu interior. Isso passa por admitir que a universidade não pode assumir promessas as quais não pode cumprir, mas pode sim, se constituir como um pólo de excelência da capacidade humana de alcançar certezas necessárias, sempre provisórias, bem como, um espaço de excelência para o perguntar, sempre, e de novo, de novo, de novo... Ou então, ao contrário desta perspectiva, é possível admitir assumir que um retorno a Academia dos gregos passa ser uma possibilidade não tão distante assim¹²¹.

Aqui, o hábito da suspeita poderia ser um indicativo do amplo espectro no qual a universidade poderia se edificar, desnaturalizando relações muito sólidas de poder e hierarquia, tecnicamente erguidas ao longo de sua própria história, que se perpetuam em seus corredores ainda nos dias de hoje. O enfrentamento a essa condição não possui “bula”, muito menos “receituário”, e a frase do poeta espanhol Antônio Machado, “*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”, parece ter sido feita sob medida para representar isso.

Um exemplo interessante nessa direção se apresenta na escolha dos representantes que são eleitos a fim de assumir instâncias diretivas das IES. Considerando a idéia apresentada anteriormente de democracia, o processo eleitoral neste âmbito se trata de uma possibilidade de permitir a escolha dos representantes pela vontade da maioria (CHAUÍ,

¹²¹ Lembro que, em uma definição mais abrangente, a Academia trata-se de uma expressão que não se origina pelo sentido atual da palavra. Ao retornar de sua viagem da Itália, a Academia de Platão foi assim denominada porque se situava em um local além dos muros de Atenas, em um local consagrado a Academus ou Hecademus. A Academia de Platão pode ser entendida como a primeira universidade. Nela os estudantes aprendiam filosofia, matemática e ginástica. Não constituía, entretanto, realmente uma universidade, no sentido de como a compreendemos na contemporaneidade. Nesse período, cada pensador fundava uma escola para repassar seus conhecimentos, não para debatê-los.

2003). Isso permite possibilidades de uma “oxigenação” sistemática nos acentos diretivos das universidades, principalmente nas públicas federais, que apresentam esta possibilidade de forma clara em sua edificação. Algumas universidades comunitárias ainda apresentam esta possibilidade, mesmo que na grande maioria, o voto dos professores seja com peso superior ao voto dos servidores técnico-administrativos e ao voto dos estudantes.

Obstante, algumas IES nesta condição vem alterando seus estatutos a fim de diminuir o espectro eleitoral, aumentando os chamados “cargos de confiança” (Coordenações de Curso, por exemplo). As IES privadas, salvo raras e boas exceções não apresentam esta preocupação em sua agenda, contratando os gestores de acordo com cada perfil desejado.

Entendo que o movimento democrático de alternância na participação de processos eleitorais, amparados por uma condição de igualdade e liberdade (de expressão, por exemplo), permite identificar um elemento importante nesta discussão: momentos em que diferentes projetos de universidades são apresentados, analisados (pelo coletivo) e assumidos ou não, bem como, que o poder não pertence aos sujeitos “para sempre”, mas é sempre um lugar vazio, onde diferentes projetos e sujeitos podem preencher, periodicamente, podendo ter seu mandato revogado, caso não cumpram o que lhes foi delegado para representar, o que simboliza, segundo Chauí (2003), o essencial da democracia, embora, lembrando Ribeiro (2008), ainda tenhamos dificuldades em operacionalizar a democracia.

Por outro lado, ainda amparado nos argumentos de Chauí (2003), a possibilidade de representatividade pode permitir uma apatia política por parte dos próprios trabalhadores, uma espécie de ‘contra-indicação’ das pretensões democráticas aqui esboçadas, pois, nesse caso, a política passaria a ser assunto dos representantes, e não dos protagonistas da própria instituição, que podem assumir uma condição de menoridade. Nesse caso, um desdobramento desta “contra-indicação” tem sido perceptível: a dificuldade, em alguns casos, para encontrar professores com disponibilidade ou desejo de assumir a participação em conselhos, coordenadorias ou em comissões (que são instâncias da pretensa condição democrática da universidade). Nesse sentido, ao que parece, há uma retração no envolvimento político de significativa parcela dos docentes (talvez devido as demandas cada vez maiores).

Esta condição permite reiterar o argumento apresentado sobre as dificuldades de tratar democracia no interior das IES brasileiras. Para

Ribeiro (2008), só há democracia quando o povo, neste caso, os trabalhadores das IES, se responsabilizam por suas decisões.

Mesmo em meio a limitadores como estes e correndo o risco de ser considerado um idealista, ainda entendo a universidade como uma instituição que pode se pautar por um princípio democrático, declarando o direito a igualdade, a liberdade e a participação no poder como condições importantes em sua edificação, sendo a partir desta configuração no plano teórico, possível instituir formas de reinvidicação para torná-los direitos concretos, presentes no cotidiano da universidade.

Nesse caso, conforme Santos (2008, p. 230), em uma sociedade desencantada, “o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro”. Diria que esse caminho democrático passa pela capacidade de pergunta que a universidade conseguir suportar, que se desdobraria em uma ampliação das “janelas” pelas quais ela se relaciona com o mundo. Para tal, finalizo este tópico apresentando a seguir, o que venho chamando de “janelas”, espaços vazios, segundo Gadamer (1992) onde necessitamos aprender a nos mover.

- a) Conversar é necessário... Se, conforme o professor Cezar, na universidade falta espaço para discussões entre os docentes (ver mais a respeito da necessidade de falar que os professores possuem em MOLINA NETO *et al*, 2006), estes espaços podem ser construídos e necessitam fazer parte da agenda docente, como uma importante possibilidade democrática que ainda pode se apresentar neste espaço;
- b) É necessário um revigoramento da compreensão de política que se estabelece no entremeio das IES, pois do contrário, vem se tornando adequada a compreensão de Mattos (2009), quando se refere ao “esquecimento da política” como um elemento pernicioso e presente no âmbito da Educação Superior;
- c) Importante colocar em discussão diferentes pensamentos, epistemologias e posições políticas. Nesse caso, abordar estas diferenças em fóruns específicos permite identificar as incompletudes de cada segmento acadêmico, considerando que a própria função precípua da universidade é servir de palco para o universal, a *universitas*, abarcando diferentes formas de pensar. Concordando com Santos (2008, p. 224), a universidade poderia ser um ponto privilegiado de encontro entre diferentes saberes e, acrescento, não para constituir espaços majoritários com pretensão de obliterar a divergência;
- d) O aparente “ar” de superioridade, perspectivado no meio acadêmico, evidenciado também por argumentos apresentados nas entrevistas

(crítica presente, por exemplo, na fala do Professor Dionísio, que se refere a “arrogância acadêmica”), pode ser substituído por perspectivas que permitam considerar a dignidade da finitude humana como um componente importante na feitura das próprias universidades, sob risco de não perceber suas próprias limitações, superestimando presunçosamente, suas possibilidades;

e) É importante reconhecer a necessidade de levar a sério o projeto de universidade pressuposto em cada contexto, que esteja acima de interesses pessoais e sirva de balizador para os docentes, que reconheçam fazer parte deste processo, visto aceitarem trabalhar em determinado contexto, considerando o imbricamento de suas intervenções com a autoridade de tal projeto, e que se proponham a dele participar, inclusive na condição de críticos com pretensões transformadoras;

f) Da mesma forma, importante refletir acerca do trabalho docente no interior das IES, sob risco de que ele se reduza a um trabalho exclusivamente técnico, desenvolvido por *experts* em especificidades, desconsiderando a complexidade da docência;

g) Perspectivar a figura do trabalho docente como um trabalho orgânico, com altas exigências intelectuais, erudição, desenvolvido por alguém que está em uma condição de importância social que exige, tanto quanto outras profissões, mais do que conhecimentos técnicos descolados do mundo, mas que tem por responsabilidade a formação de futuros docentes;

h) Entender a finitude das pretensões apresentadas no parágrafo anterior (letra “g”), sob risco de nos iludirmos pelo “canto da sereia” (por exemplo, da ciência), superdimensionando nosso próprio trabalho;

i) Enveredar esforços para a construção de condições objetivas para o digno exercício da docência, com direito a carga horária compatível com as funções assumidas, menor pulverização de ações, bem como, tempo para planejamento e para o estudo, inclusive, para o estudo e reflexão acerca de nosso próprio trabalho, enquanto docentes na Educação Superior;

j) Preservar a universidade enquanto uma instituição democrática, construída por seres humanos, onde por um lado, não ‘vale tudo’, e por outro, tudo está em aberto. Lidar com este paradoxo pressupõe um exercício de diálogo coletivo e democrático importante de ser exercitado, construindo interlocuções que se dão no plano da política, considerando a possibilidade de deliberar decisões em nome do “bem comum” da própria IES e dos trabalhadores que operam em seu interior;

Finalizo este tópico, compreendendo que muitos dos argumentos anteriores podem ser a princípio, considerados como utopias. Longe de se apresentarem como verdades metafísicas, os apontamentos que faço se apresentam como formas de pensar em meio as complexas relações que se estabelecem no âmbito da universidade brasileira, limitadas obviamente, pela mirada sob a qual a perspectivo. Porém, concordando com Santos (2008), não podemos viver sem utopias, entendendo que sem elas, em curto prazo, a universidade só terá curto prazo.

2.4.4. Elementos teórico-metodológicos: “complexificando” o que não é simples.

Após as discussões anteriores, procuro estabelecer neste tópico um recorte menor, mas nem por isso, menos importante, sobre questões de ordem teórico-metodológicas muito presentes no cotidiano do trabalho docente. Por vezes tão presentes que chegam a virar ‘paisagem’ do cotidiano, ou seja, algo que se vê “todo dia”, que “todo mundo sabe”, mas, que muitas vezes, não são observados com o devido cuidado, por razões das mais diversas, algumas evidenciadas no tópico anterior.

Sem ter a pretensão de “resolver os problemas”, algo muitas vezes tentador, talvez por uma determinada herança iluminista, na condição de que adquirimos determinada pretensão de querer a tudo resolver, pretendo abordar questões cotidianas com um olhar interpretativo que permita construir argumentos que possam ampliar as “janelas” pelas quais olhamos para eles.

A seguir, desenvolvo argumentos acerca de questões cotidianas do trabalho docente, refletindo acerca do Projeto Pedagógico, do Plano de ensino, do sentido das disciplinas na formação inicial, da avaliação, entendendo a aula como um espaço e tempo de tradução, articulando hermenêutica e trabalho docente.

a) Projeto Pedagógico e o “entorno”: balizadores em um *lócus* onde não “vale tudo”.

Os argumentos anteriores sugerem que a complexidade de um processo de intervenção, como já apresentado em outro texto (REZER e FENSTERSEIFER, 2008), necessita estar imbricada com seu entorno, com sujeitos e estruturas que compõem cada contexto, sob risco de assumirmos individualmente responsabilidades que, se são também nossas, não são somente nossas, mas coletivas, estruturais e

organizacionais, ou seja, dependente em maior ou menor medida, de uma conjuntura. Lembrando Demo (1998), tentar dar conta, sozinhos, de problemas que são coletivos, trata-se de tarefa quixotesca.

No sentido de “dar conta” de nosso papel central – formação de seres humanos para o mundo – o trabalho docente não se apresenta como uma “ilha”, destituído de um “entorno”, onde o professor está “por si”. Pelo contrário, o entorno se apresenta como um elemento a ser levado em consideração e, por consequência, responsabilizado, ao mesmo tempo em que serve de suporte e balizador para as intervenções propostas. Do contrário, conforme Fensterseifer (2006b) corremos o risco de assumir responsabilidades que extrapolam nossa competência, “prometendo” algo que não é possível cumprir, assumindo um papel ideológico.

Isso significa que, para lidar com as complexidades inerentes ao trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, é importante partir da idéia de que não estamos sozinhos neste complexo desafio. Para o bem e para o mal, sem pretensões maniqueístas, estamos sempre em um contexto que nos autoriza – ou não – a determinadas proposições, e com isso, levamos este pano de fundo, em maior ou menor medida, arraigado ao trabalho docente.

Portanto, se faz necessário trazer para o debate, a responsabilização do entorno, evidenciando que o trabalho docente se encontra imbricado ao contexto onde se edifica, sem necessariamente, diluir-se nele. Assim, é importante entender que o professor possui uma autonomia relativa, e não pode fazer somente “aquilo que quer”, tanto em aula como em outras responsabilidades inerentes ao trabalho docente¹²². Lembro que o próprio termo “licenciado” se apresenta nesse sentido, quando ao final de um processo formativo na Educação Superior, o egresso recebe uma “licença” do Estado para o exercício profissional, atuando em seu nome¹²³. A figura a seguir se apresenta no sentido de ilustrar esta compreensão, tomando como referência o trabalho docente em uma IES. Se trata de um exemplo que pode ser pensado em outros contextos, tais como escolas, entre outros.

¹²² Não estamos “sozinhos” no momento da intervenção e o professor traz o “entorno” arraigado em si, mesmo que não tenha clareza disso. Obstante, é possível inferir que aquilo que acontece em aula, depende diretamente do professor. Como lidar com essa condição, não me parece coisa fácil.

¹²³ Cabe destacar que todos os professores colaboradores deste estudo possuem o título de licenciado em EF.

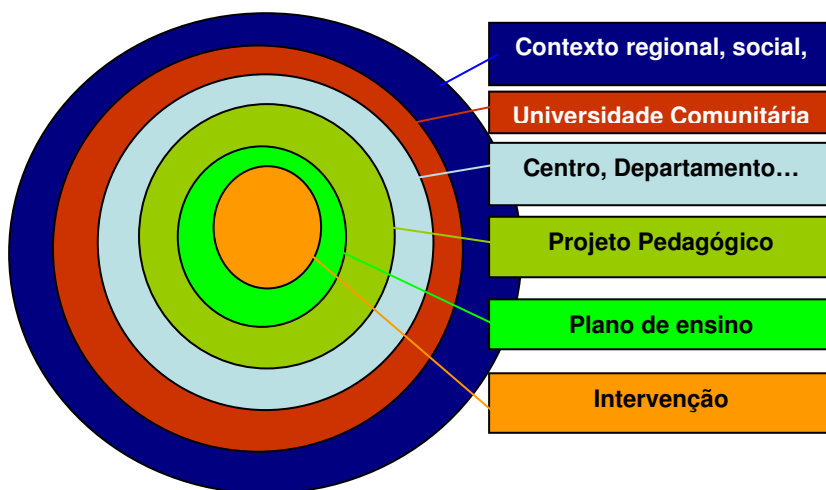


Figura 3: A responsabilização do entorno no exercício da docência. Fonte: Rezer e Fensterseifer, 2008.

A figura permite maior clareza no esforço de levar a sério quando afirmamos que no momento em que um professor se depara com os estudantes, em sala de aula, não está “falando” apenas ‘por si’ mas por toda uma estrutura/conjuntura que vem a reboque no processo de intervenção. Portanto, se torna importante considerar isso nas aulas, pois, enquanto docentes, não temos o direito de fazer apenas o que julgamos mais adequado. Essa condição seria um preço da própria estrutura democrática pressuposta para as IES, sob risco de montarmos nosso próprio tribunal, sobrepondo nossa própria verdade por sobre o “entorno”. Conforme o Professor Dionísio, “[...] *o que nós não podemos é deixar todas as pontas soltas e cada um fala o que quer e como quer*”.

Se for importante resguardar o princípio de instituição democrática para a universidade, se torna importante reconhecer que o professor faz parte de uma instituição que assume posições, por vezes diferentes das suas. Lidar com esta tensão entre perspectivas do professor e perspectivas edificadas em seu entorno trata-se de um importante exercício de maturidade profissional, decorrente de um espírito democrático-republicano. Isso não representa uma indução ao conformismo, mas sim, reconhecer que, se o professor aceita continuar trabalhando em determinado espaço, em maior ou menor medida, age de acordo com os limites e possibilidades que o entorno lhe proporciona,

mesmo que tencionando-o, para ver reconhecidas as suas demandas institucionalmente.

Em meio a esta tensão, é importante resguardar institucionalmente, espaços para o debate no plano da política, reconhecendo que prazos e determinações legais obrigam a tomadas de decisão que nem sempre representam o melhor caminho e, por conseguinte, necessitam de constante reflexão a seu respeito. Conforme o Professor Dionísio, importante considerar que tal espaço deva ser para além da sala de aula.

“A partir do momento que determinados aspectos político-pedagógicos passam a representar a vontade da grande maioria, a minoria [...] pode até lutar para mudar nas instâncias adequadas, nas reuniões de departamento, nas discussões curriculares, mas não vai ser na sala de aula.”

Partindo da idéia de considerar a importância do entorno na discussão proposta, entendo a afirmação do referido professor como um desabafo frente a polêmicas enfrentadas em seu contexto cotidiano, tal como, por exemplo, a discussão acerca das Novas Diretrizes Curriculares, abordada anteriormente. Nesse processo, como já referi, mais do que ser a “favor” ou “contra”, é necessário garantir espaços institucionais de discussão sobre os rumos da formação inicial e dos desdobramentos destes rumos no trabalho docente.

Porém, tais fóruns de discussão devem ser constituídos para além dos momentos de aula, como referido pelo Professor Dionísio, em espaços políticos representativos dos diferentes segmentos acadêmicos¹²⁴. Por exemplo, reuniões pedagógicas, de departamento, dos grupos e núcleos de pesquisa, em publicações, enfim, em fóruns onde a própria comunidade acadêmica possa participar, sob risco de manter as discussões nos corredores, entre os pares mais próximos, ou em salas de aula, espaço que muitas vezes é o que acaba sobrando para discutir sobre problemas que deveriam ser tratados coletivamente na agenda de uma universidade.

¹²⁴ Cabe destacar que essa perspectiva não procura preservar ou advogar a favor da “neutralidade” do ensino, mas sim, reconhecer que em momento de aula, professor e aluno assumem papéis com relações de poder muito desiguais. Em um momento de aula há uma diferença de força muito significativa entre professor e aluno. Considerando os argumentos de Arendt (2007), no momento de um encontro formal entre alunos e professores, se estabelece uma relação pedagógica (entre diferentes) e não uma relação política (entre iguais).

Nesse aspecto, entra a proposta curricular, o projeto pedagógico de um curso de EF, previsto no artigo 13.1 da LDB (BRASIL, 1996), como um documento balizador para o trabalho docente, onde acordos provisórios se estabelecem, em um contrato pedagógico, uma derivação que se edifica entre o coletivo de professores de determinada IES e as políticas públicas que referendam esta discussão. Sobre isso, o Professor Antonio apresenta subsídios, argumentando que a construção de uma proposta curricular deve considerar três dimensões.

“[...] uma são as diretrizes nacionais, que apontam para onde a formação do ensino superior no Brasil deve caminhar. É bastante importante pensar sobre isso. A outra dimensão é a proposta da universidade e o contexto no qual ela pretende fazer o seu olhar de formação. Então, nós temos que pensar a EF reticulada, orientada por esta visão, essa perspectiva institucional. E a outra, é o conjunto de professores que se propõem a discutir o PP, [...] as disciplinas, os diferentes conhecimentos, diferentes formas de conceber o currículo”.

O referido professor apresenta então, três elementos a serem considerados: a) as diretrizes nacionais, tema que já foi abordado anteriormente; b) o projeto de universidade que baliza para onde cada universidade pretende caminhar, na medida em que vai se estabelecendo um novo modelo de formação no contexto da Educação Superior brasileira¹²⁵; e c) o conjunto de professores, possibilidades de articulação, suas relações de poder e maturidade para lidar com suas diferenças.

Entendo que lidar com estas dimensões não se trata de tarefa fácil, mas os grupos, de alguma forma, podem edificar mecanismos para enfrentar as dificuldades e avançar nas “janelas” presentes e derivadas do “entorno”, sempre presente em seu cotidiano. Sem dúvida, os professores podem ainda criar novas dificuldades, oriundas de suas próprias relações.

Mesmo em meio a estes complexos elementos, uma proposta curricular, um projeto pedagógico necessita dizer a que veio e orientar os processos de intervenção dos docentes, não como uma “camisa de força”, mas como um esqueleto que serve enquanto sustenta. Lembrando uma passagem de Berticelli (2005), currículo é antes de

¹²⁵ Destaco que a expressão “projeto de universidade” foi um elemento pouco mencionado nas entrevistas e também nas referências constituintes deste estudo.

tudo, uma aposta em determinadas hipóteses. Ou ainda, como se refere o Professor Cezar,

“[...] nós temos que responder no Projeto Pedagógico para que eu quero uma EF, para que serve a EF na escola, que parâmetros de valores a fundamenta, ou do que ela tem que entender. [...] um projeto pedagógico, que responda minimamente à pergunta: uma EF para que?”

Enfrentar questões epistemológicas, teleológicas e axiológicas na construção de uma proposta curricular permite maior clareza sobre o próprio trabalho docente, o papel de cada professor e as articulações necessárias ao desenvolvimento de qualquer proposta curricular. Ao considerar a afirmação do Professor Cezar, cabe resgatar um recorte do Professor Francisco, pois afirma que acordos entre os docentes *“só tem desdobramento efetivo nesse processo, [...] quando todos os professores conseguem perceber isso e falam e conseguem traduzir isso no seu cotidiano, na sala de aula.”*

Não tenho a pretensão de supor que avanços somente se darão na medida em que “todos” os envolvidos participarem dos processos, assumindo ou se envolvendo com a discussão. Porém, institucionalmente, é importante pensar em como abrir espaços para diferentes grupos participarem dos processos, ao mesmo tempo em que estes grupos assumem seu papel no desenvolvimento das proposições que surgem e vão tomando forma.

Principalmente, pelo fato de que, conforme Pimenta e Anastasiou (2008), em muitas IES nem há discussões sistematizadas a propósito das finalidades do ensino da graduação, da organização curricular, das escolhas do conhecimento que balizará os processos de formação, das relações entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade da construção de espaços de cidadania edificados pelos anseios da comunidade acadêmica.

Assim, eis uma dificuldade hercúlea neste mosaico, mas que me parece hodierna nos processos de formação inicial na EF brasileira. Um projeto pedagógico não pode se furtar a enfrentar diferentes questões, mas estabelecer parâmetros que fundamentem as finalidades de um processo de formação inicial em EF, o que se trata de desafio inerente a um processo de construção curricular em um ambiente acadêmico. Trata-se de uma complexa questão que será tratada de forma específica no capítulo III.

Entendo como importante um incremento dessa discussão nas estruturações dos projetos pedagógicos no cotidiano docente. Ao que parece, o tempo destinado para as discussões acerca dos projetos pedagógicos vem se destinando muito mais para a discussão sobre a alocação de disciplinas e adequação legal, estabelecendo muito mais discussões de caráter administrativo do que de caráter pedagógico. Pensar os projetos pedagógicos com maior importância pedagógica, sentido coletivo, levando em consideração a complexidade da EF e, por consequência, da docência neste campo, necessitam estar na agenda dos coletivos das IES que trabalham em diferentes IES.

Em meio a este esforço, se torna importante o exercício edificado na tensão entre divergência e consenso, que considere a produção acadêmica brasileira, inclusive da EF, sobre currículo, bem como, se constitua como um espaço de reflexão que permita maior clareza sobre o trabalho docente.

Assim sendo, a partir da idéia de que diferentes concepções de currículo constituem o pano de fundo de mudanças curriculares – ou de não mudanças, derivadas de opções coletivas, entendo como importante a necessidade de ampliar esta discussão nos cursos de EF das IES brasileiras. Partindo disso, sem romantismos, tomando como referência Molina (2005), se torna importante pensar o projeto pedagógico como um orientador para as ações que dão vida e significado a universidade trata-se de complexo desafio. Ou seja, entender a discussão curricular como uma possibilidade viva de enfrentar os desafios evidenciados neste tópico, trata-se de um bom começo, que pode permitir ampliar a compreensão do trabalho docente e da estruturação/reestruturação dos cursos de formação inicial no âmbito da EF.

b) O Plano de Ensino como um constructo teórico...

Na mesma direção dos argumentos apresentados anteriormente, entendo que o Plano de Ensino se constitui como um orientador, um recorte mais específico de orientação ao trabalho docente, um mapa que impede o professor de se perder, lugar onde a responsabilidade das escolhas se manifesta de forma concreta e assinalamos nossas opções, acordos e necessidades referentes a um trabalho pedagógico em determinado tempo e espaço¹²⁶.

¹²⁶ Cabe destacar que em algumas IES, há o Programa de Ensino, anterior ao Plano de Ensino, que serve de referência para a elaboração da proposta a ser desenvolvida em cada disciplina. O Programa de Ensino apresenta a ementa, os objetivos e as referências. O Plano de Ensino pode

Por questões legais, todas as disciplinas da formação inicial estabelecem um plano de ensino, a fim de apresentar aos estudantes os conteúdos, sistemas avaliativos, entre outros, a serem desenvolvidos no decorrer do período letivo. Porém, mais do que abordá-lo da perspectiva legal, esta abordagem pretende tratá-lo do ponto de vista da legitimidade, considerando-o como um importante mapa dos percursos a serem trilhados pelo professor e estudante.

Por consequência, este processo de construção pode ser bem tratado em aula, pois em qualquer âmbito de sua futura intervenção o egresso deverá edificar um mapa de percurso, um planejamento, mesmo que mínimo, sobre o que irá fazer em determinado contexto. Assim, a construção dos planos de ensino, mesmo sendo responsabilidade do professor, necessita ser mais do que “apresentado” ao estudante, pois essa construção se aprende fazendo, errando, fazendo de novo, e as diferentes disciplinas podem se aproximar do enfrentamento a esta complexidade.

Entender o plano de ensino como um mapa, que deve ser revisitado em muitos momentos, a fim de ver como as proposições ganham vida ou sucumbem perante novas necessidades, trata-se de uma perspectiva que me parece importante em um processo de formação inicial. Para o Professor Antonio,

“[...] existem várias formas de você tratar isso, de você eleger ênfases em determinados pontos. Isso dá certa liberdade ao professor de eleger desde as referências bibliográficas. Apesar de tê-las escritas e descritas também na proposta curricular, você vai fazendo com que o desenvolvimento das aulas anteriores entre em choque com a nova turma que esta chegando. Você dialoga nos primeiros dias das aulas e vai selecionando textos, conhecimentos, avaliações, ênfase em uma avaliação, de uma forma ou de outra, de acordo com a realidade. Seria impossível não pensar dessa forma se você não tivesse referenciado por um conceito, por exemplo, de currículo”.

Estes argumentos permitem considerar algumas questões: a necessidade de uma concepção de currículo “orientadora”, um pano de fundo para a elaboração dos planos de ensino; que as proposições pensadas em períodos anteriores “entrem em choque com a nova

detalhar de maneira mais evidente o processo de intervenção. Nesse tópico, entendo o Plano de Ensino, articulado a uma proposta curricular, como um balizador importante para a intervenção docente no âmbito da Educação Superior.

turma”; a liberdade de pensamento do professor necessita estar articulada com seu entorno, entre outros pontos que podem representar boa discussão. Dessa forma, a construção do plano de ensino permite considerar o encontro entre diferentes horizontes, entre professor e alunos, e a edificação das propostas pode representar um solo comum para os encaminhamentos assumidos pelos acordos que se estabelecem ao longo de um período letivo.

Obstante, considero importante resguardar a responsabilidade do docente neste processo, no qual o professor, a partir da autoridade do conhecimento (tratarei sobre autoridade mais adiante), deve assumir a condução de um processo onde nem tudo está em discussão. Obstante, entendo que o “Plano de ensino” não se trata de tema a ser discutido apenas nas disciplinas de “Didática” ou “Metodologia da EF”, por exemplo, mas estabelecido como tema transversal de todo currículo. Assim, é importante que o professor considere a possibilidade de “mostrar como faz”, independente da disciplina que atue.

O plano de ensino não se trata de uma simples questão técnica e/ou burocrática (embora, sem dúvida, também o seja), mas também e principalmente, ética. Por exemplo, qual o sentido dessa disciplina? Por que determinado conteúdo e não outro? Quando serão abordados? Como será avaliado? É necessário avaliar? Por quê? Entre outras relevantes questões. É importante tratar sobre isso com os estudantes e, portanto, não basta apresentar-lhes o plano, tal como uma exigência legal, determinada pelas IES. Uma coisa é apresentar os planos aos estudantes, outra é trabalhar com eles o processo percorrido pelo professor nessa construção, até porque, eles terão de fazer isso em sua trajetória profissional, em qualquer espaço que venham a atuar.

Assim, considero que discutir sobre o processo de construção de planos de ensino representa desafios que contribuem com a formação de professores preocupados com a construção de propostas curriculares, visto o imbricamento entre estas e o plano de ensino. Entendo que isso se aprende fazendo, exercitando, errando, estudando, fazendo de novo e, embora se trate de uma tarefa do professor, que não pode ser de responsabilidade dos estudantes (a conhecida frase “o que vocês querem ver neste semestre” exemplifica bem o cuidado que se deve ter com este procedimento), importante de ser discutida com eles, inclusive, se for o caso, contribuindo para reforçar as convicções do professor ou mesmo, colocá-las em xeque. Nesse caso, se nem tudo está em discussão, algumas coisas estão, e os estudantes não podem ser eximidos desse desafio. Lembrando Tardif (2002), o futuro professor ensinará aquilo que ele sabe, e ele sabe aquilo que ele aprendeu.

Essa discussão remete a idéia de pensar um processo de intervenção do trabalho docente em sala de aula na Educação Superior por diferentes perspectivas, entre elas: a) uma perspectiva ampliada, um recorte com maior amplitude, porém, com menor aprofundamento, ou, b) uma perspectiva mais reduzida, com menor amplitude e, portanto, com maior aprofundamento. Mesmo sendo um dilema constante na profissão docente, em que há uma pressão para que seja enfatizado todo o conteúdo disponível do assunto (NASCIMENTO, 2006), entendo que em se tratando de uma formação inicial, o processo pode permitir um olhar ampliado para o campo da EF pelas “janelas” que uma intervenção proposta em um plano de ensino perspectiva abrir ao longo de um determinado período.

Nessa direção, entendo que uma dimensão ampliada, uma formação ampla, que permita ao estudante um olhar panorâmico para seu processo de formação, com alguns aprofundamentos, pode ter possibilidades mais concretas de permitir sua inserção profissional de uma forma “mais conhecedora” do próprio campo. Penso que os aprofundamentos mais densos podem ser tratados em determinados momentos da formação, mais especificamente os últimos períodos.

Também é importante considerar a formação continuada, que pode dar conta das lacunas que se derivam dos processos de formação inicial e do próprio campo. Obstante, é necessário considerar a diferença de abordagens introdutórias para abordagens superficiais. Entendo como tarefa da formação inicial uma abordagem introdutória, com alguns aprofundamentos ao final do processo de formação.

As discussões aqui propostas podem alargar a idéia de complexidade estabelecida muitas vezes no imaginário social sobre as responsabilidades docentes, que vão constituindo arquétipos junto aos estudantes. Por exemplo, a idéia de que planos e planejamentos podem ser repetidos ano a ano, semestre a semestre, pois “ninguém olha mesmo”, trata-se de um equívoco gigantesco. Lembro do argumento do Professor Antonio, “*Essa é minha maior dificuldade enquanto um resistente a repetir os planos de ensino.*” Ou seja, revisitar os planos de ensino passa a ser uma necessidade docente, sob risco de provocar uma maquiagem repetida tal e qual um “repetidor de matéria”, ano após ano, agora sem as páginas amareladas dos cadernos dos professores, de tempos pré-informatizados. Obviamente, não sugiro com isso um “reinventar da roda” a cada semestre, mas sim, a necessidade de revisitar o constructo arquitetado em um determinado momento, constituindo não mais um simples *hall* de conteúdos, mas como se refere o Professor Antonio, “*um cabedal*”, ou seja, um, um, um arcabouço de

conhecimentos que pode se desdobrar em um olhar atento, cada vez mais, ao roteiro assumido, sustentando as escolhas que o professor acaba fazendo, bem como, as conseqüências destas escolhas no processo de formação inicial.

Discussões como esta remetem a questões técnicas e éticas: como fazer um bom plano de ensino, bem como, que conteúdos são necessários abordar em um processo de formação, em determinada disciplina. Isso permite abordar as responsabilidades da docência, a partir do próprio aprofundamento sobre a responsabilidade de ser-professor, que não pode se aventurar frente a um processo formativo sem um mapa orientador, “improvisando” cotidianamente suas aulas.

Outra questão se refere ao argumento do Professor Antonio, quando afirma que no esforço de definir as escolhas em um processo de intervenção, orientado por um plano de ensino, o professor “[...] *não elege muitas vezes uma questão fundamental, que seria a prática pedagógica*”. Em lugar de conteúdos de natureza pedagógica, muitas vezes assumem as “vagas” de um plano de ensino, a dimensão específica dos conteúdos abordados. Como exemplo, um professor de Fisiologia ou Filosofia que não desafia os estudantes a pensarem os nexos da Fisiologia ou Filosofia com a docência no campo da EF. Ensinar “transporte de membrana” ou o “pensamento de Platão”, em um processo de formação inicial não basta, é necessário ensinar as relações destes conhecimentos com a docência, como isso amplia os olhares de um futuro professor, estabelecendo nexos com o campo da EF.

A dificuldade em articular uma perspectiva pedagógica com conhecimento específico permite que a complexidade desta abordagem seja levada em consideração. Entendo que o plano de ensino passa a ser uma possibilidade de apresentar o “iceberg da docência”, onde por trás de um plano de aula, vários elementos contribuíram para sua edificação, desde elementos conjunturais, as escolhas das IES e do próprio professor, seu conhecimento específico sobre os conteúdos a serem tratados, entre outros.

Assim, mostrar aos estudantes a construção dos planos de ensino, com sua lógica interna, suas justificativas, principalmente, suas dificuldades de elaboração, que não são poucas, nem pequenas, faz com que o estudante aprenda a valorar seu próprio trabalho, entendendo que o plano de ensino não é apenas um material administrativo, sem maiores implicações em seu cotidiano. Como exemplo, da importância do planejamento, até para uma simples pescaria ele é necessário – quem já foi pescar sem planejar sabe bem disso. Uma das saídas para valorizar a docência me parece que se encontra em levar a sério o compromisso

com o planejamento, em um plano construído individualmente, considerando o entorno, com contribuições do coletivo, que sai desse plano e vem em direção ao particular, que volta ao coletivo, retorna ao particular, em um movimento circular infinito, que se abre para o mundo e, mesmo sabendo da impossibilidade de a tudo tratar, assume, com todos os riscos inerentes, as escolhas que se fizerem mais adequadas em determinado tempo e espaço¹²⁷.

Considerando o argumento do Professor Francisco, na dinâmica da disciplina acabam surgindo aprofundamentos, de acordo com as intenções de aluno e professor, ou seja, de acordo com o movimento das próprias aulas. O mesmo professor se refere aos links que os alunos acabam criando e isso me leva a pensar que, verdadeiramente, uma das necessidades da docência é estar atento ao que o mundo nos apresenta. Nesse sentido, é necessário construir “janelas” que permitam “ver o mundo” pela perspectiva de um plano de ensino, que se desdobram de encaminhamentos assumidos pelas propostas curriculares, em um exercício de recorte, esforço sempre renovado.

Portanto, o plano de ensino trata-se de um constructo teórico, um exercício reflexivo balizador das ações docentes, provisório, mas suficiente na provisoriedade que lhe cabe, permitindo sistematizar e

¹²⁷ Como exemplo interessante sobre propostas singulares de ensino, e por consequência, propostas singulares de planejamento e intervenção docente, cito a Escola da Ponte, onde realizei uma visita em 12 de fevereiro de 2010. Nessa experiência foi possível perceber “outras formas de ensinar” e, portanto, outras formas de pensar “propostas curriculares”, bem como, “planos de ensino”, mesmo em meio a dificuldades que isso sempre significa. A Escola Básica São Tomé de Negrelos, mais conhecida como “Escola da Ponte”, é uma instituição pública de ensino, localizada em Vila das Aves (Porto, Portugal). Atualmente conta com cerca de 175 alunos e 29 orientadores educativos. Na visita que lá realizei fiquei admirado com a lógica da escola, mas principalmente com o processo de escolha dos conteúdos, que após serem estabelecidos pelo professor, são fixados no mural de cada grupo de estudantes (a lista de conteúdos pode ser ampliada pelos estudantes), e são os próprios estudantes que escolhem o que vão estudar, tendo necessariamente que cumprir a agenda, no período estabelecido, administrando suas escolhas na lógica estabelecida por este processo educativo. Cabe destacar que a visita toda, que durou dois turnos, manhã e tarde, foi guiada pelos próprios estudantes, no caso do grupo que eu fazia parte, por uma menina de 12 anos. Ela tinha um conhecimento bastante significativo dos espaços da escola, da lógica de ensino lá estabelecida e inclusive, sabendo onde encontrar os formulários e fichas de acompanhamento dos professores, que cada visitante acabou levando uma cópia ao final. Somente ao final da visita falamos diretamente com um adulto, a professora diretora da escola, em uma conversa que durou aproximadamente 45 minutos. Nesse diálogo foi possível perguntar, questionar, enfim, discutir sobre a lógica ali estabelecida. Assim, isso serve de inspiração para pensar na possibilidade de construir relações mais maduras entre professor e aluno na Educação Superior, tendo o plano de ensino como um orientador das aulas. Para maiores referências sobre a Escola da Ponte, sugiro a leitura das obras de: José Augusto Pacheco, “Escola da Ponte - formação e transformação em educação”, (Vozes, 2008) e Rubem Alvez, “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (Papyrus. 2003).

organizar pedagogicamente os conteúdos e procedimentos que serão adotados ao longo de um processo educativo, o que pode contribuir com a possibilidade dos estudantes e professores entenderem como importante a necessidade do domínio de conceitos, sempre articulados com o mundo onde vivemos.

Finalizando este tópico, é importante que o professor esteja atento a essas questões, as “janelas” que se abrem para o mundo pela perspectiva da disciplina que trabalha, consciente das responsabilidades que as escolhas requerem, considerando que os conhecimentos não podem estar separados do mundo da vida. Conforme o Professor Antonio, “*Os conceitos tem de dialogar com o mundo*”. Baseado nisso, é possível pensar que há coisas que acontecem para além do conteúdo, possíveis de serem identificadas e trabalhadas em um exercício reflexivo do docente, no entremeio da construção dos planos de ensino, evidenciando aspectos importantes da EF em um processo de formação inicial.

c) O sentido da disciplina no currículo do curso...

Na direção de tencionar o sentido das disciplinas em uma proposta curricular, abordei este tema nas entrevistas com os colaboradores, alavancando elementos importantes. Lembrando Fensterseifer (2008), inicio este tópico perguntando o que é fazer sentido? No Dicionário Priberam de Língua Portuguesa¹²⁸, sentido significa, entre outras definições, “modo, aspecto, ponto de vista, maneira de considerar ou de distinguir”. Na direção de alargar esta compreensão, procurei contribuições de Nunes (2007, p. 85) que, partindo de Heidegger, afirma que “sentido é aquilo em que se apóia a compreensibilidade de algo”.

Partindo de Nunes (2007), é possível considerar que compreendemos as “coisas” antes de sua interpretação, já que esta se deriva daquilo que já sabemos, a priori. Essa condição permite a edificação de sentidos, ou seja, a construção de apoios para a compreensão daquilo que interpretamos. Essa circularidade se apresenta de forma coerente com a trajetória edificada ao longo desta tese, perspectivando ampliar a compreensão acerca do trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF.

Em meio a este processo, neste momento, procuro compreender o sentido das disciplinas acadêmicas neste cenário. Ou seja,

¹²⁸ Disponível em www.priberam.pt, acessado em 29 de setembro de 2010.

compreender o processo de escolhas e de recortes que se edificam na construção de um plano de ensino, arquitetado a partir dos ‘pré-conceitos’ do professor, ou seja, do limiar conceitual que o permite aceder a proposta de ensino pretendida.

A princípio, é possível considerar que as disciplinas nos cursos de formação inicial são desdobramentos de uma forma cartesiana de pensar o conhecimento na modernidade. A perspectiva de fragmentar o conhecimento em compartimentos especializados trata-se de um modelo de pensamento que objetiva maior possibilidade de enfrentamento aos problemas do mundo, pelo domínio de especificidades. Por outro lado, esse modelo de pensamento permite sistematizar conhecimentos importantes nos diversos campos do conhecimento, que possibilitam uma compreensão organizada e aprofundada de diferentes assuntos.

Obstante, também é possível considerar derivações deste modelo de pensamento. Por exemplo, as disciplinas vêm se configurando no cenário da Educação Superior como espaços de poder, de demarcações territoriais que delimitam espaços de trânsito restrito, geralmente, representando uma “zona de conforto” onde se estabelecem espaços definidos. A expressão “minha” disciplina e “minha” aula bem representam isso.

No que tange especificamente a EF brasileira, o modelo disciplinar é resultado de um processo histórico que contribui com um cenário circular. Na medida em que contribui com a edificação de diferentes “Educações Físicas”, possibilita, por uma lado, profundidade no tratamento a fenômenos que interessam ao campo. Por outro lado, este aprofundamento em especificidades induz a uma orientação, em maior ou menor medida, pelas produções de determinados sub-campos da EF, ou ainda, pela tradição de outras instituições, como a médica e a esportiva, que de determinada forma, ainda influenciam o campo da EF, com ênfase em comunidades específicas do campo, como visto no capítulo I.

Ou seja, o modelo disciplinar se estrutura com pretensões que influenciam a edificação dos diferentes campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que o aprofundamento em especificidades edifica um modelo disciplinar de orientação para a produção do conhecimento no campo e nos diferentes processos de intervenção.

Importante considerar que perspectivas vêm sendo construídas para lidar com esta condição. O pensamento complexo trata-se de outra perspectiva para tratar com o conhecimento, considerando-o multifacetado e poliforme. Expressões como Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade (MORIN, 2002) e Interdisciplinaridade (AUTH,

2005), são cada vez mais apresentados como perspectivas que possibilitem uma ampliação do modelo disciplinar. Entendo que ainda há avanços necessários a esta perspectiva. Como exemplo, conforme Martinazzo e Cherobino (2005), trabalhar com transdisciplinaridade pressupõe ainda desconforto, incerteza e, principalmente, confronto.

Partindo dessa argumentação inicial, discutir sobre o sentido das disciplinas em um processo de formação inicial, trata-se de um elemento importante e cotidiano dos docentes, com a pretensão de dotar de sentido e significado as intervenções que acontecem nas aulas. Afinal, por que os docentes da Educação Superior fazem o que fazem, da forma que fazem? Em que as disciplinas contribuem no processo de formação? Como o professor se vê em um currículo? Penso que não é prudente declinar rapidamente de construir argumentos em profundidade acerca das justificativas de nossa própria intervenção. A complexidade de enfrentar estas questões é ainda maior quando há a recorrente idéia de que são conceitos “dados”, os quais “todo mundo sabe”¹²⁹.

Ao serem questionados a respeito do sentido da disciplina escolhida por cada um deles para ser referida na entrevista, os colaboradores procuraram construir uma justificativa que pudesse dar conta de sustentar a disciplina no currículo do curso onde lecionam. Os argumentos transitaram entre perspectivas edificadas de forma mais individualizada ou de forma mais coletiva. A seguir, apresento recortes da falas dos colaboradores.

A instituição, em nosso caso, coloca como uma das partes do plano de ensino a justificativa do componente curricular (disciplina), pensando que cada professor deveria estar refletindo sobre a necessidade de sua disciplina, tentando demonstrar através da escrita aos próprios acadêmicos a importância de estar, primeiramente no currículo e depois a importância de fazer parte de uma formação profissional. [...] a sua relevância, a minha justificativa como coloco, ela não se da somente num campo disciplinar, eu acho que a gente deve pensar no inter e no multiprofissional e no transdisciplinar (Professor Antonio).

Essa disciplina se encaixa nesse processo para formar profissionais para atuar na área de preparação física e o que tem de diferente é que

¹²⁹ Lembro uma proposta construída em uma disciplina da graduação, onde estudávamos concepções de EF. Nessa proposta, os alunos deveriam conversar com professores de EF de vários segmentos (escola, universidade, academias, etc.) sobre sua compreensão de EF. Uma breve, mas complexa pergunta: “Por que EF é importante?”. Uma das respostas foi a seguinte: “Ora, que pergunta! EF é importante porque é importante, oras...”.

tem enfoque voltado para promoção da saúde. Então eu procuro dar o enfoque na disciplina, o que pode ser feito para melhorar a saúde das pessoas, não só essa visão do rendimento que até então se tinha, eu ainda falo de rendimento, mas também, dos processos, dos métodos, procuro dizer o que as pessoas [...] precisam para serem saudáveis, atuantes e inseridas num contexto da sociedade, que realize com facilidade suas atividades da vida diária, que qualidades física eles tem que desenvolver e em que nível para satisfazer essas exigências nesse mundo moderno, com tudo automatizado (Professor Baltazar).

A primeira preocupação é fazer dessa disciplina a porta de entrada para esse grupo temático que a gente chama de “atividade física relacionada a saúde”, então a questão conceitual é muito importante para que esses profissionais em formação, discutam, compreendam, diferenciem conceitos principais da área, entendam porque nos estamos mais próximos das questões da saúde pública, quais são as evidências que ligam um estilo de vida mais ou menos ativo a ocorrência de certas doenças, a mortalidade precoce, etc (Professor Dionísio).

[...] a gente trabalha não com muita clareza, mas com algum foco de visão. Eu acho que, baseado na forma que trabalho na disciplina, a EF poderia sofrer modificações na escola (Professor Everton).

[...] dar base para que o aluno possa pensar tanto o contato com a escola, tanto para compreender e dar suporte para planejar atividades que vai fazer (Professor Francisco).

Acredito que ela dá suporte para um entendimento, tanto da relação de como organizar questões da docência, dentro da EF, como de entender que estratégias podem auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, ou facilitar com que o aluno entenda determinadas especificidades. O aluno, enquanto futuro profissional, precisa entender possíveis estratégias para facilitar o processo de aprendizagem de seus futuros alunos (Professora Gabriela).

Se por um lado é importante que o docente consiga arregimentar elementos que permitam afirmar que determinada disciplina é importante “por isso, por isso,...”, não é suficiente pensar isso sozinho. Penso que apresentar argumentos isoladamente, sem maiores preocupações com o conjunto não é suficiente para dar conta da complexidade da questão. Afinal, as disciplinas são “por si e por todas”,

em um diálogo entre o todo e as partes e entre as partes e o todo, em um círculo dialético que percebe limites e aponta para novos horizontes.

Importante pensar que o processo de se perceber “no” currículo pode ocorrer como a articulação de uma sinfonia, em um diálogo importante entre os diferentes sons que dela se originam. Em boas sinfonias, muitas vezes, nem se consegue decifrar qual instrumento toca, senão um conjunto articulado de sons, que geram uma melodia coletiva de extrema complexidade. Entendo que esse processo passa pela necessidade do professor dizer a que veio, porém, dotando sua resposta de um sentido coletivo, ressaltando seu pertencimento a orquestra, sob risco de se edificarem muitos concertos “solos”, difíceis de serem escutados e apreciados, pois tocam diferentes melodias ao mesmo tempo.

O que posso inferir, tanto pelas minhas experiências como nas entrevistas realizadas e nos referenciais que aqui se apresentam, é que entre as disciplinas de uma proposta curricular, há evidências de disputa, talvez mais do que um senso de pertença, de conjunto. A dinâmica de evidenciar um fragmento (determinada disciplina) ao invés de encontrar argumentos que permitam considerar a importância das disciplinas de forma coletiva, seria mais um reflexo de um processo de simplificação da complexidade¹³⁰. Entendo que é necessário dizer a que viemos em uma proposta curricular, porém, não é suficiente dizer isso de cada lugar que os docentes ocupam, mas sim, promover na medida do possível, articulações, pontos de aproximação, agendas coletivas, problemáticas a serem enfrentadas pela orquestra e não por cada músico, isoladamente. Considero que para isso, estudar sobre “currículo” no âmbito da Educação Superior, em fóruns específicos, poderia representar um passo importante, um tema relevante para encontros entre os professores, para além dos que já acontecem na rotina universitária, tais como colegiado de curso. Porém, ao que parece, isso, ou já é “sabido” ou “não importa tanto”, a ponto de empregar esforços e tempo com isso.

Nessa discussão, não é indicado desconsiderar as discussões do tópico anterior, que tratou sobre condições de trabalho no exercício da docência. Nesse caso, a responsabilidade de edificar espaços coletivos de discussão passa também pelos professores, mas necessita de respaldo institucional, o que coloca a instituição e os docentes no mesmo estado de responsabilização ao enfrentamento de questões como estas.

¹³⁰ Por exemplo, “Fisiologia do Exercício é importante, pois...”. Ou ainda, determinada disciplina “é mais importante que ...”, ou “Filosofia da EF é mais necessária que...”, entre outros exemplos possíveis.

Nesse caso, ainda considerando os argumentos do professor Antonio, é necessário alargar os horizontes de cada disciplina, que devem se interpenetrar, umas as outras, em um exercício que não é sem conflitos, sem custo, em um processo de recuar e avançar, sempre, indo e vindo, caminhando e voltando, procurando com isso, entender

[...] como cada disciplina dialoga com as outras do mesmo semestre, como dialoga com as demais disciplinas dos outros semestres, dialoga no sentido de perceber quais as interfases que a disciplina da conta, num campo multiprofissional como a EF. (Professor Antonio).

Ou seja, entender e construir como cada disciplina, em uma articulação com o currículo, com a universidade e com os estudantes, levando em consideração a conjuntura na qual o curso se edifica, ajuda a pensar e a intervir no mundo, nesse caso, considerando uma perspectiva edificada no interior do campo da EF. Considerar a assertiva “meu mundo é da largura do meu conhecer”, referendada anteriormente, pressupõe uma discussão acerca das concepções imbricadas nesta problemática, entre outras, a concepção de currículo envolvida neste jogo.

Se o professor vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade, como o currículo é muitas vezes denominado, e entende a disciplina que leciona como uma “parte da máquina”, mesmo que não tenha a pretensão de considerá-la mais ou menos importante que as demais, perde de vista as “janelas” que se abrem entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo. Tenho trabalhado com a idéia de que, se temos verdadeiras “ilhas” em forma de disciplinas, é importante construir sentidos coletivos que permitam passagens entre elas, “pontes”, coisas em comum. Procuro deixar claro a idéia de ilhas com a figura a seguir.

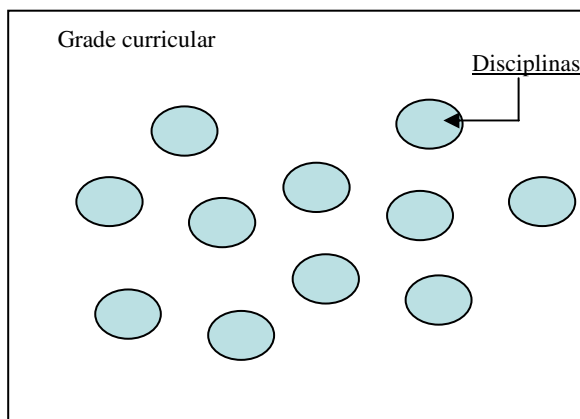


Figura 4: Modelo de formação disciplinar.

Nesse modelo, em um sistema dinâmico instável (PRIGOGINE, 1996), as disciplinas navegam na grade curricular buscando seus próprios sentidos, muitas vezes, de acordo com os desejos e anseios (isolados) do professor¹³¹. Como afirmei anteriormente, isso é importante, garante possibilidades de aprofundamento acadêmico-científico, mas não é suficiente, pois é possível trabalhar este sistema, sem pretensões de uniformidade, mas buscando um nível de entendimento que permita, tanto aos docentes como aos estudantes, perceberem as “fissuras” entre os muros disciplinares. Essa condição permite perceber como estamos, enquanto campo de atuação profissional, longe de um pensamento interdisciplinar e transdisciplinar, salvo exceções.

Por outro lado, seria possível pensar esta configuração de forma diferente, tomando como ponto de partida as intencionalidades de um

¹³¹ Conforme Prigogine (1996), os sistemas dinâmicos estáveis são aqueles em que pequenas modificações das condições iniciais produzem pequenos efeitos. Por outro lado, argumenta que os sistemas dinâmicos instáveis tem como pressuposto a impossibilidade de preparar o sistema de modo a que ele siga trajetórias previamente estabelecidas. Nesse caso, as trajetórias se tornam não calculáveis e a probabilidade passa a ter um significado intrínseco a interpretação. Trazer este conceito para ilustrar o trabalho docente na formação inicial em EF permite pensar acerca da importância de considerar as disciplinas navegando em um sistema instável, elevando a probabilidade a um plano importante de ser considerado neste processo.

projeto pedagógico, balizador das ações do curso, da conjuntura, enfim, do entorno que rodeia cada componente curricular? Esse pressuposto pode permitir a edificação, pelo menos no plano teórico, de elementos que possam dotar as disciplinas de uma preocupação com seu entorno, estabelecidas no cotidiano do trabalho docente.

A figura a seguir representa um possível avanço na dimensão que ora tenciono, entendendo a possibilidade de maior interlocução entre os diferentes segmentos curriculares que compõe o mosaico de um processo de formação inicial, como condição importante para um processo de formação inicial.

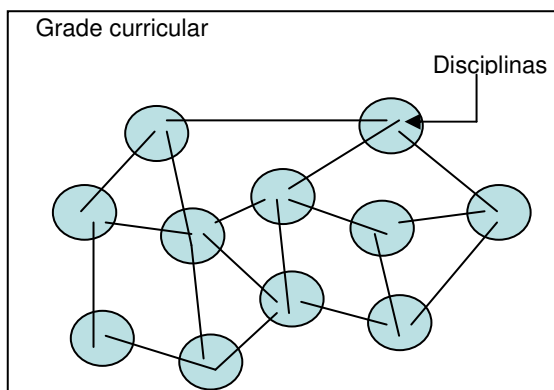


Figura 5: Modelo de formação com pontes entre diferentes disciplinas (projetos comuns).

Nessa forma de pensar, a constituição de projetos comuns, já experimentadas em diferentes segmentos escolares (na Educação Básica, por exemplo), permite considerar a diminuição de distâncias entre as disciplinas, onde elas continuam com suas especificidades, mas aprendemos a pensar que as intervenções dos egressos e do próprio docente na Educação Superior não se dão “sozinhas”. Ou seja, mesmo um docente de Biomecânica necessita de conhecimentos mínimos da Didática, da Metodologia, entre outros, bem como, de um sólido conhecimento específico.

Essa preocupação com a necessidade de construir um sentido coletivo para o processo de formação inicial em EF não é, absolutamente, apenas minha. Os argumentos apresentados pelo Professor Francisco, sobre uma proposta desenvolvida no coletivo, conforme a seguir, permite considerar isso.

Este semestre desenvolvemos uma atividade com todas as fases do curso onde, depois da atividade, estabelecemos momentos de discussão com os estudantes, formando grupos com os acadêmicos de vários semestres diferentes. Isso vai ter um desdobramento dentro do conjunto das disciplinas. No meu modo de ver essa iniciativa é muito interessante, mas ela só tem desdobramento efetivo nesse processo, de estabelecer relações entre as disciplinas, com a formação, com o projeto pedagógico, quando todos os professores conseguem perceber isso e falam e conseguem traduzir isso no seu cotidiano, na sala de aula.

Ou seja, o professor ainda é determinante das possibilidades que podem se abrir, visto sua condição de agente importante em um processo de formação. A proposta evidenciada pelo professor Francisco, talvez seja ainda incipiente para render impactos mais efetivos no processo de formação. Talvez seja realmente uma grande dificuldade nesta discussão encontrar docentes dispostos a sair de “dentro” sua disciplina e enfrentar o mundo na complexidade com que ele se apresenta. Obstante, é necessário apresentar argumentos que superem a idéia de disciplinas como um espaço isolado das demais disciplinas.

Assim, entendo que é importante perceber o trabalho docente em sala de aula em meio a um conjunto de disciplinas em que é necessário aprender a pensar no coletivo. Percebo que um primeiro passo pode ser o humilde reconhecimento de que os estudantes podem viver muito bem sem “nossa” disciplina, que um curso pode viver muito bem sem esta ou aquela disciplina, ou mesmo sem nós, pois, hipoteticamente, outras disciplinas e docentes podem se aproximar da temática. Ou ainda, o estudante pode aprender por outros mecanismos, como já fazem com temáticas que não são abordadas em sua formação. Por exemplo, alguém que nunca teve aula de futsal na universidade pode conseguir arregimentar elementos a partir de suas diferentes experiências acadêmicas como estudante e posteriormente como treinador, com base em leituras e estudos de outras disciplinas e se tornar um competente treinador de futsal.

Nesse sentido, é importante reconhecer também, que um curso não pode ter a pretensão de a tudo querer resolver. Porém, a partir da definição das escolhas assumidas em uma grade curricular, é importante conhecer de onde veio e para onde vai “o conteúdo que trabalhamos”. Afinal, por que ele está em um currículo? Quais os fins do conhecimento que cada professor aborda? São suficientes? É necessário

alargá-los, redimensioná-los, criticá-los, aprofundá-los? Enfim, é necessário pensar sobre aquilo que fazemos.

Entendo que estas questões poderiam ser melhor exploradas se conseguíssemos avançar para um sistema de formação por módulos, no qual as disciplinas se agrupariam em conjuntos que abordariam os conteúdos das disciplinas, mas sob uma nova lógica, uma lógica complexa. Cursos de formação inicial da área da saúde já enveredam esforços nessa direção, como cursos de Enfermagem e Medicina¹³². A seguir, a figura 06 permite melhor compreensão a respeito.

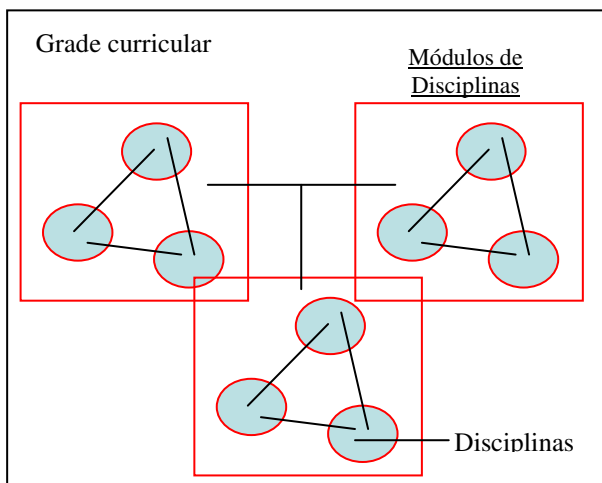


Figura 6: Modelo de formação por Módulos de conhecimento.

Neste modelo, as disciplinas se agrupariam em módulos¹³³, em espaços de aproximação constituídos formalmente que permitam maior trânsito dos estudantes entre elas, no sentido de evidenciar a

¹³² Cabe destacar que tais proposições se dão em meio a inúmeras dificuldades operacionais. Como exemplo, há cursos como a Medicina, no qual as disciplinas curriculares são coletivas, com diversos professores, onde é possível identificar disciplinas de 08 créditos com dez professores, que possuem 0,80 horas alocadas em seu plano de trabalho. Isso permite inferir que, em meio as demandas a que são submetidos, os docentes possuem dificuldade em discutir com seus pares fora do espaço de aula, o que parece comprometer a unidade da disciplina.

¹³³ Módulo aqui compreendido como um espaço de interlocução entre as disciplinas constituintes do currículo, estabelecendo um caminho compartilhado entre conteúdos com semelhantes pretensões, orientando um contorno para as possibilidades e recortes estabelecidos na estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos, não mais de maneira individualizada, mas com pretensões de coletividade.

complexidade das futuras intervenções, onde as disciplinas que constituem os módulos dialogam entre si e os módulos, por sua vez, estabelecem canais de comunicação entre eles e com as disciplinas, que podem se construir por projetos comuns, temáticas complexas que necessitam de esforços coletivos para avanços. Por exemplo, a edificação de elementos necessários para reconhecermos o que seria uma ‘boa aula’.

Cabe destacar que tal proposição pode se estabelecer nos períodos letivos, ou seja, entre as disciplinas que compõem a matriz curricular de cada período, podendo ser desenvolvida no interior do primeiro, do segundo, indo até ao último semestre/fase/período.

Retomando os argumentos do Professor Francisco, em atividade que não tem a mediação de disciplinas, as inter-relações entre os conhecimentos das diferentes disciplinas aparecem. Por exemplo,

“[...] se os alunos sentam para bater um papo sobre um problema da EF, vão surgir os conteúdos das diferentes disciplinas. A meu modo de ver, se materializa a questão da interdisciplinaridade nesses momentos. Agora, na prática, no cotidiano, na parte pedagógica, isso é difícil. Você está dentro de uma disciplina e quebrar essa visão de que você está dentro, por exemplo, da Fisiologia do Exercício é o mais difícil, no meu ver.”

Isso me permite pensar que barreiras disciplinares são ainda consistentes, mas podem ser superadas ou diminuídas se os problemas do mundo, tratados sob a forma de diálogo, determinarem o que é importante saber ou não para lidar com eles, ao invés do contrário, quando se percebe tentativas de enquadrar o mundo pela janela dos conhecimentos tratados nas diferentes disciplinas. Nesse caso, proponho o caminho inverso, com os problemas do mundo gerando o campo de formação, e não, pretensamente o contrário, entendendo a impossibilidade e incompletude de entender a formação como geradora dos problemas do mundo.

Finalizando este tópico, poderíamos pensar em um processo de formação sem disciplinas, onde diferentes conhecimentos se apresentariam como necessários de acordo com os problemas enfrentados no mundo? Pelo menos por hora, entendo que não, pois é necessário maior amadurecimento do campo e uma larga caminhada até a construção desta possibilidade, mesmo porque, afirmar que obliterar o modelo de formação disciplinar seria uma “solução”, carece de maiores estudos. Porém, entendo que inicialmente, o sentido das disciplinas em

um processo de formação trata-se de uma bússola de orientação, dotada de sentido coletivo e não particularizado nos muros disciplinares, nos cômodos “castelos” constituídos ao longo dos anos. Entendo também que esse processo de “desacomodação” seria muito saudável para o campo. Os próprios colaboradores evidenciaram em vários momentos um sentimento de insatisfação e de inconformidade com o isolamento que eles mesmos são submetidos, insatisfação essa que ainda não apresenta densidade suficiente a ponto de promover rupturas mais evidentes na condição isolada das disciplinas.

Entendo que os problemas que enfrentamos no mundo em que vivemos não são disciplinares, portanto, requerem mais do que esforços disciplinares para seu enfrentamento. Além disso, tais problemas exigem uma tecedura complexa de elementos que se constituem sem verdades absolutas e/ou metafísicas, a qual se consolida com nossas frágeis, mas necessárias certezas, permitindo uma ampliação dos sentidos que sustentam as pretensões e responsabilidades que são de nossa alçada.

d) A avaliação e “velhas” questões – avaliar o que e para quê?

No ambiente acadêmico, a avaliação trata-se de outro desafio importante, apresentando dilemas que ainda necessitam ser enfrentados, pois se trata de um tema que perpassa toda a grade curricular e envolve todos os docentes nas diferentes disciplinas. Refletir acerca da noção de “o que” e “para que” se avalia, pode ser um esforço importante neste processo. A idéia rasa de avaliar para “ver o que se aprendeu” ainda está muito impregnada na comunidade docente e discente. As disciplinas consideradas mais “difíceis” geralmente são aquelas onde os processos avaliativos são mais *exigentes* e o número de reprovação é significativo.

Entendo que a discussão sobre avaliação ainda está muito centrada na idéia de controle e verificação. Corriqueiramente se encontra como uma questão técnica na agenda docente, que necessita ser cumprida como um elemento normatizador. Assim, questões como hierarquização, classificação, comparação, ainda estão muito presentes, definindo como os próprios estudantes introjectam valores referentes a esta concepção de avaliação¹³⁴.

¹³⁴ Lembro uma situação onde um estudante de EF, ao ser parabenizado por uma nota 10 obtida em uma avaliação, respondeu que não era preciso ficar muito contente, pois “todo mundo tirou 10 mesmo”. Ou seja, a idéia que vai se construindo a partir de determinada concepção de avaliação, é de que não é suficiente “ir bem”, mas sim, melhor que os demais e a nota representa o parâmetro de medida, um meio de discriminar.

Conforme Rozengardt (2005), a avaliação é ainda um processo relativamente recente, no qual exames e notas não são inerentes a educação, visto que seus antecedentes estão fora desta esfera, encontrados inicialmente na burocracia estatal chinesa, utilizada para selecionar funcionários. No que tange a educação, as práticas avaliativas remetem aos séculos XVIII e XIX, onde a medição da tarefa educativa começa a tomar importância, como forma de controle sobre ela. Obstante, as provas avaliativas se generalizaram apenas no começo do século XX, articuladas e movidas ao desenvolvimento industrial, no qual, toma-se por base, modelos que enfatizam os resultados (p. 41).

Desta forma, estranha ao processo educativo em sua gênese, a avaliação passa a ser parte integrante deste, ao longo do desenvolvimento das instâncias formais de educação, mas ao que parece, ainda preservando suas preocupações originais de estabelecer escalas que permitam medir resultados oriundos de um processo.

Perguntado sobre os motivos que o levam a avaliar, o professor Baltazar se posicionou da seguinte forma,

“Eu avalio porque a universidade impõe isso. Primeiro, para cumprir com aspecto legal da formação e, segundo, porque existe essa necessidade de ter um parâmetro de controle ou até mesmo, não de nivelamento, mas para distinguir aqueles alunos que realmente são bons para uma seleção, para uma Pós-Graduação, para um concurso, etc. Possivelmente esses alunos terão maior chance no mercado. A avaliação significa analisar aquilo que foi desempenhado pelo aluno e emitir um conceito. [...] eu acho que tem que ver o que o aluno fez, de que forma fez, o empenho dele, a evolução dentro da disciplina e a partir daí, julgá-lo de zero a dez. É óbvio que quem cumpre com as atividades básicas, quem vem todas as aulas ou na maioria das aulas - tem que vir 75% das aulas -, dentro das normas da universidade, quem cumpre com o mínimo das aulas, vem nas avaliações e tira pelo menos 06, está aprovado”.

Inicialmente, o recorte da fala do professor remete a idéia de que avalia porque se trata de uma exigência legal, de uma exigência institucional. Sem dúvida, a avaliação como uma normatização legal deve ser levada em consideração. Obstante, ao discutir estes argumentos a luz de Rozengardt (2005), é possível perceber de forma bastante evidente, o pano de fundo que movimenta as considerações do Professor Baltazar, evidenciando a noção de estabelecer escalas de 0 a 10 que permitam medir resultados oriundos de um processo.

Por outro lado, as falas dos professores Dionísio e Gabriela evidenciam preocupações que permitem ampliar as possibilidades da avaliação.

[...] o aluno é avaliado pelo que ele apreende, pelo que ele é capaz de desenvolver, pelo cumprimento de tarefas. Quer dizer, procura-se avaliar aspectos conceituais, aspectos de aplicação do conhecimento. Eu insisto muito nisso e isso implica em realizar tarefas de campo - nesse caso, a avaliação não é uma escala necessariamente de 0 a 10. [...] minha avaliação inclui uma parte somativa e uma parte formativa. Em cada unidade, temos a parte formativa, despreocupada com notas e conceitos etc. E tem a parte somativa da avaliação, onde o aluno é estimulado a responder questões de revisão e trazer suas dúvidas (Professor Dionísio).

A avaliação vem para tentar organizar o entendimento que os alunos acabam tendo dos conteúdos específicos, como que eles conseguem perceber a importância desse conteúdo dentro do contexto de EF, avaliando em que medida eles conseguem ter esse entendimento e conseguem estar aplicando isso nas questões diárias das situações de ensino e aprendizagem (Professora Gabriela).

Nesse caso, percebe-se uma preocupação com a avaliação que considera alguns aspectos. Para o Professor Dionísio, a avaliação se subdivide em duas formas, a avaliação formativa, mais flexível, e a avaliação somativa, mais preocupada em avaliar a aprendizagem do conteúdo. Ao afirmar que a avaliação não é “*necessariamente uma escala de 0 a 10*”, o referido professor permite flexibilizar a discussão, ampliando as possibilidades de operacionalizar este processo no cotidiano do trabalho docente, avançando ao que parece, para além da compreensão de avaliação como termômetro da aprendizagem do estudante. Da mesma forma, conforme expresso pelos professores Baltazar e Gabriela, pensar a avaliação como uma possibilidade de aplicação do conhecimento permite arregimentar elementos para evidenciar a importância desta preocupação. Se a EF trata-se de um campo acadêmico-científico com pretensões de intervenção pedagógica em diferentes contextos, considerar essa condição no processo de avaliação pode subsidiar a compreensão de avaliação vinculada ao processo de formação.

Não é objeto deste estudo, porém, identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação desenvolvidos no cotidiano. Mesmo assim,

é possível inferir que concepções mais alargadas sobre o processo avaliativo podem se desdobrar em mecanismos mais amplos de pensar este processo ao longo da formação inicial. Assim, me limito neste tópico, a apresentar argumentos que permitam pensar sobre a avaliação. Entendo como elementos importantes do processo que ela esteja articulada a um plano de ensino, que têm objetivos imbricados a um projeto pedagógico, que possui finalidades e, portanto, é teleológico, que possui valores, portanto, axiológico e se encontra dentro de uma conjuntura social, política e econômica, ou seja, possui um “entorno”. Por isso, se avaliar é necessário, que seja possível tencionar o processo, a fim de pensar o processo de avaliação *pari passu* ao processo de ensinar e de aprender. A fala do Professor Antonio apresenta argumentos a respeito.

Penso como Lukessi, que a avaliação é um ato amoroso, é um ato que não deveria ser pensado diferente do planejamento, da relação. Quando você estabelece um objetivo, você já tem que estar pensando na avaliação. A avaliação é um elemento do processo pedagógico, ele não pode ser pensado que é mais importante. A dificuldade do professor, é que, a cada momento, deve estar lançando um olhar e percebendo as mudanças de comportamento. Avaliar é observar à mudança de comportamento das pessoas.

Essa perspectiva procura expressar uma compreensão que extrapola a dimensão técnica, que também é importante, como resgatarei mais adiante, mas traz para a discussão a possibilidade de entender a avaliação como um processo que se desdobra em mudanças de comportamento e como uma parte do processo de ensinar e aprender, ou seja, que ela se traduza em uma forma de ensinar e contribua com a possibilidade de o estudante aprender. O mesmo professor continua, afirmando que,

[...] avaliação é muito próxima de ensinar. Ensinar, avaliar, não é julgar, ensinar, avaliar é diferente de julgamento. Então, isso é um dos problemas, porque ela não é compreendida, tanto pelo professor como pelo aluno. Quando você inverte esse processo, quando você o torna um processo, realmente é que você vai entendê-lo como uma parte, como qualquer outra parte do ensino aprendizagem.

O pressuposto de que avaliar está próximo do ato de ensinar e aprender pode derivar-se em mudanças do ponto de partida, do caminho

e dos possíveis pontos de chegada, visto que alarga ao mesmo tempo em que orienta o percurso. Assim, os argumentos do professor Antonio também levam a pensar que a avaliação não é um termômetro no qual se mede o quanto se aprendeu, mas sim, um jeito diferente de ensinar e aprender, frente a desafios, que necessitam ser resolvidos individual ou coletivamente.

Exercitar a possibilidade de resolver problemas! Esse pode representar um desafio a ser pensado pela docência na Educação Superior, ainda mais no que tange a avaliação. Problemas estes que nem sempre se derivam das disciplinas, mas que tem como anterioridade o “entorno”, a área de conhecimento, o projeto pedagógico e/ou as intencionalidades específicas da própria disciplina. Aqui se torna possível considerar o caráter projetivo da avaliação, onde se projetam elementos que podem subsidiar situações de vida futura.

Assim, os problemas que se apresentam em uma discussão sobre avaliação são derivados de diferentes segmentos, inclusive técnicos, que podem ser exercitados em suas possibilidades de resolução. O ambiente acadêmico pode ser mister na possibilidade de oferecer um solo onde determinadas tentativas possam se edificar, principalmente pelo fato de que admite, por um lado, a possibilidade do estudante errar com menores riscos que no âmbito da atuação profissional, e por outro, tratar os próprios erros dos estudantes como tema de aula, que podem se derivar em processos de avaliação, conforme o avanço frente a estas limitações.

Aqui não se trata de ensinar como colegas devem proceder com processos avaliativos, visto a orientação de fundo desta tese, que considera as soluções, a partir de Arendt (2007) em determinada medida, dependente dos envolvidos. Obstante, com a pretensão de alargar as “janelas” pelas quais nos relacionamos com esta “necessidade institucional”, entendo que as argumentações que apresento podem contribuir com esta discussão.

Entendo que um processo de avaliação pressupõe o exercício da capacidade de pensar de forma autônoma, orientando-se no mundo sem tutela de outrem, sem, contudo, esquecer-se de elementos de “natureza” técnica, muito menos da tradição do conhecimento presente nas aulas que vivenciou, que se derivam das intencionalidades do processo educativo. O que entendo é que não podemos continuar ‘evitando’ essa discussão no âmbito das IES, e o esforço de estabelecer canais de comunicação que possam avançar nas problemáticas aqui apresentadas seja pauta da agenda cotidiana do campo. Se a idéia de compreender a intervenção pedagógica como categoria central do campo da EF for

levada a sério, um salto importante nos processos de avaliação poderia ser construído, visto o entendimento do processo avaliativo como uma possibilidade de aprender a como lidar com os problemas que enfrentamos no mundo, nesse caso, no mundo da EF, constituído por diferentes intervenções pedagógicas.

Para De Sordi (2001), a avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse caso, a autora avança com algumas perspectivas para lidar com esta discussão, as quais apresento algumas: a) apresentar situações problemas aos estudantes, que promovam a contextualização de conhecimentos trabalhados, exigindo a interlocução do estudante com colegas e com a realidade, com demais professores, com fontes escritas, entre outros; b) baseada em Schön (1983), propõe fomentar a prática do registro de informações de situações-problemas vivenciadas no cotidiano, como geradoras de reflexão na ação e sobre a ação, inicialmente em um processo individual e a posterior, em um esforço coletivo; c) desafiar os estudantes intelectualmente, a cada aula, a cada encontro; d) incentivar a produção de mini-pesquisas que tomem a realidade como fonte de reflexão - nesse caso, acrescento, fomentar um exercício de estranhamento da realidade; e) fomentar a produção de perguntas ao mesmo tempo em que se busca a produção de respostas (sem predeterminar como devem ser as respostas).

Entendo que aqui fica claro que estas perspectivas se apresentam para ilustrar possibilidades concretas de lidar com o processo de avaliação. Da mesma forma, os argumentos de De Sordi (2001) podem ser ampliados significativamente no cotidiano de cada docente, pois suas experiências podem contribuir com esta discussão. Por exemplo, o Professor Dionísio enfatizou um processo de avaliação onde os estudantes se articulam na preparação de um seminário a ser trabalhado com um grupo de professores de EF. Esta exigência se apresenta na perspectiva de desafiar os estudantes, alçando-os a condição de docentes, colocando-os frente a uma situação problema concreta, que permita determinados avanços, mas que também possa identificar limites na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos na própria disciplina.

Obstante, não pretendo simplificar a discussão acerca da avaliação, apresentando “saídas” como se alguns fossem, pretensamente, resolver os problemas de outros. O que necessitamos é alargar os esforços investigativos sobre avaliação e Educação Superior em diferentes segmentos do campo da EF, nos espaços de formação inicial,

na Pós-Graduação, nas sociedades científicas, enfim, na agenda dos segmentos que constituem o próprio campo.

Portanto, também não é suficiente propor “saídas” onde os estudantes se “auto-avaliam” sem maiores responsabilidades, avaliações subjetivas onde tudo vale, ou, por outro lado, a idéia já apresentada da avaliação como um espaço e tempo de julgamento, onde ainda vemos com frequência o mal estar que vivenciam alguns estudantes, inclusive na Educação Superior, principalmente em vésperas de provas de disciplinas consideradas *díficeis*.

Nessa discussão, nos encontramos entre a norma da vida e a vida que faz a norma, muitas vezes num contexto de submissão do humano a própria regra construída por ele, onde a criatura domina o criador. Esta condição leva a avaliação a ser compreendida ainda como um tribunal de distinção acadêmica entre os estudantes, capital simbólico que representa a mais-valia neste âmbito e já “prepara” os futuros docentes a lidarem sem muito estranhamento a esta normatização.

Ao que me parece, as discussões sobre avaliação vem recebendo pouca dedicação e esforços no meio acadêmico (salvo alguns espaços vinculados mais diretamente a Área da Educação). Mas, se nem a universidade avançar com essa discussão, onde ela irá encontrar subsídios que permitam construir elementos que contribuam com a superação de um modelo judicativo, aparentemente hegemônico? Entendo que esta tese não tem condições de formular evidências mais concretas sobre o cenário dos processos avaliativos nas IES brasileiras, visto suas limitações empíricas e do espaço destinado ao aprofundamento deste tema. Porém, as experiências que tenho nessa discussão, como docente que se preocupa com os limites frente a esta problemática, bem como, com as referências dos colaboradores aqui apresentadas e as bases teóricas deste estudo, permitem considerar que necessitamos de maior estranhamento a esta problemática.

Por exemplo, no âmbito da Pós-Graduação, o próprio docente é avaliado, muitas vezes com insatisfação. Ao que parece, são bastante resistentes a este modelo de avaliação, sob esta mesma lógica judicativa¹³⁵ (número de artigos publicados, indicadores de impacto,

¹³⁵ Nas interloquções com os professores Baltazar, Cezar, Francisco e Gabriela, principalmente, ficou clara a preocupação, como abordado no tópico 2.4.1, com os processos de avaliação dos docentes estabelecidos na conjuntura brasileira, a referida produtividade, em um modelo de avaliação centrado, principalmente, em questões de verificação, controle, impacto e hierarquização. Em meio a críticas a este modelo, os docentes são submetidos a um modelo avaliativo que ele próprio critica, mas muitas vezes, como a fala do professor Baltazar nos leva

entre outros), sistema este, muitas vezes, reproduzido em sala de aula na Educação Superior.

Para finalizar este tópico, entendo que avançar com a discussão sobre avaliação, passa por questionar os próprios limites da docência, considerando as dificuldades deste processo, sem perder de vistas as questões “o quê?” e “para quê?” avaliar e, em hipótese alguma, abrir mão do rigor, entendendo a formação inicial como um espaço de laboratório para aprender sobre EF e aprender a construir possibilidades no interior deste campo para enfrentar os problemas que o mundo nos apresenta. Como já expressei, considerando que os problemas do mundo não são disciplinares, levar essa compreensão como orientadora do processo avaliativo, pela perspectiva com que cada disciplina se relaciona com o mundo, a partir do escopo de sua especificidade, pode contribuir com novos elementos na direção de avançar com a discussão proposta.

e) A aula como espaço e tempo de tradução: o professor como um hermeneuta?

Partindo das considerações desenvolvidas ao longo deste capítulo, compreendo que há uma necessidade do trabalho docente na Educação Superior de realizar o movimento que venho chamando de “dar um passo atrás”. Ou seja, uma transposição didático-pedagógica para poder tratar com conhecimentos que originariamente nem sempre foram constituídos para o âmbito da Educação Superior, para serem tratados academicamente com estudantes. É importante considerar neste esforço, sobretudo, como o estudante vai operar com determinados conhecimentos em sua caminhada profissional, ou seja, como ele irá promover desdobramentos a partir das experiências do processo de formação inicial em seu trabalho cotidiano.

Percebo essa como uma característica marcante para o trabalho docente na Educação Superior: perspectivar conhecimentos aos estudantes, a fim de que a partir destes, os estudantes possam vir a se orientar com autonomia no mundo profissional. Lembrando a epígrafe do início deste capítulo, na educação, o objetivo último dos professores, em última instância, é formar pessoas que não necessitem mais de professores, porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação (TARDIF, 2002, P. 182). Penso que isso permite trazer

a pensar, reproduz em seu próprio âmbito de intervenção, entendendo este processo como um processo eminentemente judicativo.

a questão da autonomia intelectual, como visto no tópico anterior, como um dos fins da educação, em qualquer que seja seu âmbito¹³⁶. No trabalho docente, no caso desta tese, na Educação Superior, não é suficiente, não basta que o estudante faça “algo” em aula, mas se torna importante fazer com que ele aprenda sobre de onde veio, para onde vai e como ele poderá operar com este “algo” ao longo de sua trajetória profissional, como futuro docente.

Ou seja, é necessário um recuo estratégico por parte do professor, uma tradução de elementos para serem abordados em aula com futuros professores, que partem do Projeto Pedagógico do Curso, tomam forma no Plano de Ensino, aqui entendidos como constructos teóricos complexos, considerando o sentido da disciplina curricular no currículo, bem como, enfrentando questões pertinentes a avaliação do processo educativo. Isso pode parecer óbvio, mas nem sempre é o que se percebe no ambiente acadêmico. Há tradições muito fortes presentes no âmbito da EF brasileira, que se sobrepõem a estas preocupações e se estendem ao trabalho docente na Educação Superior, como por exemplo, no ensino do esporte na formação inicial. Em outro texto (REZER, 2010), fundamentado em diferentes autores (MOLINA NETO, 1995; GONZALEZ, 1999 e 2007; NASCIMENTO, 2004, entre outros), apresento várias argumentações acerca de limites que venho percebendo no ensino do esporte na Educação Superior, no qual, muitas vezes, parece que os estudantes estão mais em um momento de aprendizagem do esporte “em si”, do que em fase de preparação para o exercício da docência. Em um texto, Tani (1996) apresenta no título um

¹³⁶ Isso não se estabelece em todos os âmbitos profissionais. Em última instância, o trabalho de um engenheiro é produzir boas edificações, independente de seus clientes aprenderem sobre isso ou não (a cada nova casa construída, mesmo que sejam idênticas, é preciso “chamar” um engenheiro). Da mesma forma, um advogado não precisa ensinar seu cliente sobre direito, mas sim, orientá-los sobre procedimentos necessários. Porém, a cada nova causa, o cliente precisará de um advogado. Mesmo em campos “da” EF, tal como o trabalho de preparação física, é possível exemplificar essa discussão. Nesse caso, o preparador físico, não necessariamente necessita se preocupar em ensinar seus atletas sobre processos de treinamento. Embora eu considere isso como importante, ele não necessita proporcionar aos atletas uma compreensão clara do processo de treinamento que eles vivenciam, desde que eles realizem o treino. Daí minha insistência em aproximar as intervenções em âmbitos como o treinamento desportivo ao trabalho docente, visto a riqueza que experiências como esta podem trazer a carreira dos que no esporte trabalham como atletas profissionais (embora tenha clareza das restrições de autonomia, devido a forte hierarquização, que este âmbito pressupõe na sua estrutura hegemônica). Já na docência, em uma aula de EF escolar, se o professor estiver tratando sobre futebol, sua preocupação se dá no sentido de que os alunos aprendam sobre futebol para “jogar bem” ao longo de sua vida, com seus amigos, em seu tempo livre, entendendo os meandros do futebol, tanto na condição de jogador (aquele que joga) como na condição de espectador. Ou seja, a cada novo jogo, o aluno não necessita chamar seu professor para orientá-lo a respeito.

questionamento que permite pensar a respeito destas considerações, “Vivências esportivas na universidade: necessidade, luxo ou perda de tempo?”. Portanto, o que orienta e o que se faz nas chamadas “aulas práticas” ainda é um assunto a ser tratado e discutido, pertinente, portanto, a discussão aqui pretendida.

Tais argumentos remetem com mais força a idéia da necessidade de uma transposição didático-pedagógica para a aula universitária, visto que as tradições anteriores ao campo da EF, muitas vezes se apresentam com uma dinâmica interna difícil de ser tratada, complexa, merecedora de cuidado e muitas vezes, estas tradições são tão consolidadas que necessitam de um tratamento crítico, ou seja, de uma tradução para serem abordadas em aulas com futuros professores.

Isso acontece muitas vezes sem que se perceba. Tomando o exemplo da chamada área “Atividade física relacionada à saúde”, referendada pelos professores Baltazar e Dionísio. Em sua própria edificação, esta área procura realizar uma “tradução” dos procedimentos que eram/são desenvolvidos e propostos para atletas, a fim de possibilitar o acesso de pessoas não-atletas, o que por si só, trata-se de uma pretensão importante. Nesse caso, é possível constituir um novo sentido para as bases do treinamento desportivo, tencionando sua intencionalidade e promovendo um alargamento das suas pretensões, partindo de um processo inicialmente interpretativo dos professores, o que pode remeter a uma mudança teleológica do próprio sub-campo. Porém, tratando estes argumentos a partir da idéia de probabilidade, este processo não se trata de uma simples relação de causa e efeito e depende de múltiplos fatores.

Da mesma forma, quando este conhecimento vai para o âmbito da Educação Superior como um elemento importante a ser ensinado e aprendido por futuros professores, mesmo que professor não se de conta, se estabelece um esforço de traduzir estes elementos para uma relação pedagógica entre adultos com finalidades específicas, trazendo para a EF elementos muitas vezes anteriores a ela. Ou, conforme expresso pelo professor Antonio,

No meu caso, como trabalho formando professores de EF, me possibilita pensar determinadas teorias trazendo para a área de uma maneira muito tranqüila, porque esse grau de liberdade que eu falei anteriormente, ele é exercido nesse momento, quando você consegue entender o que o teórico fala, a apresentação daquele conceito e como aquele conceito me leva a pensar a prática pedagógica da EF escolar e não escolar, fazendo com que minha prática, dando conta do plano de

ensino, seja possível servir de exemplo para uma prática pedagógica de um professor que vai dar aula para crianças do ensino escolar.

Ou seja, o chamado “passo-atrás” se dá no sentido de que em uma relação pedagógica no contexto escolar ou em uma academia de musculação, por exemplo, coloca diretamente professor e aluno frente a frente, em um processo de possibilitar ao aluno uma compreensão de elementos da cultura corporal de movimento a fim de que esses conhecimentos sejam incorporados em sua vida, para que ele possa usufruir deste saber em situações concretas. Na Educação Superior, temos três dimensões a pensar na relação pedagógica: o professor, o aluno e os futuros alunos deste professor, ou seja, como referido pelo Professor Antonio, temos de nos preocupar com que os estudantes aprendam sobre como determinados conceitos possa orientá-los a pensar a prática pedagógica da EF escolar e não escolar, em seus momentos de intervenção.

Eu acho que a vida do professor que é apaixonado pela docência, eu acho que se dá nesse momento, em que você consegue perceber um conceito traduzido, [...] fazendo uma relação nova, porque muitas das coisas alguém já pensou em outro contexto, então trazer isso para a EF, você tem que aliar a sua experiência de vida, enquanto estudante, professor de diferentes disciplinas até chegar o momento que você consegue traduzir isso numa aula. (Professor Antonio)

Traduzir conhecimentos em uma aula... Poderia ser essa uma condição para a docência? Ou uma necessidade da docência não se refere ao que Palmer (2006) argumenta como sendo a tarefa da interpretação, uma tarefa de aproximar o que era pouco familiar, distante e obscuro, em algo real, próximo e inteligível, ou seja, tornando compreensível algo que antes não o era a alguém? Ora, conforme Berticelli (2004), a hermenêutica não é uma pedagogia, nem, acrescento eu, uma das “Educações Físicas”. Mas todo ato pedagógico, inclusive na EF, implica em interpretação e em compreensão hermenêutica. O professor, como o hermeneuta, exerce uma arte (um ofício), aquele de ensinar, este de interpretar. No ensinar, porém, o professor interpreta e no interpretar, o hermeneuta ensina, quando diz o interpretado. Obstante, ambos permanecem em seus horizontes, contudo, horizontes superpostos, quanto ao ensinar e interpretar.

Por outras vias, a Professora Gabriela apresenta elementos nessa discussão, pois o conteúdo que ele trabalha em suas aulas “*não é*

algo que foi feito para escolares, não é um conhecimento que é algo do ensino superior, é para a gente entender como se dá o processo de aprendizagem.” Assim, a tarefa docente não se esgota no conhecimento do conteúdo “em si” (pode ser qualquer exemplo, esporte, dança, aprendizagem motora, fisiologia do exercício, entre outros), pois o professor necessita realizar uma tradução de elementos que não foram desenvolvidos a priori para a Educação Superior, mas sim, para outros fins.

Nesse caso, tanto pelas minhas experiências quanto pelos diálogos estabelecidos com os colaboradores, bem como, pelo referencial deste estudo, sou levado a pensar que o campo da EF brasileira na contemporaneidade conta com docentes da Educação Superior de grande qualificação no que se refere ao conhecimento específico que tratam em suas disciplinas. Por outro lado, sou levado a pensar pelos mesmos elementos, que ainda há muitas lacunas pertinentes a nossa responsabilidade pedagógica no processo de formação inicial, no que se refere a compreensão da tradução como uma tarefa docente.

Se interpretação trata-se de um encontro com o mundo, estudar este encontro no que se refere ao trabalho docente, não é pouca coisa. Para Tardif e Lessard (2005, p. 205), os fins do ensino se tratam de fins de natureza hermenêutica. Assim, seu significado não está dado, mas exige um trabalho de interpretação que dá sentido ao encontro aluno-professor, tanto por suas próprias objetividades como pelas suas experiências. Por isso, para o professor, mesmo sendo muito importante, diria imprescindível, não basta possuir o conhecimento da “matéria a ser ensinada”, como bem lembra Tardif e Lessard (2005), mas sim, procurar estabelecer pontes entre diferentes horizontes que se encontram em uma sala de aula, bem como, pensar nos fins deste encontro.

Este preocupação hermenêutica se aproxima das considerações do Professor Antonio.

[...] esse exercício é muito interessante para que a gente possa pensar que eu não serei um biólogo que vai usar a teoria darwinista, mas um professor de EF que pega alguns conceitos, os transpõem e começa a pensar: “como seria isso na EF? Como seria isso no jogo?”, e aí eu vou ver se na própria seleção das equipes, eu vou pensar na seleção das espécies. [...] Então, é essa relação que eu vejo que o professor tem que estar muito atento e seguro e dando possibilidades para que os alunos também procurem os autores, vejam, releiam, leiam a todo o momento os clássicos, que isso não dá conta em uma disciplina, que tem diminuta

carga horária, dar conta de um clássico, bom agora que vocês conhecem esses clássicos, agora a gente vai fazer uma transposição (Professor Antonio)

No que se refere ao Professor Francisco, ele articula esta preocupação a partir das perguntas que os estudantes fazem em sala de aula. Ele afirma que, quando o professor “[...] traz ou pega o conteúdo que em princípio parece aplicado ao esporte ou ao rendimento, para explicar fenômenos do dia-a-dia”, ele o ‘transporta’ para o contexto da aula, a partir das perguntas dos estudantes, em um processo que também pode ser identificado como uma tradução, porém, direcionada pelas perguntas que os estudantes fazem.

Esse trabalho de interpretação, que se desdobra em um processo de transposição, trazendo elementos para a Educação Superior que, muitas vezes, não são destinados à este contexto, trata-se de um esforço importante, que necessita ser melhor compreendido. Nesse caso, os autores, teorias e conhecimentos com o qual lidamos se articulam com nossa mirada de mundo, que é sempre um “para nós”, nunca um “em si” a ser ensinado. Aqui entram nossos preconceitos, pano de fundo que traz orientações para o plano no qual operamos. Nesse caso, Gadamer (2007) resgata a idéia de preconceito e o interpreta como algo arraigado que se apresenta em nosso próprio ser, ampliando a compreensão pejorativa de preconceito, cunhada mais especificamente a partir das bases iluministas. Nessa compreensão, preconceitos são condições para a compreensão que experimentamos, e não há saída dessa condição, para nós humanos. Desta forma, uma contribuição da hermenêutica de Gadamer trata-se da possibilidade de alargar a compreensão que temos sobre a expressão “preconceito”, bastante criticada pela *Aufklärung*, entendendo-o como o lugar onde situamos nossa história no mundo.

Baseado em Gadamer, Berticelli (2004, p. 317) afirma que a educação, como busca de sentido via hermenêutica, se movimenta no cenário epistemológico dos pré-juízos, dos pré-conceitos (*praejudicium*, em latim, *vorurteil*, em alemão, *préjugé* em francês, *prejuicio* em espanhol), que não podem nem devem ser esquecidos ou apagados, pois juízos se constituem antes da convalidação definitiva de momentos que são determinantemente objetivantes.

Na mesma direção, Palmer (2006) afirma que não há interpretação sem pressupostos, pois esta sempre se dá num determinado contexto ou horizonte, visto que compreendemos por uma constante referência a nossa experiência, e, portanto, o esforço da docência passa por isso, compreender a luz de nossos preconceitos.

Assim, é possível esboçar de forma mais clara a idéia de entender o professor imerso em uma condição hermenêutica, no sentido de que necessita traduzir algo que possivelmente foi constituído para outros fóruns, que não especificamente uma sala de aula universitária¹³⁷. Daí o esforço pretendido neste tópico, evidenciar o hermenêuta que habita os processos de intervenção docente, especificamente neste caso, nos processos de formação inicial, como elemento digno de ser discutido com futuros professores, principalmente pelo fato de que o processo educacional é um processo de produção de sentidos articulado a um interminável processo de interpretar.

Partindo dessa argumentação, é possível afirmar ainda, que uma aula “dada” nunca mais se repete, pois a docência é sempre uma experiência¹³⁸ que se renova no encontro de diferentes horizontes, que toma forma a partir do “sopro” pedagógico do professor. Assim, conforme Berticelli (2004), não há como “repetir a matéria” (p.301) e essa compreensão permite discutir as chamadas “replicações de aulas”, principalmente nas disciplinas consideradas mais “duras”. Se um conceito não muda, muda o mundo e os estudantes são outros, os exemplos são outros, as histórias são outras, enfim, as possibilidades avançam e recuam, de acordo com a largura dos horizontes presentes nos novos encontros, o que torna cada encontro um novo encontro, melhor ou pior, mas nunca igual.

Obviamente a cada nova aula não estaremos “inventando a roda” e o acúmulo construído em cada disciplina ao longo do tempo é por demais importante. Obstante, o revisitar a cada aula proposta, a cada plano de ensino edificado frente a cada nova turma, a cada texto endereçado aos estudantes, a cada desafio avaliativo, entre outros elementos, pode permitir um olhar mais apurado sobre nosso próprio trabalho e, por consequência, uma possibilidade de maiores ‘impactos’ da docência nos processos de formação inicial.

¹³⁷ Aula é aqui entendida como um local de experiências pedagógicas, onde se perseguem determinados objetivos, sem garantias metafísicas de ‘êxito’, local onde, iniciantes e iniciados testam suas convicções e são potencializados a abandonar os dogmas (GONZALEZ e FENSTERSEIFER, 2006).

¹³⁸ Experiência (*Erfahrung*), entendida aqui, lembrando Heidegger, como algo que nos acontece, algo que nos tomba, que nos modifica de imediato ou ao longo de um processo. Conforme Palmer (2006), se referindo a Dilthey, experiência pode ser entendida como um intenso viver, uma forma enfática que sugere a imediatez da própria vida quando nos defrontamos com ela. Dilthey se vale de outra expressão mais recente, *Erlebnis* para se referir a uma experiência vivida, situações que possuem uma unidade de sentido que se elevam a corrente da vida. Ou seja, como expresso anteriormente, é possível sintetizar o entendimento de experiência aqui assumido como lócus de transformação, experiência enquanto modificação do ser humano no seu encontro com o mundo e com outros seres humanos.

Sintetizo este tópico resgatando uma passagem de Berticelli (2004), “Não é, pois, sem algumas dificuldades que se pode seguir o caminho da hermenêutica como recurso epistêmico na instauração do sentido do processo educacional”. E esse processo de instauração de sentidos não passa somente pelo professor, como venho evidenciando, mas também nas “janelas” que se abrem frente ao próprio mundo, entre outros fatores, por links construídos pelos próprios estudantes, o que exige do professor uma postura constante de “estar atento aos espaços do mundo que se abrem”, ou seja, atento ao que “o mundo nos apresenta”, em um processo dialético que nos modifica de imediato ou ao longo do tempo, entendendo a aula como espaço para a verdadeira experiência. Para finalizar, concluo este tópico com a questão título, “o professor como um hermeneuta?”. Finalizando, respondo: “E por que não?”.

2.4.5. Docência na Educação Superior e o foco dos processos de formação – uma questão de identidade para o campo da Educação Física?

Considero importante entender que, no tempo em que vivemos, as certezas não são mais absolutas, as respostas são cada vez mais complexas e as perguntas, embora por vezes não consigamos perceber, se avolumam de tal forma que vai se tornando impossível “responder” aos problemas do mundo de forma definitiva. Em um tempo onde a velocidade de informação é quase instantânea, considerar que as verdades possuem “pés-de-barro” representa uma postura prudente frente aos encantos do mundo. Esta postura contribui no enfrentamento de problemas que conseguimos identificar, visto nos pôr frente aos problemas do mundo de forma menos arrogante e pretensiosa, porém, não menos atenta. Daí a importância de manter uma postura de estranhamento ao mundo, sob risco de nos diluirmos nele.

Especificamente neste tópico, resgato algumas possibilidades de refletir sobre uma questão que foi bastante recorrente nas entrevistas e se entremeia as discussões estabelecidas anteriormente, sobre as “formas-de-ser” da EF brasileira: o(s) foco(s) dos processos de formação inicial em EF. Nesta discussão, considerar que vivemos um forte momento de transição paradigmática de um modelo de ciência (KUHN, 2006; SANTOS, 2008; entre outros) permite considerar a referida diversidade presente na EF como não sendo uma exclusividade “dela”, onde outros campos do conhecimento passam por situações

semelhantes, visto conviverem no “mesmo mundo”, que nos serve de pano de fundo a todos.

A própria discussão estabelecida nas aproximações que faço com a hermenêutica, um pressuposto orientador para esta tese, também passa por movimentos de disputas periclitantes, o que também evidencia este momento de transição. Especificamente na discussão que cabe a hermenêutica, recorro a Palmer (2006, p. 73) para exemplificar,

E assim continua o problema hermenêutico. De um lado estão os defensores da objectividade e da validação, que consideram a hermenêutica como fonte teórica das normas de validação; do outro estão os fenomenólogos do evento da compreensão, que realçam o carácter histórico desse “evento”, e conseqüentemente as limitações de todas as pretensões a um “conhecimento objectivo” e a uma “validade objectiva”.

Sem entrar a fundo nesta discussão referente a hermenêutica, visto o “lugar” desta tese, penso a partir deste breve recorte da discussão hermenêutica sobre as disputas que se dão na EF brasileira, no sentido de compreender melhor este movimento, na perspectiva de transitar de forma mais atenta em seu interior. Ou seja, ao discutir elementos teleológicos dos processos de formação, levando em consideração as tensões inerentes ao campo onde estes processos se desenrolam, que em determinada medida, se constituem como elementos balizadores para a docência na Educação Superior deste campo, bem como, a conjuntura onde estas tensões se edificam, permite enveredar por esta nada fácil empreitada, com uma leitura de mundo mais alargada. Penso como insuficiente uma investida que se furte a este desafio, mesmo prevendo muitos “perigos” nela encravados.

Desta forma, compreender melhor como o mundo da EF brasileira ‘funciona’ ainda é um esforço que carece de maiores discussões, porém, necessário ao trabalho docente, principalmente quando se refere ao desafio de formar novos professores. Mesmo em meio a um possível incremento com relação a estudos que discutam sobre a identidade do próprio campo, aos estudos epistemológicos¹³⁹ e ao esforço de entender melhor os meandros deste campo, é possível

¹³⁹ Ver a respeito Fensterseifer (2001); Bracht e Crisório (2003); Bracht (2003); Betti (2005); Gamboa (2007), entre outros.

perceber ainda imensas lacunas. Para ilustrar sobre isso basta perguntar “o que é EF?” a diferentes professores. Uma pergunta simples que ainda estremece pilares muito consolidados do próprio campo, estabelecendo um complexo jogo que funciona em meio a um tencionamento entre diferentes pretensões de verdade que transitam em seu interior. Na perspectiva de assumir uma postura hermenêutica, entendo que já estamos, todos, em meio a verdade. Obstante, necessitamos nos entender no mundo, acerca de como dizê-la, um esforço que requer construções de sentido, eminentemente oriundo de nossa condição humana.

No capítulo anterior, apresentei a compreensão de EF como um campo de fronteiras tênues, que dialoga intensamente com outros campos, ao mesmo tempo em que a partir de seu debate interno, se movimenta em um constante jogo de forças. Partindo disso, é importante reconhecer que mesmo em meio a questões que apresento, a EF se move para e por diferentes caminhos, certamente com alguns mais hegemônicos que outros. Nessa discussão, lembro a frase, quase inaudível, segundo consta, dita em um sussurro, de Galileu Galilei, “*E pur si muove*”¹⁴⁰.

Se, mesmo em um cenário de divergências muito fortes sobre suas finalidades, o campo se movimenta, entender melhor como lidar com este movimento e, por conseqüência, como lidar com uma pretensa identidade da EF brasileira, representa uma responsabilidade da docência em seu interior. Do contrário, quem responde a estas questões? Vamos esperar a Filosofia enfrentá-la? Ou o campo da Educação? Ou da Saúde? Considerando que, quando não pensamos, somos pensados por outros, seria importante que esta discussão sobre a EF estivesse presente na agenda cotidiana dos professores que constituem o próprio campo, principalmente no âmbito dos processos de formação profissional.

Assim, pretendo resgatar neste tópico, questões sobre a identidade da EF, tema abordado no capítulo anterior, agora com o incremento dos elementos apresentados pelos colaboradores e o avanço de meus estudos, o que possibilitou ampliar as discussões estabelecidas. Entendo que o foco dos processos de formação está extremamente

¹⁴⁰ Conta a história que, ao sair do tribunal após seu julgamento, onde ao longo do processo precisou refutar suas teses sobre o movimento da terra em relação ao sol, Galileu Galilei (1564-1642) pronunciou a célebre frase: “*E pur si muove!*”, ou seja, “**e no entanto se move!**”, referindo-se então, ao movimento da Terra com relação ao sol. Sugiro como importante leitura, o texto da Abjuração de Galileu, resgatado por José Saramago (2009a). Para Saramago, o estudo do texto de abjuração de Galileu deveria ser realizado com muita atenção em todos os estabelecimentos de ensino do planeta, como maneira de prevenir a formação de superstições, lavagens cerebrais, ideias feitas e outros atentados contra o ser humano.

imbricado com as concepções que orientam as investidas dos professores que compõem o cenário da formação inicial. Ou seja, mesmo sabendo que um curso de formação não se constitui homogeneamente, condição importante para o próprio curso, as direções que um curso assume (para onde ir?) são fruto das concepções dos sujeitos (ao menos de alguns) que se movimentam no interior do processo, que se configura em meio as tensões estabelecidas entre diferentes “Educações Físicas” que servem de cenário para esta discussão.

Desta forma, se temos diferentes “Tribos” (LOVISOLO, 1995) no interior do próprio campo, é possível inferir que um curso de formação inicial em EF, ao invés de um corpo docente, apresenta vários “corpos docentes”, o que, se por um lado lubrifica um cenário que se pretenda diverso, pautado por um princípio democrático, por outro, vem fragmentando as intervenções, compartimentalizando conhecimentos que não poderiam ser fragmentados¹⁴¹.

Considerando esta complexidade, em um cenário, muitas vezes composto de extremos, discutir a noção de identidade neste campo do conhecimento, passa pela discussão do foco no qual os docentes envolvidos nos processos de formação inicial perspectivam em seu trabalho, pois este movimento, entre outros, vai contribuindo com a configuração “daquilo que o campo é”, pela feitura dos protagonistas que nele transitam. Considerando, com base nos argumentos anteriormente apresentados, a existência de diferentes tribos no campo da EF, é possível tencionar os motivos que levam a esta configuração, bem como, discutir sobre desdobramentos desta condição nos processos de formação inicial e a docência neste âmbito, que assumem determinados contornos, que não se constituem “de graça”. Para o professor Dionísio,

“Algumas dessas diferenças não surgiram no âmbito da Universidade, surgiram em ambientes mais amplos, eu diria... (– Como em sociedades científicas, por exemplo?). Não, até em partidos políticos. As diferenças

¹⁴¹ Um exemplo importante nesse sentido se refere às disciplinas que abordam o tema saúde na formação inicial em EF, o que permite ilustrar bem isso. Ou seja, em que âmbito seria mais apropriado estudar sobre saúde e EF? Na LIC ou no BACH? Ou em ambos? A EF vem se legitimando socialmente, por diferentes discursos, entre eles, o discurso de questões pertinentes a saúde, estilo de vida e qualidade de vida, temas muito presentes em cursos de BACH. Mas a escola, não seria um espaço mister para abordar sobre saúde? Então, seria um assunto presente em ambos? Com que intensidade? O que muda em uma abordagem e em outra? Sem dúvida, enfrentar estas questões passa por discutir sobre as finalidades da EF na contemporaneidade.

que a gente observa na Educação e na EF no Brasil têm em grande parte suas origens nas propostas de partidos políticos. Então isso é inegável. Quando se começou a trabalhar com movimentos sociais e com uma revolução, no campo político, isso imediatamente teve conseqüências no campo profissional, no campo do magistério. Em particular, a EF foi muito fértil para absorver algumas linhas ideológicas e certas posições que vieram criar eu diria, até sectarismos, que não admite diferenças, em nome da construção crítica dessa educação, criou-se uma doutrinação na formação profissional”.

Nos argumentos apresentados é possível pensar algumas questões. Inicialmente, partindo deste recorte, é possível reconhecer que as diferenças epistemológicas apresentadas no campo, não são meramente epistemológicas, mas também, representam diferentes projetos de formação, que se desdobram a partir de diferentes projetos de sociedade, o que faz com que seja importante dar “um passo atrás” para compreender isso melhor, levando a discussão para o plano da política e da ética.

Partindo dessas afirmações e do esforço empregado na construção desta tese, é possível concluir que as diferentes “Educações Físicas” tem sua “origem” na Graduação e Pós-Graduação das IES, que movimentam a produção acadêmico-científica do campo, mas também em comunidades mais ou menos específicas, tais como sociedades científicas, partidos políticos, visto que os professores são cidadãos que, podem ou não, exercer seus direitos de participação na vida político-partidária, bem como, em políticas públicas (as NDC, por exemplo, expressam um projeto de formação para a EF brasileira). Ainda há questões menos investigadas que, de determinada forma, podem refletir desdobramentos para a docência nos processos de formação inicial, tais como as relações dos docentes com a religião – por exemplo, no que se refere a concepção de corpo¹⁴².

Isso permite considerar que todas as experiências dos professores, bem como, a conjuntura, se manifestam de forma direta ou indireta nos processos de formação, quer seja na sala de aula, nas reuniões de departamento ou de colegiado, entre outros. Considero essa condição do professor como importante, onde ele se apresenta, sempre, em uma condição de estar sempre com “tudo-junto”, seu conhecimento, suas dores, seus anseios, fragilidades e potencialidades, fenômeno que

¹⁴² Um dos estudos pioneiros desenvolvidos por sujeitos da EF acerca desta discussão é o trabalho de Pich (2009).

entendo importante, no sentido de permeabilizar a universidade frente ao mundo, considerando a vida dos professores em toda sua intensidade.

Porém, em meio a estes elementos, o que vejo como nevrálgico nesta discussão é a necessidade de rebater os sectarismos, como expresso pelo Professor Dionísio, as unilateralidades, a intransigência, os fundamentalismos em qualquer que seja o sub-campo da EF, que promovam ideologizações que se sobreponham a abertura de diálogo, fazendo ai sim, aquilo que Mattos (2009) se refere como um processo de “acabar com a política”.

Na contramão disso, uma questão importante a qual venho me debatendo, seria resgatar uma compreensão de política mais alargada, como visto no tópico anterior sobre universidade e democracia, como uma possibilidade humana de lidar com diferentes formas de “ver” o mundo, com maior propensão para o diálogo.

Nessa discussão, é possível considerar que, se essas tribos existem, existem porque no fundo, são tribos cheias de medo. Essa me parece uma questão emblemática, visto que pode ser plausível pensar, de acordo com a metáfora do encastelamento, que muros sempre são erguidos por medo, ou de invasões, ou de olhares para dentro de espaços que são considerados de alguém. Por exemplo, o positivismo seria uma marcha ideológica que, no fundo, tem muito medo, onde a tendência dos cientistas positivistas de generalizar parece evidenciar o medo de estarem sozinhos?

Eis aqui um elemento da mais alta complexidade nesta discussão: o medo como um motivador de fronteiras. Porém, cabe lembrar que, mesmo com muros pretensamente erguidos, como que em um jogo que adquire vida própria, invariavelmente, mesmo a *contragosto*, os “castelos” se invadem, visitam territórios alheios na mesma medida que são visitados, com uma facilidade impressionante, mesmo que, muitas vezes, essas invasões sejam desconsideradas, por desatenção ou conveniência.

Nessa lógica, a dificuldade de discutir a própria área e o trabalho docente em seu interior são sintomas que permitem considerar esta assertiva como adequada. Lembrando um recorte do Professor Cezar,

“[...] ainda estamos muito presos em defender mecanismos do seu próprio campo de estudos, da sua própria área do conhecimento. [...] O próprio corpo docente tem medo de se envolver e discutir e talvez até de reconhecer seus próprios erros. O que existe para mim é um receio de discutir coisas que são muito recentes, então só com o tempo parece que

se pode ver o que realmente resultou dessas mudanças para a gente poder ter a coragem e sentir mais a necessidade de fazer uma discussão mais ampla. [...] Eu acho que falta mesmo aos professores se reunirem e discutirem. [...] acredito que está mais do que na hora de mesmos as idéias conflitantes poderem ser ouvidas e isso não vem acontecendo.

Este recorte reforça a necessidade de sentar e discutir entre os diferentes. Por mais óbvio que isso possa parecer, ainda é uma condição distante, salvo exceções. Nessa conjuntura, em meio a diversos sub-campos que não vem apresentando disposição para o diálogo, mas sim, disposição em defender suas “trincheiras”, respondendo cada qual a sua maneira “o que é” bem como “para quê” EF em um processo de formação profissional, é possível inferir que esta diversidade (divergente) se configura como um elemento importante a ser considerado nas discussões que subsidiam as construções curriculares, que definem em determinada medida, algum ou alguns focos específicos à formação inicial. Para o Professor Dionísio, que também considera a emergência de diferentes “Educações Físicas” como um elemento que estabelece diferentes focos para os processos formativos,

“[...] é preciso que você estabeleça prioridades na formação inicial. É impossível lidar com tudo num único curso. O profissional não poder ser psicólogo, sociólogo, filósofo, historiador, fisiologista etc., então ele tem que ser um profissional com mais foco [...] o que nós não podemos é deixar todas as pontas soltas e cada um fala o que quer e como quer, distorce os seus conteúdos como achar que quer fazer.”

Nesse caso, este recorte permite considerar três coisas: a) realmente, não é possível estabelecer um processo formativo sério, onde cada professor estabelece sua verdade em sua cátedra, e ali a professa, a revelia do contexto; b) é necessário reconhecer que não é possível dar conta de tudo na formação inicial, visto a amplitude do campo e dos sujeitos que ali operam; c) por outro lado, não temos sub-campo com autoridade suficiente (felizmente) para definir o foco, ou seja, “a” verdade que será assumida no processo de formação inicial. Esta definição só pode ser resolvida coletivamente, considerando o conhecimento edificado no próprio campo, o projeto de universidade onde as escolhas se constroem. Esta organicidade nem sempre é possível ou desejável, pela própria dinâmica de algumas universidades que, por exemplo, assumem uma postura de obliterar, na medida do possível, discussões de caráter crítico. Desta forma, o pressuposto de que as

decisões sobre o foco do processo de formação inicial sejam edificadas coletivamente, nem sempre é possível, pois envolve relações de poder, na qual, muitas vezes, grupos de professores ou unidades de ensino, departamentos ou cursos, se consideram com autonomia tal, que acabam por se sobrepor no processo decisório.

A prerrogativa de estabelecer um foco mais definido à formação inicial deve ser encarada na situação complexa com que isso se dá. Se por um lado, não se pode admitir um “vale-tudo” na formação inicial, o exemplo da criação de comissões (colegiados, núcleos, entre outros) em sincronia, portanto, com o mesmo foco na lógica de um pretense afastamento da diversidade, “*onde já parece estar incluído a idéia de afastar, evitar idéias conflituosas*” (Professor Cezar), reduzem o espectro da formação e remetem ao que venho chamando de Modelos Polarizados de Pensamento Uniforme. Aqui percebo que, muitas vezes, a busca da identidade se dá pelo afastamento da diferença. Obstante, não pretendo simplificar a discussão sugerindo um simples amálgama para o campo, absolutamente não é esta a discussão aqui proposta.

Nessa perspectiva, os argumentos apresentados pelo Professor Antonio permitem pensar a respeito.

[...] se nós pensarmos nos diferentes contextos que a EF teria que dar conta, todos os conhecimentos deveriam ser trabalhados com diferentes focos, não teríamos um foco, no sentido de como eu direcionaria determinada disciplina para um foco. [...] Então eu diria que nós temos muitos focos de formação e que a EF, talvez seja uma área que possibilita essa abertura para que a gente não pense numa questão tão específica.

Aqui, o professor Antonio, ao mesmo tempo em que se contrapõe a idéia de um foco, afirmando sobre a necessidade de vários, abre espaço para trazer a esta discussão a preocupação com o que acontece nos contextos de intervenção. Cabe resgatar que, nesse estudo, baseado em Bracht (1992, 1995, 2003) e Betti (2003, 2005), entre outros, parto da noção de EF como um campo do conhecimento acadêmico-científico e pedagógico, que tematiza, com intenção pedagógica, elementos da cultura corporal de movimento. Ou seja, parto da idéia de que se trata de um campo acadêmico-científico de intervenção e, portanto, na conjuntura da definição de um ou mais focos, a categoria intervenção (pedagógica) poderia ser levada em consideração, como abordado no capítulo anterior.

Isso não quer dizer que, partindo disso, o foco se define simplesmente pela relação com o espaço de intervenção, com o “onde”, mas sim, com as aproximações entre o “que se faz” em diferentes contextos, um “pano de fundo” que permeia as relações que se estabelecem tanto na escola, como na escolinha, como em uma clínica, entre outros. Por outro lado, venho percebendo em diferentes espaços da EF brasileira, inclusive em diferentes momentos das entrevistas realizadas, uma recorrente compreensão, “Foco da LIC – trabalhar na escola”, “Foco do BACH – trabalhar fora da escola”. Penso que isso é importante, mas não é suficiente para definir o foco do processo de formação inicial. Porém, é importante reconhecer que uma intervenção em determinados contextos requer procedimentos quase cirúrgicos, por exemplo, um *Personal Trainer*, o que pressupõe conhecimentos especializados. Porém, tão especializados quanto os conhecimentos necessários para trabalhar cotidianamente com uma turma de 30 alunos na EF escolar?

Essa questão necessita ser levada em consideração, pois há em ambos os casos, especificidades nas diferentes intervenções que são necessárias e não podemos abrir mão de uma formação técnica de qualidade que possa enfrentar esta questão, independentemente do âmbito de atuação do egresso. Obstante, se levada ao pé da letra, corremos o risco de criar um processo de especialização, antes de responsabilidade dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, já na formação inicial, pela grande diversidade do próprio campo. Obstante, se isso for tomado como pressuposto, teríamos de ter uma formação para egressos que vão atuar com idosos, outra para aqueles que vão atuar com indígenas, ou com portadores de deficiência, com crianças e jovens, como treinadores, ou seja, um espectro amplo demais às pretensões do BACH. E mesmo na escola, diferentes formações para as séries iniciais, para o ensino fundamental, uma para o 1º. ao 5º. Ano e outra para o 6º. ao 9º. Ano, e para o ensino médio¹⁴³. Quem já atuou nestes espaços sabe as diferenças abissais entre atuar frente a uma criança de 04 anos e um jovem de 15 anos, tanto no que se refere a conteúdos, metodologias, relações, entre tantas variáveis que se apresentam.

Nesse caso, é possível perceber que a estrutura da universidade, estabelecida no âmbito da graduação e Pós-Graduação incorporou bem o projeto moderno de sociedade e a fragmentação do conhecimento na

¹⁴³ Em um tempo, a LIC em EF se subdividia em Licenciatura “Curta” e Licenciatura “Plena”, com pretensões semelhantes.

pretensão de um melhor conhecer é uma “saída” muito usual neste meio¹⁴⁴. O caminho seria então, criar especialistas cada vez mais precocemente? Para a Professora Gabriela,

[...] Os alunos necessitam de conhecimentos básicos em qualquer campo, tanto LIC como BACH, e como se trata de uma formação inicial a gente tem que dar conta de conteúdos básicos [...] no que tange as diferentes especificidades dos diferentes campos de atuação, talvez sejam conhecimentos específicos que poderiam ser supridos com uma formação continuada, não necessariamente na formação inicial.

Aqui vejo elementos importantes nesta argumentação: tratar os cursos de graduação como uma formação inicial, onde é importante reconhecer que nem tudo será visto ou resolvido ali, pois é uma formação introdutória (o que é diferente de superficial) com alguns aprofundamentos, que devem ser eleitos de acordo com o projeto de universidade, com o projeto pedagógico, construído pelo coletivo de professores, com a participação inclusive dos próprios estudantes. Desta forma, se abre um espaço para a formação continuada e permanente, um dos compromissos que a formação inicial não pode se abster de fomentar, ao contrário de, ao que parece, pretensamente querer a tudo resolver.

Afirmo anteriormente, baseado em Gadamer (2002), que entendo ser necessário alargar o horizonte do perguntar da EF, preservando a humildade do ouvir e a ousadia do perguntar sempre. Uma especialização precoce de saberes já na formação inicial parece que vai à direção contrária dessa perspectiva, estreitando, portanto, o horizonte do perguntar. Penso que novas perguntas podem representar novos horizontes, pois determinadas perguntas pertinentes ao campo da EF, muitas vezes, levam a respostas já esperadas, conservando trincheiras epistemológicas internas de comunidades paradigmáticas internas do campo.

Ainda com relação a amplitude do campo, que acaba por gerar quase um movimento esquizofrênico¹⁴⁵ em seu interior, a afirmação do Professor Antonio, conforme a seguir, permite pensar a respeito.

¹⁴⁴ Como exemplo, a idéia de **análise**, expressão bastante difundida no meio acadêmico expressa bem isso: termo oriundo do grego *ἀνάλυσις* – *analysis*, “dissolução” – é o processo de decomposição de uma substância ou tópico complexo (um objeto) em seus diversos elementos constituintes, a fim de possibilitar (ao sujeito) um melhor domínio sobre ele.

Eu acho que a riqueza da área da EF está nessa discussão, não na conclusão de um objeto de conhecimento e da definição de uma área mais específica, mas que a gente consiga fazer com que uma relação ética contemple os conceitos e pressuposto que nos temos hoje, isso é altamente lubrificante, é combustível para o novo, cria o movimento de uma área.

Pensar então, as tensões internas do campo como lubrificantes, permite considerar que a pretensão aqui não se trata de definir o foco, mas sim, de possibilitar escolhas autônomas, construções coletivas, que permitam a pluralidade ao mesmo tempo em que a autoridade de um projeto anterior de universidade (abordarei sobre autoridade no último capítulo) seja levada em consideração, possibilitando o amadurecimento das discussões internas estabelecidas na EF brasileira.

Quanto aos desdobramentos futuros para o cenário contemporâneo da formação inicial na EF brasileira, entendo que não é possível mais do que inferências. Obstante, me parece uma discussão de interesse dos professores da Educação Superior, responsáveis pelos processos de formação de futuros professores, visto que, como sujeitos responsáveis, “respondemos” pela demanda social de formar (bons) professores.

Acredito que, para saber sobre como lidar com as determinações, escolhas e decisões sobre um ou mais focos para os processos de formação inicial e, por conseqüência, os caminhos da docência na Educação Superior, considero nevrálgico saber mais sobre questões teleológicas, bem como, axiológicas da EF brasileira. O desdobramento das questões “o que é?” e “para quê?” podem ser a possibilidade de decidir “para onde vamos?”. Nesse “olhar para dentro”, é importante levar em conta a necessidade de entender o conhecimento no ‘plural’, tanto no interior do campo quanto nas suas interlocuções com outros campos de conhecimentos. Desse modo, cada vez mais entendo que a hermenêutica possa contribuir com a tarefa nada fácil de ampliar este movimento de “auto-compreensão” do próprio campo, esforço que se torna mais leve pela própria orientação que se apresenta na hermenêutica.

¹⁴⁵ Nesse caso, é possível ilustrar esta aparente esquizofrenia, com as NDC (LIC/BACH) para a formação inicial e as Diretrizes Nacionais para a área da Saúde, o que remetem novamente a questão da identidade. A EF está como diz o ditado popular, “ora lá, ora cá”.

Obstante, os processos de formação se movimentam de acordo com as representações que o próprio campo edifica, de acordo com o movimento de seus protagonistas, entendendo que alguns sub-campos estão momentaneamente, mais a frente no processo de aquisição de status de ‘validade’ para a EF. Esta condição, de determinada maneira, se edifica a partir da articulação da produção acadêmica do campo, das políticas públicas que o orientam, da força de organizações representativas e do imaginário social, entre outros elementos que vão constituindo representações mais ou menos aceitas pelo imaginário social, balizando em maior ou menor medida, a intervenção docente nos processos de formação inicial.

Finalizo este tópico, concordando com Fensterseifer (2009), quando afirma que a consideração de um referencial hermenêutico nos possibilitaria redimensionar a questão do conhecimento, visto que implica uma inflexão no entendimento da racionalidade hegemônica ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, bem como, um redimensionamento da atividade epistemológica nestes diferentes campos, entre eles, no que concerne a EF e ao(s) foco(s) dos processos de formação inicial neste campo, possibilitando “janelas” de discussão frente a elementos muito sedimentados, historicamente no interior da EF brasileira.

2.5. FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUÊ?

“Esta é uma pergunta que o Google não responde.”

Professor Antonio

Talvez, uma das respostas mais usuais presentes no imaginário social, felizmente não encontrada nas entrevistas, poderia ser uma expressão freqüentemente empregada pelas universidades em períodos de vestibular, em campanhas publicitárias: “Venha vencer na vida, venha para a Universidade...”. Nesse sentido, vem sendo bastante difundida a noção de que a finalidade da Educação Superior seria formar profissionais competitivos para o mercado de trabalho, na perspectiva de que, sendo um “bom profissional”, as chances de “vencer na vida” aumentariam consideravelmente.

Inicialmente considero que chavões e clichês são bons para nos ajudar a parar de pensar. Penso que há mais coisas acerca das finalidades de um processo de formação do que formação para o mercado. Obstante, não é possível refutar essa incumbência da

Educação Superior, pois entendo que “formar bons profissionais para o mercado de trabalho” seria uma das prerrogativas de um processo de formação profissional, visto que o mundo em que vivemos se movimenta também através de relações de mercado. Obstante, esta compreensão não habilita a pensar isso como a finalidade principal dos esforços ali empregados. Enveredar esforços para dar conta somente disso, exclusivamente, é aceitar a universidade a reboque das demandas de mercado, e não dialogando com elas. Embora isso, considero que venha se desenhando um quadro na contramão desta proposição, visto a tendência de diferentes universidades, mesmo IES públicas federais, sustentarem suas bases pela lógica da formação para o mercado, na configuração na qual ele se encontra na contemporaneidade.

Partindo dessa compreensão, inicio especificamente ao enfrentamento da questão proposta no título deste tópico, considerando sua complexidade, sem pretensões de resolvê-la, entendendo a pertinência de discutir sobre isso neste momento da EF brasileira. A epígrafe deste tópico, derivada da entrevista com o Professor Antonio, expressa de forma interessante que respostas a determinadas questões, mesmo que provisórias, dependem do esforço do próprio campo, e não há alguma entidade “divina” (neste caso, o Google) que poderá responder sobre isso. Como protagonistas responsáveis, lembro da necessidade de responder por questões teleológicas, bem como axiológicas, de nosso próprio trabalho. Principalmente pela condição de que reformas da Educação Superior parecem não trazer contribuições substanciais a este questionamento, principalmente pelo fato de que se preocupam muito mais com questões normativas, onde questões teleológicas e axiológicas se encontram implícitas.

Na medida em que compreendo a possibilidade de construir perguntas como uma alavanca da história, o argumento do professor Antonio, *“Acho que essa é uma pergunta que é própria do humano e é própria da filosofia e tem que ser respondida, mas respondida provisoriamente”* permite considerar que, se por um lado, as questões aqui enfrentadas não se tratam de pouca coisa, podemos respondê-las, com o cuidado e a provisoriedade que merecem. Desta forma, a pergunta *“Formação inicial em EF para quê?”* não é uma questão para ser respondida em um só contexto (por uma tese, por exemplo), pois ela deverá ser pensada e respondida no movimento do próprio campo, em diferentes lugares, contextos, universidade, enfim, sendo respondida na medida em que o próprio campo avança, em um constante *“fazendo”*. Mas, afinal, formação inicial em EF para quê? Nas entrevistas, foi possível perceber uma pluralidade de idéias a respeito dessa pergunta.

Então, com a palavra, o professor da Educação Superior no campo da EF.

[...] as possibilidades das respostas vão ter que ser dadas por aquele professor que consiga fazer as diferentes leituras que atualize conceitos que talvez estejam muito “dados”, parece que todo mundo sabe ‘para que EF’, mas se a gente não retomar, não der uma nova ênfase a esses conceitos que parecem dados, a gente vai estar, do ponto de vista do reconhecimento enquanto área, prejudicado, no sentido de não estar conseguindo justificar a presença em um currículo (Professor Antonio).

Para formar pessoas que possam atuar na sociedade, educando para uma vida melhor. Para se ter mais saúde e qualidade de vida e, acima de tudo, para ser senhor de si (Professor Baltazar).

Começando com uma questão fundamental hoje que nunca foi claramente respondida: EF para que? [...] Não é pra se imitar e copiar movimento, não é apenas para fomento a saúde, a EF da escola não é apenas para compensar o que a vida hoje não oferece, mas sim, possibilitar uma cultura, que é indispensável para a vida, para um bom viver, mas não de forma técnica e para uma chamada qualidade de vida, não assim, mas para uma necessidade realmente humana (Professor Cezar).

[...] porque existe um componente na formação geral dos jovens, das pessoas, que envolvem os aspectos físico-motores, os aspectos de relacionamento no ambiente esportivo, os aspectos de aprendizagem motora, não só com um fim em si próprio, mas como uma extrapolação para todas as áreas de vida das pessoas (Professor Dionísio).

[...] formamos um profissional que seja autônomo a partir do ensino fundamental e possa ter conhecimentos sobre atividade física, suficientes para não depender de uma academia (Professor Everton)

[...] um dos papéis da formação é a autonomia da possibilidade de operar com conceitos, a partir do domínio de conceitos, do domínio conceitual, eu domino os conceitos e posso operar com os conceitos no campo de treinamento ou posso operar com esses conceitos no campo escolar (Professor Francisco).

[...] os professores formados devem atuar com o processo de formação de ser humano em conjunto com outras áreas e a área escolar é primeiro passo, é uma área que não temos como esquecer, [...] porque se eles forem atuar numa escola onde os alunos vão passar 13 anos, 14 anos dentro da escola, para que isso? O que eles têm que ensinar lá? Que área é essa? (Professora Gabriela).

Inicialmente, partindo das falas dos professores Antonio, Cezar e Gabriela, enfrentar conceitos muito dados parece ser uma necessidade para superar chavões e clichês que nos impedem de pensar. Da mesma forma, indicam a necessidade que a própria área apresenta de “se-problematizar”, esforço, ao que parece, não muito comum em nosso meio. Nesta perspectiva, aprender a operar com conceitos (Professor Francisco), de forma autônoma (Professores Baltazar, Francisco, Everton) em uma área que necessita de tratamento acadêmico (Professor Dionísio), parecem representar “saídas” importantes de serem consideradas no trato frente a questão proposta.

Nesta pequena síntese de convergência/divergência construída entre as falas dos professores, é possível, mais do que simplificar a discussão, julgando seus argumentos, perceber pontes e possibilidades de aproximação que o próprio enfrentamento as questões que eles próprios levantam proporcionaria. Para efeito de ilustração, penso como seria rica uma discussão entre os colaboradores, se fosse possível reuni-los em um único espaço para discutir “Formação inicial em EF para quê?”¹⁴⁶.

Seria possível, mesmo assim, tencionar alguns argumentos apresentados pelos professores, promovendo uma reflexão acerca do que entendem por “autonomia”, por exemplo, argumento presente na fala de três colaboradores. Parto da idéia de que o processo educativo é um processo de conquista de autonomia, de aprender a “pensar por si” sem a direção de outrem, respondendo com responsabilidade pelas escolhas realizadas, e na Educação Superior isso não poderia ser diferente. Inclusive, entendo que uma questão como autonomia passa pela condição de compreender, sem dúvida, inclusive do ponto de vista da técnica, como operar em determinados espaços, aqui especificamente, a

¹⁴⁶ A importância de enfrentar esta questão pode ser representada por um exemplo: na discussão referente as NDC (LIC/BACH), percebo um desvio improdutivo nos rumos que muitas discussões tomam, já que recorrentemente, vejo se desviar o foco da discussão sobre o que seria um bom processo de formação para a ‘defesa’ ou ‘ataque’ a cisão, esquecendo muitas vezes, de perguntar sobre as finalidades do próprio campo onde esta cisão acontece.

docência no campo da EF, escopo importante em um processo de formação inicial.

Porém, entendo este processo de conquista da autonomia como sendo sempre um processo, que nunca se acaba, em que nunca podemos afirmar: “chegamos!”, pois estamos sempre “no meio” e, na medida em que adentramos novos horizontes, ele se aproxima e se afasta, o que, sem dúvida, nos coloca como eternos caminhantes.

Nessa complexa encruzilhada de caminhos, é importante pensar em “saídas” (algumas delas serão discutidas no próximo capítulo), e partindo do marco teórico deste estudo, das contribuições dos colaboradores, em meio as minhas experiências, apresentar alguns pontos de inflexão, brechas que permitem considerar que “nem tudo foi inventado” e há outras possibilidades, que não apenas “desempenhar um papel” em um *script* escrito por outros. Ou seja, uma condição na qual esta tese se edifica é pensar que nossa história ainda pode se dar por opção e não por destino.

Acredito que, em um processo de formação inicial, é necessário fomentar nas pessoas, aquilo que Freire (1987) se referia como sendo *Fome da cabeça*. O desejo de conhecer, de se sentir seduzido para querer saber mais, onde vários “espaços em branco” ainda se apresentam, ou, como se refere Gadamer (2007), aprender a reconhecer o chamado “espaço livre”, espaços ainda a serem preenchidos, aos quais muitas vezes, temos dificuldades de perceber. A formação inicial como um espaço para aprender a enxergar, “por si”, brechas no mundo, aprender a ver estes espaços, a operar dentro de uma tradição anterior a nós mesmos, na qual o próprio campo se edificou, sem necessitar de tutela, sem prescindir das contribuições que outros horizontes apresentam, parece ser um ponto de partida importante para a docência neste âmbito.

Assim, a docência na Educação Superior nos processos de formação inicial, poderia partir do princípio gadameriano de que no espaço acadêmico, é possível construir oportunidades de descobrir os chamados “espaços livres”, espaços que não são privilégios de determinada classe, mas sim, uma possibilidade humana que nunca é totalmente realizada nos seres humanos e que recebemos para desenvolver a graus mais elevados para todos, visto o objetivo da vida humana, de encontrar espaços livres e aprender a se mover neles (LAWN, 2007).

Essas possibilidades parecem se apresentar próximas do que Paulo Freire chama de “Focos de esperança” (FREIRE e HORTON, 2003, p.86). Ele afirma que descobrir estes focos não se trata de um

processo intelectual, mas sim, de um processo de envolvimento, pois eles são sempre difíceis de descobrir.

A única maneira de descobrir estes focos é sair do tipo de coisas tradicionais que todas as pessoas estão fazendo e concordar com aquelas que – em termos de seu conhecimento profundo – sabem que reformas limitadas não irão ajudá-los. [...] Tenho certeza de que em toda a história sempre existem pequenos lugares onde as coisas estão começando a se desenvolver... (2003, p.108)

Daí uma pista importante que justifica a desconfiança sobre as possibilidades da epistemologia, resistindo ao “canto da sereia”, postura que me conduziu a pensar ao longo do estudo, em possibilidades hermenêuticas para lidar com o tema da docência, neste caso, na Educação Superior, no campo da EF.

Assim sendo, pensando na possibilidade de encontrar essas brechas, não acredito em “soluções” a partir de mudanças conjunturais de grandes proporções, meta-narrativas impostas de cima para baixo, mas sim, nas pequenas lutas, nos espaços delimitados em extensão, mas ilimitados em seus sentidos e significados, porém, sem perder de vista a conjuntura onde isto se desenvolve, o “entorno”. Daí que não se trata, absolutamente, de desconsiderar as responsabilidades do poder público, dos institutos de pesquisa, das IES, entre outros, mas de perceber que, enquanto docentes, necessitamos nos situar como sujeitos da história, mergulhados em sua feitura, com todos os limites e “janelas” que isso representa.

Partindo da pretensão de uma formação inicial que possa ser um espaço de construção de autonomia¹⁴⁷, que se aproxime de uma compreensão ampliada de formação (*Bildung*), e não se reduza a uma cópia (*Nachbildung*), em um caminho por consequência ampliado. Nesse caso, o trabalho docente nos processos de formação inicial se apresenta no sentido de alargar os horizontes, tanto os próprios horizontes do professor, como os horizontes dos estudantes, sem incorrer no equívoco de uma formação estreita, especializada precocemente. Lembrando Gadamer (2007), recorrendo a Hegel, quem se entrega a particularidade, nesse caso, particularidades em condição

¹⁴⁷ Tanto técnica, ética, política, epistemológica, como expressam os objetivos de diversos cursos de formação inicial, em diferentes universidades, inclusive, nas que serviram de palco para o estudo empírico desta tese.

precoce, é inculto (*Ungebil*), assumindo uma perspectiva contrária a idéia de autonomia apresentada anteriormente.

Aqui, trata-se de mais um argumento na direção de sustentar a idéia de uma formação inicial introdutória, sem ser superficial ou especializada precocemente, com alguns aprofundamentos no período final do curso, onde a responsabilidade dos docentes, passa pelo compromisso em ampliar as “janelas” pelas quais os estudantes vêem e interpretam o mundo.

Embora entenda a especialização técnica como necessária, ela não é suficiente para lidar com os desafios da docência nem se dá totalmente no processo de formação inicial. Se a especialização técnica fosse suficiente como necessidade docente, mesmo que precocemente, é possível considerar a antiga discussão, em que, por exemplo, um praticante de musculação ou um ex-jogador de futebol, com muitos anos de prática, com conhecimentos específicos derivados de sua imersão nestas especificidades, bem poderia ser um ótimo instrutor de musculação ou futebol. Então, quais seriam as contribuições de um curso de EF em suas trajetórias?

A fim de ilustrar esta assertiva, utilizo como exemplo, uma situação ocorrida na disciplina de Fundamentos em EF (1º. Período na grade curricular do curso de EF da Unochapecó), onde tive uma aluna com longos anos de intervenção no balé clássico. Questionada por seus colegas em uma aula, sobre sua “autoridade” para exercer esta função, uma aluna de 1º. Período do curso de LIC em EF, abriu-se espaço na aula para uma boa discussão a respeito deste assunto. Obviamente, mesmo não sendo “formada”, ela sabe/sabia muito mais de balé clássico que eu, que completo em 2010, 18 anos de formação em EF. Sem a pretensão de “convencê-la” acerca das “benesses” do curso, abri espaço nesta aula para esta discussão – parti da idéia de que, eu como professor, deveria enfrentar esta questão, procurando superar moralismos ou legalismos, mas com o compromisso de ampliar meu próprio horizonte de compreensão a partir do esforço de conduzir este “debate”, onde os estudantes se manifestaram de diferentes formas, geralmente a favor ou contra a intervenção da colega deles. Com a provisoriedade que a resposta exige, parti da seguinte expressão (atribuída a Albert Einstein): “que um peixe sabe sobre a água na qual nada a vida inteira?”.

Partindo disso, a EF, enquanto processo de formação inicial, poderia permitir um alargamento da visão de mundo desta aluna, conduzindo-a a um saudável distanciamento daquilo que faz em seu cotidiano. Assim, a partir deste distanciamento saudável, sem perder a organicidade com o próprio fenômeno, do qual ela também faz parte,

poderia ampliar a janela pela qual ela o percebe – ou seja, esforço que permitiria inclusive, questionar a tradição, ou não do contexto do balé, coisa provavelmente impensável para uma bailarina/professora na condição de apaixonada e defensora do balé. Talvez dessa forma, passando por eventos de experiência genuína no processo de formação inicial, possa sair da condição de uma instrutora apaixonada pelo balé, para a condição de uma professora de EF que lida com a tradição do balé, provavelmente com um arcabouço de conhecimentos mais alargado, que contribua com sua intervenção docente, permitindo maior “inteligência de navegação”, expressão cara aos navegadores.

Isso permite pensar como construímos nossas verdades e verdades nem sempre são definitivas, muito pelo contrário. Tenho usado como metáfora sobre como nos construímos, como construímos nossas verdades, o filme “A vila” (The Village), de M. Night Shyamalam¹⁴⁸.

Para Gadamer (2007, p. 49), baseado em Hegel, a formação teórica conduz para além do que os seres humanos sabem e vivenciam de imediato, o que permite considerar que também o diferente tem sua validade e o encontro com pontos de vista universais, permite compreender mais claramente “a coisa” em um processo contínuo de familiarização e estranhamento, e uma nova familiarização e um novo estranhamento, sempre, e de novo, de novo, em um círculo infinito que não acaba nunca, e que nos permite uma ampliação em nossa capacidade humana de compreender o mundo. “Um sentido universal e comunitário... esta é, de fato, uma formulação para a essência da formação, em que ressoa um amplo contexto histórico” (p. 54).

Na perspectiva de avançar com esta discussão, apresento a seguir alguns apontamentos na direção de explicitar a forma como entendo ser possível enfrentar a questão base formulada para este tópico.

a) Em um processo de formação inicial, é importante tratar este momento como um momento onde um mundo se abre para os

¹⁴⁸ O filme se passa na zona rural da Pensilvânia em 1987, e conta a história de um pequeno vilarejo de Covington, com uma pequena população de 60 pessoas, rodeada por uma floresta onde os habitantes da vila acreditam haver criaturas míticas. Os moradores da cidade são livres mas possuem uma restrição: todos são proibidos de adentrar a floresta, ou seja, todos os habitantes da vila devem viver isolados do restante do mundo, já que ninguém do exterior pode entrar lá também. Há postos de vigia, que servem tanto para afugentar as criaturas como para se certificarem de que ninguém tente fugir da vila. Entretanto, o vilarejo começa a ser ameaçado quando um morador começa a questionar sobre o confinamento completo das pessoas de lá. O final é surpreendente e pode servir de ilustração para compreendermos melhor como se edificam nossas próprias crenças, nossas relações com o mundo, bem como, nossa noção de verdade, nem sempre (diria que nunca), “retrato fiel” do mundo.

estudantes, e a tarefa do professor é apresentar a eles como o mundo, nesse caso, a EF, funciona, sem a pretensão de ensiná-los como e para onde se movimentar no mundo. Se a perspectiva aqui é a busca pela autonomia, aquilo que se constrói pelo próprio esforço deixa encravado nas pessoas marcas que nunca mais se apagam. Ou, como Wagenschein citado por Kunz (1999) afirmou, o que descobrimos por conta própria, deixa pistas/caminhos no intelecto, que depois podem ser usadas para outras possibilidades e oportunidades de conhecimento. Isso me parece uma responsabilidade da docência na formação inicial: permitir a construção destas marcas, o que se trata também de responsabilidade do professor neste cenário.

b) Nesse caso, apresentar um mundo específico, tal como a EF, sem desconsiderar o entorno onde estas relações se edificam, exige do professor, um olhar que chamo de visão “panorâmica” e crítica endereçada ao campo e suas relações com o entorno. Desta forma, entendo que especializações precoces não são bem vindas, pois, os estudantes necessitam de tempo para aprender a perceber os diferentes caminhos possíveis de serem trilhados, perspectivados por diferentes “Educações Físicas”. Assim, mesmo em um contexto que tem finalidades (projeto pedagógico, plano de ensino, ementa, entre outros), onde não “vale-tudo”, é possível abrir espaços para que, por um lado, professores e estudantes percebam o movimento de diversidade no interior das EF brasileira, e por outro, aprendam a identificar que no interior do campo há talvez, muito mais semelhanças do que se percebe a primeira vista.

c) Essa “visão panorâmica” e crítica necessita que os conhecimentos tratados se alarguem em espectro, mesmo sabendo que serão possivelmente, diminuídos em profundidade. Talvez seja possível alguns aprofundamentos ao final do curso. Entendo que, necessariamente, um deles seria o aprofundamento na docência, como referido pelo Professor Cezar. Porém, ainda mais do que aprofundamento, seria importante tratar a docência como centralidade do processo de formação inicial em EF. Este é um processo que deve ser visto com tranquilidade, ao mesmo tempo, em que necessitamos contar com o estudante, futuro professor, para lidar com os problemas que o mundo apresenta, apostando em sua capacidade autônoma de resolver problemas, de forma fundamentada em suas experiências que vivenciou e aprendeu na universidade. Desta forma, um processo de formação inicial deveria a princípio, admitir a convivência entre “isso e aquilo” no

decorrer do curso, ao invés de especificar “isso ou aquilo”, como se percebe. Aí está outra responsabilidade da docência na Educação Superior, superar a idéia de defender “seu” sub-campo específico, admitindo este espaço apenas como o lugar de onde fala, sem pretensões metafísicas. Ou seja, a preocupação em, mais do que dizer o que vale e o que não vale, pela perspectiva do professor, trata-se de ensinar ao estudante a possibilidade de considerar que, se “isto” é importante, “aquilo” também pode ser, a sua maneira, importante.

d) Para dar conta deste esforço comunicativo, um professor na Educação Superior em um campo como a EF necessita exercitar a capacidade de construir “pontes” ao invés de “muros”. Talvez possíveis “pontes” sejam possíveis respostas frente a diferentes perguntas realizadas nesse estudo. Um professor, no caso desta tese, um professor de EF, possui um universo de possibilidades para construir pontes, “janelas” que se abrem entre o saber e o não-saber, entre o seu mundo e o mundo dos estudantes, entre a tradição do campo e a vida de cada um, em meio a possibilidades de experimentar o mundo pela perspectiva do encontro com a cultura corporal de movimento, que pode permitir um alargamento dos horizontes pelo qual construímos e nos construímos no mundo. Para Fensterseifer (2009), as vivências, o exercitar-se, o fazer, não são suficientes para a EF escolar, necessitando então, uma tematização a respeito, uma sistematização de conhecimentos que se articulam com a dinâmica curricular. A EF passa então a proporcionar contribuições para o estudante entender, para além do vivenciar, a cultura corporal de movimento. Esse pano de fundo permite ampliar o espectro da intervenção dos docentes nos processos de formação, admitindo uma importância ao campo que transcende o fazer, sem abrir mão dele.

e) Porém, os conhecimentos do campo da EF relativos à cultura corporal de movimento se constituem, a priori, como “letra morta” nas relações de aproximação e distanciamento com processos de formação inicial. O “sopro pedagógico do professor”, juntamente com a possibilidade de construir pontes e alargar os horizontes pelo qual, os docentes e os estudantes percebem o mundo, pode permitir um processo formativo no campo da EF mais humanizado, mais preocupado com os rumos que o próprio campo vem assumindo, sem abrir mão de suas responsabilidades técnicas no processo formativo.

f) Nesse caso, penso que uma formação inicial pode fazer com que as pessoas tenham um olhar mais alargado sobre o mundo, pela “janela” que a EF oferece. Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica. Por exemplo, que considere a necessidade de possibilitar a aprendizagem de outras línguas. Lembro uma passagem de Gadamer, quando afirma que ao conhecer outras línguas, abrem-se novas “janelas” para o mundo. A primeira vista, uma impressão mais apressada pode pensar que esta proposição é impossível em um período de três ou quatro anos. Considero que esta condição de uma formação ampliada passa pela compreensão de universidade, que se manifesta em um currículo construído coletivamente, articulado entre os diferentes sujeitos que o constitui, em meio a um processo que pode se apresentar como ousado, elemento que me parece caro em um processo formativo. Mesmo que pareça complexo por demais, pensar um processo de formação inicial por esta lógica ampliada considero de elevada importância levar a sério esta possibilidade, sob risco de, ao invés de um alargamento de mundo na formação inicial, promovermos um estreitamento da visão de mundo. Talvez seja importante, ao promover reflexões acerca do processo de formação inicial, levar a sério uma frase de Warren McCulloch, citada por Damásio (1996, p. 33): “Quando aponto, olho para onde aponto, e não para meu dedo”. Penso que esta frase nos mostra uma amplitude de possibilidades para os processos de formação inicial, possibilidades que não necessitam se apresentar de imediato, na formação inicial, mas fundamentalmente, que nos permita enxergar a importância de deixar em aberto as portas para o futuro.

g) Nessa trajetória, é importante abandonar a postura de querer, pretensamente, na formação inicial, prever e resolver os problemas do egresso. Parece ser possível admitir que essa busca é muito constante na formação inicial, talvez ainda derivada de uma idéia de formação universitária como porto de chegada, propagandeada pela idéia de “vencer na vida”. Por mais óbvio que pareça, a formação inicial em EF não é mais o último estágio da formação, é o inicial, como expresso pela Professora Gabriela. A educação/formação deixou de ser um estágio na vida das pessoas para ser parte da vida das pessoas. Isso por um lado pode ser interessante, pois somos seduzidos invariavelmente a “não parar mais” de conhecer. Por outro, aprisiona-nos em uma “gaiola de ouro”, que, mesmo de ouro, ainda é uma gaiola. Esse “não parar mais” vem se dando com uma velocidade impressionante. Em uma sociedade capitalista, a velocidade é que nos sustenta e, tal como um ciclista, não

podemos parar nunca. Desta forma, assumir a condição de finitude nos processos de formação inicial, entendendo-o como um momento importante na vida das pessoas, mas que deve ser percebido na condição hermenêutica em que se encontra imerso. Nesse caso, contamos com a inteligência de navegação dos egressos e da confiança de que foram suficientemente seduzidos a ponto de não aceitarem com facilidade a condição de “não saber”.

h) Os processos de formação inicial, neste caso, no campo da EF, podem considerar a condição humana na qual o campo se edifica. Um campo do conhecimento que passa, em determinado momento da história, a lidar no plano acadêmico, científico e profissional, com manifestações anteriores a ele, tais como a dança, as lutas, o jogo e o esporte, entre outros. Assim, a EF possui uma particularidade, pois é uma das poucas áreas do conhecimento que lida com a dimensão prática como um meio de seu próprio desenvolvimento. Nesse caso, a dimensão da “coisa prática” é uma expressão de excelência para perceber a condição humana, em uma área do conhecimento que lida com possibilidades de plenitude da vida humana, que se dá no jogo, na dança, enfim, nas manifestações da cultura humana de onde brotam as relações com o movimento.

Portanto, sem esquecer a formação técnica, a noção de alargar as “janelas” pelas quais olhamos o mundo, ampliando nossa possibilidade de nos orientarmos nele, bem como, ampliando nossa capacidade de estranhamento e problematização da realidade, tratando a experiência genuína como categoria central no espaço da formação inicial, pode representar importantes contribuições dos docentes aos futuros professores.

Assim sendo, entrando nas considerações finais deste capítulo, entendo que o papel docente na Educação Superior seja desafiar os estudantes ao desejo de querer saber mais sobre o campo no qual se debruçará como egresso de um curso de formação inicial, tal como a EF. Em um movimento que não se contenta com a formação de um operário especialista, mas perspectiva a formação de um intelectual com autonomia para assumir uma postura interrogativa, exercitando a capacidade de ver o mundo por lentes mais alargadas, remete a possibilidade de alargar também esta postura para o trabalho docente nos processos de formação inicial.

Em um momento que parece prescindir do humano dos seres, finaliza resgatando uma passagem de Fernando Pessoa, “As pessoas

precisam de coisas que as coisas não têm...”, como uma prerrogativa de fundo, balizadora para o exercício da docência na Educação Superior.

Finalizo este momento do estudo recorrendo a epígrafe inicial deste capítulo, na qual Tardif (2002, p. 182) afirma que na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não necessitem mais de professores porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação. Ou seja, no momento em que ocorre a formação, por sua própria finalidade, ela necessita deixar de existir, devido a pretensão de formação para a autonomia. Portanto, penso que uma das possibilidades, entre as que ainda nos restam, é uma “visão panorâmica” e crítica do campo e de nosso próprio trabalho, que permita a auto-reflexão sobre a docência nos processos de formação profissional. Lembro que compreender melhor nosso próprio trabalho não se trata de outro esforço senão compreender melhor o mundo em que vivemos, tarefa que não se trata de outra coisa, senão nos conhecermos melhor, em um jogo infinito que não acaba nunca, mas sempre se renova.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EF.

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já, que de tão fugidio não é mais porque agora, tornou-se um novo instante-já, que também não é mais. **Cada coisa tem um instante em que ela é.** Quero apossar-me do é da coisa. [...] Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. O que te direi? Te direi os instantes.¹⁴⁹

No Capítulo I deste estudo, trabalhei na perspectiva de ampliar minha própria “noção” sobre o campo da EF, entendendo como importante perceber a conjuntura na qual ele se edifica, bem como, os campos do conhecimento com os quais dialoga. Já no Capítulo II, desenvolvi uma discussão acerca do trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, problematizando diferentes elementos presentes neste âmbito.

A opção por estes caminhos ao longo deste estudo se apresenta como um esforço para reconhecer que a EF, muito menos o trabalho docente em seu interior, não se trata de “algo” flutuando no vazio. Assim sendo, para pensar a docência no interior da EF, especificamente no contexto da Educação Superior, considero de extrema importância pressupor uma compreensão alargada acerca do próprio campo, alastrando esta discussão para o trabalho docente na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF. Lembrando Kunz (2001), somente se nós mesmos percebermos como nosso saber e nossa cultura são formados, esse saber ou essa cultura poderá nos formar. Tomando como referência este breve recorte de Kunz, ficam mais claras as intenções presentes nos capítulos anteriores.

Ao perceber a importância de compreender o próprio campo da EF, procuro investir na idéia de que compreender bem “que campo é esse” pode permitir operar com maior discernimento no exercício da

¹⁴⁹ Cada coisa tem um instante em que ela é... (LISPECTOR, 1998, p. 09).

docência em seu interior. Entendo que esta preocupação pode contribuir inclusive, com minha própria capacidade de intervenção docente, abrindo referências para outras interpretações, não pensadas antes da construção desta tese.

Lembrando uma passagem de Goergen (2010), grandes debates intelectuais não se decidem como uma partida de tênis que necessariamente termina em vitória ou derrota. O confronto entre argumentos é de outra monta, ou seja, os argumentos, além de revelarem erros e falácias, imbricam-se mutuamente na construção de novos e mais ricos cenários intelectuais. Talvez essa seja a pretensão deste processo, proporcionar o surgimento de novos e mais ricos cenários intelectuais que porventura, possam contribuir com discussões importantes para o trabalho docente no campo da EF.

Por pressuposto, entendo que as diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira, cada qual a seu modo, são importantes para a própria EF, no enfrentamento por diferentes vieses aos problemas que a interessam, compreendendo a impossibilidade de enfrentar problemas complexos com esforços solitários, daí a importância de “complexificar” a discussão. Por esta, entre outras razões, entendo que, enquanto comunidades do próprio campo apresentarem pretensões de encontrar, por um lado, um “discurso vencedor” ou, por outro lado, um “acordo coletivo”, ou ainda, promover a desqualificação de outros sub-campos, as discussões continuarão fragmentadas e/ou na superficialidade dos problemas. Cabe destacar que assumir esta posição austera contribui com o esforço de construir um cenário onde o diálogo e o respeito as diferenças possa se edificar.

Da mesma forma, procuro argumentar que, em maior ou menor medida, a tradição¹⁵⁰ da docência neste campo se edifica em meio a tensões e contradições de uma conjuntura complexa, que se desenvolve em meio a questões éticas, políticas e também epistemológicas.

Considerando estes argumentos introdutórios, neste terceiro capítulo, procuro apresentar algumas sínteses derivadas do conjunto deste processo investigativo, na perspectiva de procurar um solo comum para a articulação dos capítulos anteriores, perspectivando apresentar contribuições para o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em EF.

Da mesma forma, procuro evidenciar que, tal qual a epígrafe de Clarice Lispector, “Cada coisa tem um instante em que ela é”. Ou seja,

¹⁵⁰ Entendendo tradição como o fio condutor que liga o presente ao passado do mundo, permitindo maiores elementos para perspectivar o futuro.

as sínteses desenvolvidas neste capítulo são derivadas de cada “instante-já” edificado ao longo desta tese. Esta passagem representa que cada momento desta tese foi vivido intensamente, quer seja na angústia do “por onde começar”, quer seja na edificação de caminhos que permitiram sua construção, ou no esforço de articular temas diversos que interessam ao trabalho docente na Educação Superior.

Inicialmente, este estudo foi pautado por um encanto com a epistemologia, principalmente no primeiro ano de doutoramento (2007), percebendo nela uma possibilidade de compreender melhor o conhecimento da EF. Um amadurecimento frente as possibilidades que se abriram, possibilitou uma postura de suspeita, o que considero saudável, frente a epistemologia. Um estranhamento íntimo que procurei amadurecer ao longo desta caminhada foi de que a epistemologia não pode ser percebida como um tribunal de sentenças últimas, definidora do que vale e do que não vale para um campo do conhecimento. Essa postura de suspeita culminou em uma curiosidade crescente pela hermenêutica, o que possibilitou a abertura de muitas “janelas” para este estudo.

Na verdade, o interesse pela hermenêutica se derivou de um questionamento de um estudante (orientando) do Curso de Especialização em EF (*Lato Sensu*) da Unochapecó, em setembro de 2007. Ao fazer uma pergunta simples (“Professor, o que é hermenêutica?”), este estudante me proporcionou uma ‘janela’ a qual não me furtei ao desafio de compreendê-la melhor, inicialmente para responder-lhe a questão e, por conseguinte, para responder as diferentes perguntas que começaram a surgir. Quando Gadamer (2007) afirma que perguntas abrem horizontes novos, pistas para novos caminhos que acabam por nos transformar, lembro-me sempre desta situação.

Assim sendo, se por um lado, conforme Marques (1993, p. 89), a epistemologia procura um ponto de vista privilegiado como garantia de certeza, por outro lado, a hermenêutica insiste na inexistência desse único ponto de vista. Desta forma,

A epistemologia é, assim, necessária, mas não suficiente por si só. Necessita ela da hermenêutica em duplo sentido: a) compete a hermenêutica clarificar as condições que possibilitam, a partir da linguagem usual, empregar a linguagem monologicamente e organizar o agir racional com respeito a fins; b) a transposição do saber tecnicamente utilizável para dentro do contexto do mundo da vida exige que o sentido gerado monologicamente seja

tornado compreensível na dimensão do discurso e, portanto, do diálogo cotidiano; e certamente essa tradução nos coloca diante de um processo hermenêutico, mas justamente diante de um problema que é novo para a própria hermenêutica (MARQUES, 1993, p. 93).

Desta forma, no confronto da epistemologia com a hermenêutica, a razão crítico-dialética as distingue e unifica ao relacioná-las em uma dinâmica que Marques (1993, p. 91) denomina de "unidade de contrários, que se reclamam na recíproca polarização de suas diferenças".

Portanto, o esforço epistemológico empreendido ao longo do estudo, orientado por um referencial hermenêutico, permitiu compreender o campo da EF como um cenário com (ainda) muitos "espaços vazios" que necessitam ser preenchidos pelos acordos entre os protagonistas da própria EF. Lembro que, ao longo da história, estes espaços foram preenchidos muitas vezes, por orientadores "externos" ao campo, tais como a Instituição esportiva, médica e militar, entre outros.

Tomando como exemplo o tema desta tese, a EF nunca foi identificada como um campo de referência para a docência universitária, pois sempre foi "alguma coisa" até determinado ponto, mal compreendida. Essa afirmação traz de volta a noção do vazio epistemológico com que a EF é percebida por diferentes segmentos externos a ela, não somente no Brasil, já que em Portugal, por exemplo, discussões como esta vem se avolumando. Penso que o amadurecimento frente a esta questão se dará na medida em que o próprio campo se compreender melhor. Da mesma forma, entendo que este suposto "vazio" seja preenchido de forma autônoma pelos seus protagonistas, a medida que os diferentes sub-campos ampliem a base epistemológica na qual se edificam, bem como suas conexões com outros campos e sub-campos do conhecimento.

Se há um determinado "vazio" epistemológico difícil de mensurar, que vem sendo "recheado" por diferentes "Educações Físicas", há por conseqüência, desdobramentos desta condição nebulosa para o trabalho docente. Talvez desta condição se derivem as lacunas de uma produção ainda recente sobre o trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, onde diferentes "formas-de-ser" vem evidenciando maior preocupação, ao que parece, com o conhecimento específico de cada sub campo (saúde, corpo, fisiologia do exercício, entre outros), do que com o conhecimento didático-pedagógico referente à docência (por exemplo, como e o que ensinar a futuros professores de

EF). Penso que os esforços investigativos do campo necessitam transitar pelo conhecimento específico, importante condição para a docência, e pelos conhecimentos didático-pedagógicos do trabalho docente, de forma simultânea, *pari passu*, sob a lógica do “isso e aquilo”.

Nessa discussão, lembrando uma passagem de Eça de Queiroz (1945, p. 40), “Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: saber”. Isso significa afirmar a importância de que o professor tenha conhecimento específico do conteúdo a ensinar, mas também, conhecimento sobre a docência, o que envolve conhecimento sistematizado e profundo sobre seu próprio trabalho em sala de aula. Obstante, investigar o trabalho da docência na Educação Superior em EF vem despertando tímido interesse pelo próprio campo, que vem apresentando dificuldades em avançar nesta discussão. Talvez, pelo lugar onde a EF se encontra na contemporaneidade, estejamos vivendo um momento histórico entre um passado recente, que não serve mais, e um futuro que ainda não chegou. Esta condição vem promovendo, ao que parece, um descompasso temporal, onde a EF se desenvolve em meio a um limbo, ou, entre um “não mais” e um “ainda não”. A seguir, no próximo tópico, estarei desenvolvendo maiores argumentos a respeito dessa assertiva.

3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE UM “NÃO MAIS” E UM “AINDA NÃO”...

Avançando na discussão proposta no tópico anterior, é possível desenvolver um exercício de síntese acerca do momento no qual a EF brasileira se coloca na contemporaneidade. Esta condição se estabelece em um jogo de disputas entre diferentes comunidades que se constituem em seu interior, o que a caracteriza como um campo multiforme, escorregadio e poliforme, mas mesmo assim, ainda um campo do conhecimento.

Obstante, nem sempre foi assim. Houve momentos em que a EF brasileira não era composta por tal diversidade, considerando alguns paradigmas como evidentes e inquestionáveis em determinados períodos de sua edificação. Resgatando uma obra de Guiraldelli Junior (1988), sem muita dificuldade, é possível ilustrar estes momentos de uma EF uniforme, onde as “coisas” estavam, aparentemente, “resolvidas”¹⁵¹.

¹⁵¹ Para exemplificar, apresento três momentos históricos que possuem desdobramentos até hoje. Por volta de 1930, a ‘missão’ da EF se aproximava da idéia de ‘resolver’ problemas de saúde pública no Brasil, evidenciando a tendência ‘higienista’. Por volta de 1945, em meio a

Desse “caldo”, emerge nos anos de 1980 a chamada “crise” da EF brasileira. Neste período, Medina (1990) afirmava que isso era necessário e a EF necessitava, urgentemente, entrar em crise. Partindo do entendimento de crise como um momento de tomada de decisão, conforme abordado no Capítulo II, deste processo emergem então, várias interpretações para a EF brasileira. As questões epistemológicas, teleológicas e axiológicas são respondidas de diferentes formas, por diferentes grupos, o que configura o surgimento de comunidades paradigmáticas específicas, com diferentes bases epistemológicas, originando as diferentes ‘Educações Físicas’ referendadas no capítulo I.

Desta forma, é possível entender que a EF se encontra em meio a um momento indeterminado na história, que emerge de diferentes períodos que apresentavam “a” certeza, com letra maiúscula, desdobrando esse cenário em um período contemporâneo que apresenta diversas pretensões de validade, o que permite compreender melhor a complexidade deste momento contemporâneo da EF brasileira.

Assim, mesmo com o campo da EF produzindo de forma significativa sobre diferentes temas, é perceptível um período de grande angústia para professores de diferentes segmentos da EF sobre “o-que-fazer” nas aulas¹⁵². Se há um hiato temporal, há também um hiato epistemológico, um descompasso entre a produção do campo e a prática pedagógica, principalmente no âmbito escolar. Isso permite pensar que, de acordo com Stein (2001, p. 31), pagamos o preço de sermos “[...] seres do *não mais* e do *ainda não*. Não suportamos é o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o *não mais* e o *ainda não*”.

A noção de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não” foi inicialmente trabalhada por Hume, citado por Arendt (2008) em um texto datado de 1946, onde a autora apresenta a questão a partir da idéia de que “uma geração não abandona de vez o palco e outra triunfa, como acontece com as larvas e as borboletas” (p.187), pois o declínio do velho

preocupações que se desdobram a partir da 2ª. Guerra Mundial, a EF passa a incorporar elementos da instituição militar em seu cotidiano, em um movimento chamado ‘militarista’. Já por volta dos anos de 1970, o esporte passa a determinar as ações da EF brasileira, em um novo momento heterônomo, e as preocupações com a base da pirâmide esportiva passam a fazer parte do cotidiano da EF. Cabe destacar que, baseado em argumentos de Berticelli (2006), esta trama é complexa e, portanto, as características de um tempo se mesclam profundamente em outro, o que leva a concluir que a divisão do tempo histórico serve para fins didáticos e não para simplificar o que é complexo. Ver mais acerca deste tema em Bracht (1992) e Guiraldelli Junior (1988), entre outros.

¹⁵² Como exemplo, em um encontro de formação continuada, um professor afirmou que no momento, “sabe mais o que não fazer do que o que fazer nas aulas”, referindo-se a EF escolar.

e o nascimento do novo não são necessariamente ininterruptos, onde surge o que a autora chama de um “espaço vazio”, ou como me refiro, um limbo, uma espécie de “terra de ninguém” histórica, entre um passado que se perdeu e um futuro que ainda não surgiu.

Na literatura nacional, esta questão é proposta por Stein (2001), com o propósito de configurar um momento paradoxal no projeto da modernidade, estabelecendo nexos com a chamada pós-modernidade. Afirma o autor, “Ou então este *não mais* já é realmente *não mais* e então se iniciou o *ainda não*. Que *ainda não* é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo?”. (p. 31).

Partindo dessa argumentação, encontro conexões com o contexto contemporâneo da EF brasileira. Na EF, esta discussão se apresenta no trabalho de Fensterseifer (2001), onde o autor discute a crise na EF a partir da discussão que propõe sobre a crise da modernidade. Tal expressão serve de pano de fundo para a fundamentação de outros trabalhos desenvolvidos no âmbito da EF brasileira, Rezer (2007) e González e Fensterseifer (2009 e 2010), que procuram avançar nas reflexões acerca da condição de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não”, propondo saídas para o “não lugar” da EF escolar. Os autores argumentam sobre a importância dos sujeitos que constituem a própria EF assumirem a responsabilidade pela construção do “ainda não” em EF, referindo-se especificamente a EF escolar.

Visto isso, é importante considerar a possibilidade de avançar nos argumentos propostos por diferentes autores e obras que se preocupam em discutir a tensão contemporânea entre o “não mais” e o “ainda não”. Esta expressão representa, a meu ver, de maneira muito coerente com a realidade, a contemporaneidade do campo da EF brasileira. Se, por exemplo, por volta dos anos de 1970, as coisas estavam “resolvidas”, e a função da EF escolar era construir a base da pirâmide esportiva, a forte crítica promovida nos anos de 1980 e 1990, promoveu o fim de tais certezas neste contexto, emergindo a citada “crise” da EF contemporânea. Tal crise vem gerando diferentes “Educações Físicas”, que “convivem” ao mesmo tempo, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas em uma mesma realidade, em um mesmo tempo e espaço, constituindo diferentes “tribos” (LOVISOLO, 1995), com diferentes linguagens, expectativas, interesses e acordos internos.

Percebo que o processo de amadurecimento do campo da EF passa por compreender que a superação da sensação de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não”, depende também, de maior

aproximação entre as diferentes “tribos” da EF, tomando a intervenção pedagógica como uma referência importante para “possibilidades de diálogo” entre as diferentes comunidades que constituem o campo. E isso implica, obviamente, em uma aproximação maior entre o conhecimento produzido pelas universidades e institutos de pesquisa, e os trabalhadores do campo em diferentes setores de intervenção.

Desta forma, é possível perceber que, se por um lado, avançamos em produção científica, em Pós-Graduação e em reconhecimento social, por outro lado, ainda é possível perceber lacunas importantes nos espaços de docência, que, se representam importantes “espaços vazios” (GADAMER, 2007), representam também, o vazio com que a EF se orienta em determinados âmbitos. A questão “Por que avançamos tão pouco?”, lembrando uma fala do Professor Cezar, se torna pertinente neste momento, ao representar uma condição de incerteza e instabilidade presente no campo da EF. Principalmente por perceber que as pessoas que se envolvem com a EF na condição de docente, aparentam estar um tanto inseguras. Estendo esta condição para professores da escola, das IES, entre outros.

Penso que diferentes razões se apresentam na direção de *responder* por que não conseguimos avançar, algumas das quais, arrisco apresentar:

a) Não avançamos porque vamos, enquanto campo do conhecimento, postergando o enfrentamento mais profundo acerca de discussões sobre o trabalho docente. Conforme argumentos já apresentados, a intervenção pedagógica representa uma característica importante para a EF. Nos espaços de formação inicial, é comum ouvir estudantes argumentarem sobre a necessidade de existir uma orientação mais clara sobre como “dar aula”. Enfrentar este desafio, sem recair no equívoco de professar receituários, passa por assumir a condição docente como categoria central para a EF, um passo ainda a ser dado;

b) É possível afirmar que passamos, enquanto campo do conhecimento, a constituir comunidades internas muito competentes na abordagem de diferentes fenômenos, tais como mídia, movimento humano, atividade física, saúde e prevenção de doenças, políticas públicas, entre outros. Obstante, ainda carecemos de saber sobre questões pedagógicas orientadoras de processos de intervenção referentes a estes fenômenos. Ou seja, não é suficiente, em processos de formação inicial, ensinar conhecimentos específicos do esporte, por exemplo, mas ensinar como os estudantes (futuros professores) vão tratar, científica e pedagogicamente, com este conhecimento em futuros

e diferentes processos de intervenção. Esse processo requer um duplo esforço: a compreensão do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico sobre este conteúdo específico;

c) Aqui cabe destacar que a centralidade da docência, ao fazer parte dos processos de formação inicial como um foco de aprofundamento, permite “janelas” importantes tanto para estudantes quanto para os docentes. Para os estudantes possibilita perceber que, independente de onde, sua atuação profissional irá se desdobrar em processos de intervenção. Para os docentes envolvidos no processo de formação inicial, permite perceber que atuam em processos de intervenção, em aulas, frente aos estudantes, como docentes. Essa perspectiva pode representar uma “saída” para superar a condição multifacetada em que o campo se encontra, entendendo a docência como um “lugar comum” da EF, possível de se constituir como campo de diálogo que possa congrega diferentes “formas-de-ser” da EF brasileira;

d) Talvez aqui, a “diluição” do campo da EF possa ser um elemento importante a considerar como causa deste descuido de sub-campos da EF com a produção de investigações acerca do trabalho docente. Lembrando Goergen (2010, p. 15 e 16), “A crise de identidade é foco de intensos debates hoje” e, nesse trajeto, tudo se fragmenta, em especial o indivíduo, aqui entendido de forma análoga ao campo da EF, que já não é visto de forma unificada, como sempre havia sido representado. A decadência do “indivíduo” seria apenas um aspecto de um amplo processo de mudança que tudo des- e re-configura, abalando “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (GOERGEN citando HALL). Dessa forma, a discussão de Goergen (2005) sobre pós-modernidade permite estender à EF uma condição de fragilidade, visto que, em outros momentos da história, como já visto, ela possuía uma identidade definida (heterônoma sim, mas ainda assim, uma identidade). Na contemporaneidade percebemos uma identidade esquizofrênica, multifacetada, com dificuldade de acordos mínimos no interior do próprio campo;

e) Os professores entrevistados no capítulo anterior, em determinada medida, corroboram com estas preocupações, admitindo dificuldades de interlocução entre diferentes sub-campos em seu próprio cotidiano. O Professor Everton chegou a afirmar que a tendência é ainda um maior afastamento entre os sub-campos da EF. Isso pode representar um movimento de recolhimento “para si” das diferentes comunidades? Entendo que os próximos anos responderão a essa questão;

f) Penso que a Educação Superior ainda não deu conta de uma responsabilidade que é sua, geralmente expressa em projetos

pedagógicos de cursos de graduação. Os projetos pedagógicos dos cursos de diferentes IES apresentam, corriqueiramente, preocupações com formação autônoma, técnica e crítica de qualidade. Entendo que levar a sério estas pretensões expressas em diversos projetos pedagógicos estabelece um compromisso inerente a responsabilidade docente neste âmbito que necessita ultrapassar os muros dos diferentes sub-campos da EF. Novamente resgato um pressuposto inicial deste estudo, que considera o trabalho docente na Educação Superior como um contexto específico, com características próprias e ainda com insuficiente produção acadêmico-científica. Nesse caso, considerar de forma mais atenta os documentos onde o próprio trabalho docente se edifica pode ser um elemento importante e necessário para orientar esta discussão;

g) Por conseqüência, destaco que, enquanto os processos de formação inicial não assumirem, e aqui entra outra responsabilidade dos docentes neste cenário, uma postura mais aberta ao diferente, menos defensiva de seus “muros”¹⁵³, ensinando que, mais do que ampliar o número de “seguidores”¹⁵⁴ de determinadas teorias, é necessário investigá-las e suspeitar delas. Nesse caso, é mais importante ensinar a pensar do que ensinar o que pensar, sem abrir mão, com isso, de conhecimentos acadêmico-científicos. Do contrário, é possível inferir que enquanto o trabalho docente nos processos de formação inicial não apontar referenciais que fundamentem o desafio da articulação entre diferentes comunidades, bem como, referenciais orientadores sobre “o que fazer” na sala/quadra de aula, os egressos, em diferentes âmbitos de intervenção não terão referências de como agir de forma diferente daquela que aprenderam.

Finalizando este tópico, entendo que não avançamos na “solução” dos problemas da docência, em primeiro lugar porque a EF escolar vem sendo “esquecida” pela própria EF, seduzida pela pluralidade de intervenções que são possíveis na contemporaneidade. Em segundo lugar, parece que esquecemos da Educação Superior como um espaço de ensino, evidenciando em seu lugar, a produção do conhecimento, o que é legítimo, mas descuidado da possibilidade de entender a Educação Superior como um lócus ainda privilegiado, que

¹⁵³ Conforme o Professor Cezar, “*parece estarmos mais preocupados em defender nossas posições teóricas que dispostos ao diálogo*”.

¹⁵⁴ Em alguns momentos, tenho a impressão de estar frente a adeptos de determinados aportes teóricos e não docentes pesquisadores.

permite importantes possibilidades pedagógicas. Talvez se, ao invés de defendermos sub-campos e teóricos consagrados, pudéssemos entender as responsabilidades da Educação Superior nos processos de formação inicial, em se constituir como um espaço de excelência da docência, onde os estudantes vão aprender sobre correntes teóricas, sobre especificidades, modalidades esportivas, anatomia, fisiologia, entre outros, mas fundamentalmente, vão aprender a ser docentes, em primeira pessoa, com autonomia intelectual, independentemente do âmbito de intervenção onde irão atuar. Talvez este seja um dos maiores serviços que a Educação Superior, em um processo de formação inicial poderia proporcionar aos seus estudantes.

Nesse caso, o professor no contexto da Educação Superior assumiria uma condição semelhante a de um tradutor, um hermenêuta que transforma recortes do conhecimento do mundo, que não foram, necessariamente construídos para este âmbito, em conteúdo a ser ensinado em uma sala de aula universitária. Daí o gancho para o próximo tópico, que irá explorar as possibilidades que a hermenêutica proporciona a esta discussão.

3.2. UMA ORIENTAÇÃO HERMENÊUTICA PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA...

Qual o significado que a Hermenêutica tem hoje em dia? Eu espero que ela signifique um caminho para o pensar. Deve-se pensar por si mesmo. Não se aprende nada que não tenha sido pensado por si mesmo. Nisso ajuda. Para isso serve a hermenêutica, uma vez que ela deixa muita coisa em aberto. É essa a natureza da hermenêutica, pois ela não diz exatamente o que se quer dizer. Ela é assim como toda pergunta: cada pergunta é um fenômeno hermenêutico. Pois a resposta não é definitiva¹⁵⁵.

Importante iniciar este tópico evidenciando que as discussões desenvolvidas nesta tese se movimentam em direção a discutir o trabalho docente na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF. Nesse aspecto, dialogando inicialmente com Ruedell (2007), o interesse aqui, partindo de uma abordagem epistemológica, se

¹⁵⁵ Gadamer, 2001.

volta para uma articulação entre a hermenêutica, a docência nos processos de formação inicial e a EF em particular.

Concordando com Ruedell (2007), as práticas em sala de aula, no caso deste estudo, na Educação Superior, tem em sua base de sustentação uma discussão hermenêutica. Nesse sentido, na sala de aula, na medida em que se ‘transmite’ e/ou se constrói conhecimento e se partilha responsabilidade, é possível identificar a presença da discussão hermenêutica, como um caminho que permite a construção de sentidos novos para conteúdos que já existem e que representam, em maior ou menor medida, a tradição na qual o mundo se edifica.

Ou seja, ensinar, esforço que exige compreensão, não se dá fora de um contexto, de uma cultura, enfim, de uma tradição. Considerar com seriedade o referencial hermenêutico significa que o esforço da docência pressupõe a apropriação de uma tradição, porém, com o cuidado de não diluir-se nela, assumindo uma postura de respeito ao mesmo tempo de desconfiança. Nesse sentido, lembrando Fensterseifer (2009), nossa tradição crítica demanda que possamos dizer “sim” ou “não” a tradição, mesmo reconhecendo que este esforço se esboça do interior desta mesma tradição.

Nesse caso, as contribuições de Gadamer (2007) são substanciais no resgate ao respeito a tradição, contrapondo-se a pejorativa idéia iluminista sobre esta questão. Assumir esta postura é aceitar que estamos no interior da tradição e que ela orienta nossas instituições e atitudes. Nesse caso, considero que a tradição se constitui como um fio condutor do ser humano no mundo, respeitando sua história (o passado), reconhecendo-o como um ser que está-aí (no presente), bem como, perspectivando um por vir (o futuro), sempre em aberto, o que permite afirmar que nessa perspectiva, a docência não se repete, mas sim, constantemente é pautada por um processo de re-elaboração, re-processamento, re-interpretação.

Por isso, entendo que o trabalho docente na educação superior deve estar atento à importância de compreender profundamente a tradição na qual se edifica. Esforço que passa por tentar compreender como chegamos, enquanto seres humanos a condição na qual nos encontramos, passando pela compreensão do entorno onde atuamos, bem como, a tradição específica das disciplinas com as quais nos aproximamos e as possibilidades pedagógicas que nela se apresentam. Essa nada fácil tarefa permite considerar a complexidade da docência, entendendo que uma aula não se encontra flutuando no espaço, mas sim, que está no mundo, bem como, necessita construir relações com outras esferas do “mundo da vida” (*lebenswelt*), percebendo a necessidade

interpretativa de “dar um passo atrás”. Essa compreensão parte do pressuposto que significativo referencial destinado a Educação Superior não foi produzido com esta finalidade específica, mas sim, com a pretensão de aprofundar a compreensão de determinado(s) fenômeno(s), fruto geralmente, de esforços derivados de diferentes contextos. Essa compreensão passa pelo esforço hermenêutico do professor em traduzir, com autoridade¹⁵⁶, outra expressão importante para Gadamer (2007), determinados conhecimentos para contextos de aula.

Mesmo que por outros caminhos, mas não menos importantes, Tardif e Lessard (2005) também reconhecem que o exercício da docência é uma tarefa eminentemente hermenêutica. Se, conforme Heidegger (2009), a compreensão e a interpretação são modos fundantes da existência humana, as exigências do “ser-professor” consistem em interpretar e compreender determinados conhecimentos, promovendo recortes epistemológicos do que se produziu a respeito de determinado tema, perspectivando novas leituras, estabelecendo caminhos teórico-metodológicos para esta empreitada, a partir de uma compreensão pedagógica da tarefa educacional, na proposição aqui estabelecida, esforço muito próximo da hermenêutica.

Isso remete a discutir como um conteúdo adquire sentido nos dias de hoje. Conforme Palmer (2006), referindo-se aos professores de Literatura, temos que nos tornar peritos em tradução, transformando algo que é estranho, pouco familiar, distante e obscuro do horizonte dos estudantes, em algo que tenha significado, próximo, e inteligível. Este encontro acontece no seio de uma tradição, o que permite um processo de revisitar os temas abordados a cada encontro, a cada aula, em um sempre diferente “de novo”. Nesse caso, paradoxalmente, o mundo é sempre um de novo como se fosse a primeira vez.

Esse esforço permite dotar de crédito, em sala de aula, conhecimentos que a priori, não fazem sentido aos estudantes, mas que, em uma confluência de sentidos entre professor, estudantes e conteúdo, permita edificar sentidos que fazem o estudante entender que pode valer a pena o esforço proposto pelo professor. Nesse caso, isso acontece também, com estudantes que não se sentem inicialmente atraídos por determinados conteúdos e o professor consegue reverter o “jogo”, trazendo para a aula, estudantes que passam a se interessar e se importar com as aulas e com os referenciais que estudam. Nesse caso, o trabalho da docência se aproxima de um processo de persuasão, onde

¹⁵⁶ No que se refere a autoridade, Gadamer (2007) entende que ter autoridade é conhecer com profundidade, ‘algo’ que está dentro da tradição, sem diluir-se nem no ‘algo’ nem na tradição.

inicialmente o professor necessita ter “para-si” a importância de seu próprio trabalho, como possibilidade de que esse significado possa ser partilhado com os estudantes em situações de aula, passo importante para uma confluência de sentidos.

Eis um elemento importante: o papel do professor na Educação Superior necessita considerar a necessidade de “dar um passo atrás”, traduzindo conhecimentos que muitas vezes não foram construídos para uma aula universitária, observando a prerrogativa de evidenciar a responsabilidade pedagógica dos estudantes no ato de aprender. Como exemplo, se o tema transporte de membrana, mencionado pelo Professor Francisco, pressupõe um conceito provisoriamente estático, o sentido de estudar isso na universidade, bem como, as relações que se desdobram deste conhecer, podem ser tencionadas e perspectivadas em diferentes situações de intervenção.

Se, conforme Berticelli (2004), a busca de conhecimentos é a busca de sentidos, aqui aparece um elemento muito forte nos processos de formação inicial na Educação Superior: dotar a intervenção do professor da Educação Superior e o conhecimento tratado de sentido e, esse processo de negociação de sentidos, se envereda para uma confluência entre professor e aluno, onde se estabelecem novos sentidos, e novos, e novos, em um processo dialético que somente acabaria pelos prazos legais de um componente curricular.

No exercício da docência na Educação Superior, entendo como importante considerar a busca pela confluência de sentidos como uma preocupação teleológica. Isso permite pensar um processo de formação que perceba a importância de superar o esquema sujeito-objeto, que ainda orienta relações neste âmbito e, por consequência, se manifesta nas relações construídas com o conhecimento do próprio campo em sala de aula, nas interlocuções entre professor e aluno tal como visto no Capítulo II. Aproximações com a hermenêutica podem significativamente permitir um alargamento desta visão de mundo, tendo a experiência hermenêutica, lembrando Palmer (2006, p. 243), como um meio pelo qual um mundo se coloca face a nós e dentro de nós, ou seja, algo que nos acontece.

Uma experiência dessa monta não se contenta com modelos aplicacionistas (no sentido restrito do termo) baseados na perspectiva de um sujeito que intervém sobre outro, como por exemplo, ensinando um programa de exercícios ou uma metodologia de ensino de algum esporte. É importante reconhecer que a intervenção pedagógica se dá com os outros e não sobre os outros. O encontro entre aluno e professor, seus diferentes mundos, pode permitir uma ampliação da “janela” pela

qual ambos vêm seus próprios mundos, avançando degrau acima a própria compreensão construída pela tradição da EF no âmbito da Educação Superior.

Isso não significa que professor e aluno estão em condição de igualdade, pois o que configura uma relação pedagógica é exatamente uma condição de desigualdade, diferente de uma relação política, que se dá entre iguais. Aqui, entendo que o conceito de autoridade em Gadamer (2007) contribui para evitar o mal entendido sobre estas relações pressupostas entre aluno e professor. O professor possui maior autoridade do conhecimento a ser tratado, não por decreto, mas por sua trajetória docente como um estudioso, um intelectual erudito em determinado (s) assunto (s), configurado (s) em termos disciplinares.

Penso que a possibilidade de considerar um esforço hermenêutico para o cenário da EF brasileira ainda carece de estudos mais aprofundados em seu interior, como abordado mais adiante, mas é possível perceber trabalhos que vem abordando essas preocupações no âmbito da EF, tais como os de Fensterseifer (2007 e 2009) e Rezer (2010). Entendo que levar as preocupações destes trabalhos para o âmbito da docência na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF representa uma postura merecedora de crédito.

Portanto, levar a sério um referencial hermenêutico, inicialmente a partir de um processo de “olhar para dentro” das posturas, dilemas e responsabilidades assumidas no trabalho docente no interior dos cursos de EF, tanto no que se refere a suas relações éticas e políticas como relações acadêmico-científicas, poderiam proporcionar desdobramentos em diferentes espaços de intervenção do próprio campo, permitindo inclusive, possibilidades para redimensionar a questão do próprio conhecimento produzido no campo da EF e suas relações com a docência.

Lembrando Fensterseifer (2009), a consideração deste referencial nos possibilitaria redimensionar a questão do conhecimento, visto que implica uma inflexão no entendimento da racionalidade hegemônica ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, entre eles, um redimensionamento da atividade epistemológica.

Ao propor uma orientação hermenêutica como uma referência para a docência na Educação Superior, perspectivo resgatar a responsabilidade docente com a construção do próprio campo da EF. Nessa proposição, baseado principalmente em Gadamer (2007), mas também nas interpretações de Lawn (2007), Palmer (2006) e Berticelli (2004), entendo a docência na Educação Superior nos processos de

formação inicial em EF como um jogo de pergunta e resposta. Nesse caso, ao invés da noção “sujeito-objeto”, é possível considerar a noção dialética da pergunta e da resposta, fundamentada em Gadamer (2007), como referencial orientador. Conforme Berticelli (2004), o referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre coloca o sujeito em um espaço aberto, uma vez que a resposta não está determinada. Compreender é compreender uma pergunta, em um momento que os interlocutores conseguem colocar-se num horizonte compartilhado, orientado pelo horizonte da própria pergunta. Eis, conforme Berticelli (2004), um círculo, o círculo hermenêutico, que pela dialética da pergunta e da resposta conduz às profundezas da epistemologia.

Nessa discussão, conforme Lawn (2007, p. 59), o “que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita”. Desta forma, as relações entre professor e aluno e entre estes e o conhecimento, considerando inclusive, o “não sabido”, adquire um novo status, mais móvel e mais fluído, ao mesmo tempo em que se revela uma nova situação a cada momento.

Nessa relação entre professor, aluno e conhecimento, lembrando Milovic (2004, p. 124), algo sempre fica escondido, onde o questionamento epistemológico não consegue avançar, mas possivelmente a hermenêutica poderia revelar. Nesse caso, é possível pensar nos mistérios da docência, especialmente neste caso, na Educação Superior, como um desafio importante aos próprios docentes e inerente ao seu próprio trabalho, ou seja, um processo de “olhar-para-sí”. Portanto, é importante compreender melhor o próprio trabalho docente, pela perspectiva de ampliar as “janelas” pelas quais nos relacionamos com o mundo. Nesse caso, a hermenêutica passa a ser condição para compreensão da própria vida (MILOVIC, 2004).

Como exemplo, é possível ilustrar esta idéia de envolvimento “consigo mesmo” e com os outros por meio da experiência da arte. Para Gadamer (2002), uma condição para entender a arte não pode ser o distanciamento, comum em uma relação sujeito-objeto, muito recorrente na “ciência normal” (KUHN, 2006), mas sim, uma aproximação, ou melhor, uma participação e, acrescento, um envolvimento engajado. Da mesma forma, Gadamer (2007) recorre a noção de jogo perspectivando superar a noção sujeito-objeto, onde afirma que o jogador é jogado pelo jogo tanto quanto joga.

Não encontro melhor argumento para expressar minha condição na construção desta tese, do que como um sujeito que participa e se

envolve com todo o processo, o que, de determinada forma, permite avançar da condição de sujeito-objeto, para a condição de protagonista que se funde com diferentes elementos (colegas, estudantes, professores, obras, entre outros), emergindo sempre como algo novo, ou pelo menos, diferente a cada momento. Assim, pesquisa e pesquisador, referenciando uma passagem de Palmer (2006, p. 174), “estão de tal modo misturados que a separação é artificial e forjada”, ou seja, um processo que representa uma trama indissolúvel.

Da mesma forma, o esforço aqui proposto parte da idéia, conforme Gadamer (2007), de que, assim como a obra de arte, o encontro entre diferentes horizontes, bem como, o processo de produção de sentidos na perspectiva de ensinar e de aprender nunca é alcançado plenamente. Marques (1993) se refere a este processo como algo que, por nossa condição humana, nunca se aprende de vez. Entre o que o professor fala e aquilo que o estudante escuta, há literalmente, um mundo de distância. Um dos objetivos do trabalho docente em um curso de formação inicial em EF seria diminuir a distância entre estes mundos pela construção de sentidos em comum aos sujeitos constituintes deste cenário.

Concordando com Berticelli (2004), a mesma dinâmica da pergunta e da resposta é obedecida neste processo, na instauração de sentidos sem que se estabeleçam fronteiras delimitadas e/ou intransponíveis. O mesmo autor ainda afirma que “Não é, pois, sem dificuldades, que se pode seguir o caminho da hermenêutica como recurso epistêmico na instauração de sentido do processo educacional” (p. 309).

Assim sendo, partindo destes argumentos, um estudo epistêmico do trabalho docente na formação inicial em EF, com uma orientação hermenêutica, conduz “a um campo de liberdade do fazer educativo que nos afasta de pressupostos dogmáticos e fundacionalistas por princípio. Esta é uma condição atrativa e motivadora ante as demandas de novas formas de entender o conhecimento em nosso tempo” (BERTICELLI, 2004, p. 297).

Assumindo esta postura, conforme já expresso no Capítulo II, não há como repetir matéria na sala de aula. Mesmo considerando o ponto de partida “original” da matéria ou conceitos “estáticos” nela presente, uma confluência de sentidos subjaz em diferentes momentos de cada aula, o que pode abrir e fechar caminhos, muitas vezes, com

uma velocidade impressionante. Isso obriga ao professor uma condição de vigilância sobre aquilo que aparece na aula¹⁵⁷.

Por isso, mesmo sem abrir a mão de projetos de futuro, tenho cada vez mais interesse por valorar o “instante-já”, expresso na epígrafe de Lispector (1998), referenciada ao início do Capítulo III. Se cada coisa tem o instante que ela é, é possível afirmar que cada aula tem sua história, em um sempre “de novo”, que nos coloca em uma condição de novidade e repetição a cada encontro. Isso permite compreender o que chamo de “sopro pedagógico” do professor, construindo sentidos junto com os estudantes, frente aos dilemas e responsabilidades de sala de aula, condição que pode modificar o sentido do que se trata em cada instante na sala de aula, nesse caso, com futuros professores. Entendo que esse esforço se aproxima, em determinada medida, daquilo que Heidegger se referiu como nosso modo de *estar aí* (*Dasein*). Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2009) trabalha com a idéia de que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, em seu *estar aí* (*Dasein*).

Essa condição se apresenta como nevrálgica no exercício da docência, visto que, se cada aula ou semestre, ou ainda, ano letivo, pode se constituir como uma experiência, assumindo uma postura heideggeriana, nunca entramos ou saímos da mesma forma neste processo. Isso evidencia que a docência trata-se de uma experiência que nos muda e muda aos outros, de imediato ou ao longo do tempo, que privilegia a fusão de horizontes, a confluência de sentidos e que pode promover a compreensão de uma tradição, ao mesmo tempo em que pode apontar para rumos antes não pensados frente a esta mesma tradição.

Concordando com Stein (2004, p. 109), “É importante que consigamos ampliar essa tradição na qual mergulhamos através de nosso próprio trabalho”. Se compreender o trabalho da docência é mergulhar na sua tradição, é necessário cuidado para não diluir-se nela, procurando compreendê-la, porém, sem ficar na condição de refém. Essa postura de respeito a tradição, mas não de submissão, permite considerar a importância do trabalho docente como um espaço onde o estudante aprende sobre como o mundo ‘funciona’, a fim de aprender a mover-se em seus “espaços vazios” (GADAMER, 2007).

Aqui recorro a noção de hermenêutica vinculada a *aplicação*, tratada por Palmer (2006, p. 190). O autor argumenta que na obra de J.

¹⁵⁷ Por exemplo, os alunos abrem e fecham ‘janelas’ de acordo com a produção de sentidos estabelecida no processo, por exemplo, através de perguntas, respostas ou comportamentos.

J. Rambach, *Institutiones hermeneuticae sacrae*, a interpretação implica “três poderes”: *subtilitas intelligendi* (compreensão), *subtilitas explicandi* (explicação) e *subtilitas applicandi* (aplicação)¹⁵⁸. O autor recorre a Gadamer para argumentar que ocorre, no que se pretende compreender, algo de semelhante a uma aplicação à situação presente, o que entendo como uma derivação da produção de sentidos referida anteriormente. Ou seja, relacionar a compreensão com o presente permite caracterizar a idéia de aplicação expressa por Palmer, onde argumenta, partindo de Gadamer, que a hermenêutica jurídica e a hermenêutica teológica poderiam servir de modelos a esta noção de aplicação. Aqui, Gadamer (2007) contribui mais uma vez ao afirmar que a compreensão de um texto (o texto de uma aula na Educação Superior, por exemplo), é sempre, um “já aplicá-lo”.

Essa noção de aplicação se edifica a partir da tensão gerada entre o texto e o leitor, entre um contexto e a necessidade de uma aplicação atual, o que transforma a empreitada em um evento, um acontecimento que ocorre no tempo, e que não pode nunca ser inteiramente objetificado.

E essa tensão estabelecida, em nosso caso, nas relações de sala de aula entre professor, estudante e conhecimento, essa elasticidade com que se configuram em uma relação hermenêutica permite identificar que a própria crítica se origina de um processo interpretativo. A capacidade de crítica, imersa na tradição (RICOEUR, 2008) passa pela capacidade de compreender determinado assunto, tanto, a ponto de tencioná-lo, colocá-lo em inspeção, duvidando da força de sua tradição.

Ricoeur (2008), em última instância, admite que para que a crítica possa operar, ela possui como substrato a hermenêutica, o que possibilita concluir que, na crítica, existe a hermenêutica. Dessa forma, essa perspectiva avança em relação a crítica recorrente endereçada à hermenêutica, de que compreender não é suficiente. Essa perspectiva reduzida entende que a hermenêutica cumpre um papel *limitado, periférico*, visto a necessidade contemporânea de não apenas interpretar e compreender, mas de transformar, talvez algo aproximado da célebre assertiva de Marx (1845), expressa na 11ª. das Teses sobre Feuerbach: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo.”. Essa seria uma perspectiva reduzida da hermenêutica, visto apresentar a idéia de interpretação e compreensão como mecanismos que não modificam a realidade. Porém,

¹⁵⁸ Não se trata de três métodos diferentes. Os “três poderes” realizam e constituem conjuntamente a compreensão. (PALMER, 2006)

a arte de interpretar e compreender, se levada a sério, permite um retorno ao próprio sujeito em um processo de inflexão que lhe permite um maior conhecimento de si, portanto, de maior maturidade para saber dos próprios limites e potenciais. Nesse caso, as relações do sujeito com o mundo não serão nunca mais as mesmas, pela ampliação da compreensão e dos horizontes no qual se movimenta. Concordando com Ricoeur (2008), aqui neste entremeio, se apresenta a crítica, que permite perspectivar possibilidades de transformação abertas pela interpretação e pela compreensão.

Ou seja, a hermenêutica compreendida como um princípio transformador, postura que considero de extrema relevância no trabalho docente na formação inicial em EF. Nesse caso, a pertinência do referencial hermenêutico apresentado, no sentido de permitir que essa discussão se dê “por dentro” da EF, pois não podemos esperar que este processo se dê em outro âmbito para posteriormente aplicarmos, no sentido reduzido do termo. A riqueza do movimento hermenêutico aqui proposto se refere ao sentido da interpretação, que gera sempre novas e maiores “janelas” para o mundo, o que permite a construção de aberturas rumo a uma nova dimensão do que entendemos como real.

O quanto essa discussão vem interessando ao campo da EF trata-se de uma questão que pode ser discutida¹⁵⁹. É possível inferir que o interesse pela hermenêutica no campo da EF ainda é incipiente, o que pode ser derivado de algumas hipóteses: a) trata-se de uma teoria ainda pouco conhecida neste campo; b) por ser pouco conhecida ainda, não vem despertando interesse dos pesquisadores; c) por ser considerada como uma filosofia que não proporciona contribuições a um campo do conhecimento que se caracteriza pela intervenção; entre outros. Em meio aos artigos identificados que abordam esta teoria, alguns ainda a tratam perspectivada pela noção de metodologia ou método de pesquisa, tomando-a como suporte no processo de desenvolvimento de alguns estudos.

¹⁵⁹ Para uma breve resposta, realizei um levantamento em oito periódicos vinculados ao campo da EF, no intuito de identificar a presença de textos que abordem ou se aproximem de uma discussão fundamentada pela hermenêutica. As buscas se deram nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Motriz; Revista Motrivivência; Revista Pensar a Prática; Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; e Boletim Brasileiro de EF. As fontes de consulta foram escolhidas por acessibilidade, bem como, por se constituírem como fontes confiáveis de pesquisa. O processo de busca se deu entre 09 e 30 de junho de 2010 nos endereços eletrônicos dos periódicos. Relacionados diretamente ao tema ‘hermenêutica’, foram identificados 10 artigos elaborados por pesquisadores da EF, publicados no período entre 2003 e 2009.

Nesse caso, é possível inferir que na EF a noção de hermenêutica ainda é empregada em alguns trabalhos como método ou metodologia, (PORPINO, 2004; CARDOSO, 2004; HIRAI e CARDOSO, 2006; HIRAI e CARDOSO, 2009), como “método de análise” (TAVARES, SOARES e BARTHOLO, 2007), ou ainda, como um método hermenêutico (SANCHEZ NETO e BETTI, 2008). Penso que pode ser interessante fundamentar a opção metodológica a partir de uma noção hermenêutica para a interpretação de “achados”. Porém, a idéia de tratá-la como se fosse uma metodologia ou “ferramenta”, abre mão das maiores possibilidades que a hermenêutica permite, ou seja, conforme expresso por Gadamer (2001), na epígrafe deste tópico, “um caminho para o pensar”. Obstante, se entendermos método a partir dos gregos (“caminho para”), tratar a hermenêutica como método ou metodologia, não se trata de um equívoco, apenas, uma opção que a circunscreve ao universo de tentativas de produzir objetificações científicas.

Para Gadamer (2006), a hermenêutica não é apenas uma disciplina auxiliar que representa para muitas disciplinas uma ferramenta metodológica adicional. Uma orientação hermenêutica “ajuda a pensar” um conjunto de possibilidades. Por exemplo, mais que uma metodologia, orienta e amplia a possibilidade de pensar desde o tema, o problema da pesquisa, as opções teóricas, e inclusive, os caminhos teórico-metodológicos do estudo e a forma de lidar com os “achados”, algo bem mais do que uma técnica de investigação. Isso implica em afirmar que a hermenêutica, mais que uma metodologia, trata-se, como se refere Ruedell (2005, p. 11), de um “Modo de pensar”, onde a questão hermenêutica se situa em um nível mais profundo, “[...] para além de toda discussão objetiva, onde sujeito e objeto são inseparáveis, onde há uma circularidade entre o todo e as partes e, enfim, há sempre um ponto de vista ou uma pré-compreensão” (p. 19).

Uma orientação hermenêutica pode contribuir com avanços na forma de pensar as relações entre sujeito e objeto, permitindo inclusive, como abordado no Capítulo II, entender a impossibilidade de estabelecer a relação sujeito objeto nos moldes da chamada “ciência normal” (KUHN, 2006). Na noção de jogo proposta por Gadamer, sujeito e objeto trocam constantemente de lugar, onde o sujeito pode ser inclusive, “jogado pelo jogo”, ou nos termos deste estudo, jogado pela pesquisa. Estendo a noção de jogo à sala de aula, especificamente na Educação Superior, o professor pode ser jogado pela aula, tanto quanto ser sujeito do processo, muitas vezes, sem que perceba.

De outra forma, também é possível perceber em alguns textos, a noção de hermenêutica como uma possibilidade de chegar a essência do que o autor quis dizer, algo improvável. Como exemplo, fundamentados em Schleiermacher, Hirai e Cardoso (2009, p. 103), entendem-na como “a arte da compreensão correta do discurso de um outro”. Nesse caso, avançando na proposição de Schleiermacher, Gadamer (2007) propõe a noção de “fusão de horizontes”, referido anteriormente, como uma representação para o encontro entre o horizonte do autor e o horizonte do intérprete, o que pressupõe uma tarefa hermenêutica que, mais do que sentar no lugar do autor, pressupõe uma aplicação (PALMER, 2006), uma possibilidade de tornar presente pressupostos anteriores, pensados em outro contexto¹⁶⁰.

Tratando a hermenêutica por esta orientação, entendo que o esforço pretendido neste exercício de pesquisa ora proposto, se apresenta como uma possibilidade de tencionar as possibilidades da hermenêutica vir a compor um cenário de aproximações com a EF, como um orientador do processo de condução de diferentes processos investigativos, bem como, de processos de intervenção pedagógica.

Como exemplo de abordagens que abrem essa perspectiva e se aproximam das argumentações aqui apresentadas, é possível referenciar alguns estudos, nomeadamente os estudos de Fiamoncini (2003), Sanchez Neto e Betti (2008), Alves (2009) e Fensterseifer (2009).

Alves (2009) se propõe a observar o esforço de investigação das Ciências Humanas sob a perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer. Esta aproximação, segundo o autor, permite indagar sobre possibilidades da EF ampliar seu âmbito de conhecimento ao levar em conta o corpo e o movimento como agentes potenciais de história, revelando uma afinidade ontológica entre campos distintos de conhecimento. Nesse caso, a hermenêutica tornaria esta comunicação compreensível na verificação de um interlocutor e é esta verificação – e as possibilidades ainda não desbravadas que ela anuncia – que poderia interessar à EF. Essa discussão corrobora, embora realizadas em tempos diferentes, com algumas investidas de Cardoso (2004). O autor afirma que é com base na Filosofia Hermenêutica e na Dialética que poderemos tentar ampliar a compreensão da corporeidade, do se-movimentar, e

¹⁶⁰ Pode ser pensado como exemplo de presentificação, o ato de interpretar um texto de Schleiermacher, tal como “Discursos acadêmicos – Sobre o conceito de hermenêutica, com referência às indicações de F. A. Wolf e ao Compêndio de Ast”, (SCHLEIERMACHER, 2008), datado de 1829, para o contexto de hoje, pelo encontro entre os pressupostos apresentados pelo autor e os preconceitos do leitor, que passa a ser um intérprete, um tradutor de um pensamento anterior ‘aplicado’ na contemporaneidade.

demais faculdades que pertencem aos seres humanos, e acrescento, interessam a EF.

Já Fiamoncini (2003) procura desenvolver uma fundamentação teórica para a dança na educação, com base em elementos da arte e da estética, e aqui entra o interesse nesta abordagem por ela proposta, baseada na hermenêutica. Elege como pressuposto metodológico a realização de uma *pesquisa teórica*, concluindo que na arte são identificados como primordiais a criatividade e a expressividade, e na estética, a sensibilidade, daí a relevância das contribuições da hermenêutica balizadas por Gadamer. A autora conclui que são esses elementos fundamentais (criatividade, expressividade e estética) que formam o tripé básico para o trabalho com a dança, tanto na educação formal quanto na educação informal.

Nessa mesma linha, trazendo a discussão para a EF escolar, Sanchez Neto e Betti (2008) procuram apresentar e analisar uma proposta para fundamentar a intervenção de professores de EF. Neste artigo, foram revisadas criticamente propostas anteriormente elaboradas na área, especialmente nas duas últimas décadas do Século XX, procurando interpretar relações entre diferentes tendências da EF brasileira¹⁶¹. O esforço dos autores foi pautado a partir do método hermenêutico, baseando-se para tal investida em Paul Ricoeur. Mesmo que tratando a hermenêutica de forma muito próxima a uma abordagem metodológica, a orientação de Ricoeur contribui na perspectiva de pensar possibilidades para a EF constituir o que ele denomina de “solo comum” entre diferentes discursos que a constituem.

Mesmo que pensado por caminhos diferentes do artigo de Sanchez Neto e Betti, Fensterseifer (2009) contribui na discussão ora proposta, afirmando que, a partir da hermenêutica, podemos suspeitar de verdades que não se validam por decreto, como se algo “sobrenatural” lhes dotasse de crédito. “Logo, a tarefa epistemológica, orientada hermenêuticamente, não se faz apelando a referências exteriores (teológicas ou *naturais*), mas do interior de padrões finitos de verdade” (p. 248).

Assim sendo, pensar em uma orientação hermenêutica para a EF brasileira na contemporaneidade passa por pensar a epistemologia como um caminho diferente de um tribunal, que dota de crédito, ou não,

¹⁶¹ Os autores concluem, com base nesta revisão, que uma aproximação entre as tendências analisadas é condição necessária para uma melhor compreensão da EF Escolar, afirmando que os professores podem utilizar diversos elementos constitutivos para solucionar problemas cotidianos.

as construções que se edificam no interior de um campo tal como a EF. Poderia afirmar que a hermenêutica mostra os limites da epistemologia, da mesma forma que esta mostra possibilidades daquela. Daí o movimento pretendido nesta tese, que se inicia com preocupações epistemológicas, percebe limitações nesta investida e procura realizar uma incursão na hermenêutica, pensando-a como uma possibilidade de alargar as “janelas” epistemológicas que se constroem nessa pesquisa. Pensar desta forma significa manter em aberto as possibilidades de diálogo com a epistemologia, como constructo humano que nos interessa, obstante, sem nos perdermos em suas pretensões de instância legitimadora da verdade.

Essa referência orientadora, se alargada à Educação Superior, mais especificamente no caso do trabalho docente na formação inicial em EF, talvez possa permitir aos professores e estudantes, maior capacidade de discernimento frente a diversidade da EF brasileira, ao invés de ter de escolher aquela que mais lhe agrada ou convence. Considerando as possibilidades de pensar um “ecletismo bem temperado”¹⁶², a hermenêutica como pressuposto orientador para a docência neste âmbito poderia ampliar a capacidade docente e discente de lidar com o diferente, visto que, inicialmente, ao invés de defender teorias, posições e argumentos, estudantes e professores podem ampliar possibilidades dialógicas como um princípio ético da docência, ampliando o arcabouço orientador das discussões, partindo do pressuposto que a construção da verdade se dá por produção de sentidos em contextos coletivos¹⁶³.

Ao assumir a compreensão do professor como um intérprete, todo um horizonte se abre, e o exercício da docência passa realmente a ter como condição fundante a produção de sentidos, dotando de sentidos a tradição do mundo revisitada pelo “hoje” dos protagonistas que dela se aproximam, tanto na condição de professor como na condição de estudante, que nessa dimensão, passa a se considerar como um professor em processo de formação inicial, e não mais um simples aluno (expressão derivada do Latim, que significa etimologicamente, sem luz).

¹⁶² Expressão utilizada por Gabriel Cohn, onde o autor afirma que é preciso ser muito bom para ser eclético, se referindo a Florestan Fernandes, considerando a complexidade de assumir uma postura eclética, menos sectária e aberta ao diferente. (COHN, 1987).

¹⁶³ Importante considerar que não se trata de um convite ao relativismo. Mesmo que se perspective a confluência de sentidos considerando a diversidade de formas de ver o mundo, isso não representa que todas continuarão valendo após um processo de inspeção e crítica, o que faz com que, por um lado, determinados argumentos não entrem na discussão já sob uma pretensão de validade metafísica e, por outro, represente a necessidade de suspeita constante sobre as verdades, sempre provisórias embora necessárias, que se constroem no mundo.

No caso da EF, tomando como referência a cultura corporal de movimento, compreendo-a inicialmente como um amplo espectro da condição humana que interessa a um recente campo do conhecimento historicamente constituído, denominado de EF. Por tratar-se de um campo amplo, amplas podem ser as abordagens que nela se edificam, construindo especificidades a partir do alargamento da perspectiva pela qual os sujeitos compreendem os fenômenos com os quais enfrentam, influenciam e são influenciados cotidianamente, que permite aos professores se entregarem a particularidades, que voltam ao amplo espectro do campo, em um processo inacabável, dialético, sempre diferente.

Se ainda não é perceptível o envolvimento da EF contemporânea com a hermenêutica, conforme apontado anteriormente, é importante reconhecer inicialmente que a hermenêutica trata-se de mais que uma “ferramenta metodológica”, mas um pressuposto orientador que se traduz em um amplo espectro de referenciais, que nos conduz a “ler” os problemas do mundo por diferentes perspectivas, que se fundem com outras e já se transforma a partir disso ou, por outro lado, se mantém, até que uma nova inspeção permita novas interpretações.

Obstante, pretendamos estas aproximações como professores que se interessam pelo campo da Filosofia, mas retornam ao campo da EF, sob risco de pretendermos ser mais filósofos que os filósofos. Por outro lado, é importante cautela para, sob esta lógica, não simplificar a discussão por meio de análises apressadas ou superficiais, crítica recorrente dos filósofos aos não-filósofos que da filosofia se aproximam. Estas têm sido premissas importantes neste estudo: encarar os temas complexos aos quais me aproximo como um professor preocupado em compreender melhor o campo no qual se movimenta, sem simplificar a discussão proposta. Percebendo a impossibilidade de o campo da EF fornecer por si só, referenciais orientadores que dêem conta de tal pretensão, me proponho ao esforço de compreender outros referenciais, porém, com a responsabilidade de ‘retorno’ ao campo de origem, em um movimento dinâmico, dialético e sempre complexo.

Ressaltando isso, finalizo este tópico resgatando uma passagem de Gadamer (2007), onde afirma que é necessário compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo, caracterizando uma relação circular. Assim, o movimento da compreensão vai constantemente do todo para a parte e da parte para o todo. A tarefa nada fácil que fica é trazer objetivamente essa discussão para a EF, tomando a hermenêutica como um referencial orientador, tanto para a

produção do conhecimento, que se constitui como pressuposto para a intervenção, quanto para a intervenção, que se constitui como pressuposto para a produção, em um movimento circular, tal como um círculo hermenêutico orientador para o campo da EF.

Consciente da complexidade deste esforço, chego ao momento de encaminhar as considerações finais, perspectivas para lidar com as problemáticas até então apresentadas nessa tese. Assim sendo, a seguir, perspectivo algumas “janelas” para a EF, tomando a hermenêutica como pressuposto orientador do esforço epistemológico ora proposto.

3.3. COMPLEXOS TEMÁTICOS ORIENTADORES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA...

Neste tópico, me aproximando das conclusões desta investigação, pretendo enveredar esforços para estabelecer alguns pontos de chegada, visto as possibilidades abertas no Capítulo I, as discussões desenvolvidas no Capítulo II e agora, a necessidade de “fechar” o círculo proposto, que sem dúvida, se finda pelos limites de tempo e espaço de um processo de doutoramento, esforço que abre, sem dúvida, espaço para novas perguntas. Talvez aí resida uma pretensão importante nesta empreitada: mais do que apresentar conclusões com pretensões de verdades absolutas, apresento as conclusões possíveis, pretendendo deixar em aberto o debate, o que considero como condição importante para uma tese.

Conforme Marques (2001, p. 133), a pesquisa não se conclui como um todo, não se esgota ao seu “final”. Porém, afirma que não é suficiente permanecer no nível das críticas que se fazem ao ensino. É importante pensar mecanismos que permitam edificar avanços nesta condição, tendo como horizonte o trabalho docente em um processo de formação inicial mais participativo e erudito, tanto por parte de estudantes como de professores, que compartilhem responsabilidades solidárias de investigação que possibilitem pensar em articular ensino e pesquisa como elemento central da trajetória de um processo de formação inicial.

Nesse sentido, procuro apresentar a seguir, dez Complexos Temáticos¹⁶⁴ orientadores para o trabalho docente na Educação Superior

¹⁶⁴ Importante a referência de Tafarell (2011), onde afirma que o sistema de complexo temático foi desenvolvido por Pistrak (2000), e propunha a organização do trabalho pedagógico através

no campo da EF que permitam sintetizar os “achados” que se edificaram ao longo deste processo, partindo do conjunto geral desta tese, retomando os pressupostos iniciais, as quatro teses (não) conclusivas do Capítulo I, as discussões do capítulo II, considerando também, minhas experiências nesta caminhada, propondo algumas “janelas”, edificadas ao longo do estudo.

Apesar das limitações de uma dedicação parcial ao Curso de Doutorado, porém, integral ao desenvolvimento do estudo, várias possibilidades emergiram dessa condição. Nesse caso, estudantes de graduação e Pós-Graduação, bem como, diversos professores e colegas, possibilitaram colocar em inspeção os Complexos Temáticos que ora apresento, ao mesmo tempo em que meu trabalho como professor na Educação Superior foi orientando e dando o tom dos caminhos percorridos. Inclusive, servindo de alerta para possíveis perspectivas equivocadas, simplificadas ou pretensiosas demais. Talvez aqui esteja um exemplo interessante acerca da interlocução entre teoria e prática, experimentada no cotidiano, procurando compreender meu próprio trabalho como parte fundante do estudo desenvolvido, o que pôde permitir um processo de “olhar para dentro” sem desconsiderar o contexto onde este processo se edificou.

de um sistema que pudesse garantir uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais. Conforme Silva (2004), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre implementou uma proposta no Ensino Fundamental na década de 1990, a partir do trabalho com Complexos Temáticos, envolvendo uma reorganização da grade e a distribuição vertical do currículo escolar, com a redistribuição dos anos letivos em ciclos. Tomando como referência o desenvolvimento cognitivo, eram priorizadas a permanência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As práticas das escolas procuravam proporcionar a construção de uma proposta político-educacional como opção para a organização do ensino nas demais escolas do Município, subsidiando a construção de um Regimento Escola. Ver mais a este respeito em BRANDÃO (2003, p.111 e seguintes). Neste estudo, por Complexos Temáticos entendo a perspectiva de avançar da condição docente compreendida como um sujeito independente que ensina e pesquisa para a condição de um sujeito que, em meio a uma rede de relações, contribui com o enfrentamento de problemas que são coletivos, portanto, de uma ou algumas comunidades, que necessitam enfrentá-los coletivamente. Da mesma forma, estes problemas podem se configurar como unidades de significação, e podem ser sistematizados em temáticas elencadas e evidenciadas na agenda docente, partindo dos problemas que o mundo apresenta neste contexto, tratados conscientemente pelo coletivo docente. Desta forma, Complexos Temáticos se referem a conceitos sínteses e temas agrupados em unidades de significação, tratados a partir de uma perspectiva complexa, abordados estrategicamente e em diferentes momentos ao longo de um processo de formação pelo coletivo docente.

A seguir apresento então, dez Complexos Temáticos orientadores para o trabalho docente no processo de formação inicial em EF que, sem dúvida, se por um lado são insuficientes para “resolver” os problemas aqui apresentados, permitem um alargamento na perspectiva pela qual observamos fenômenos complexos, o que permite instaurar um movimento de enfrentamento a dilemas que interessam a EF. Cabe destacar que se tratam de proposições e não de prescrições. Mesmo porque, por melhor que sejam as intenções, não podemos correr o risco de, pretensiosamente, pensar pelos outros, substituindo os sujeitos na construção de possíveis soluções, o que sugere uma postura prudente, entendendo que possíveis soluções dependem sempre, fundamentalmente, dos envolvidos.

Complexo Temático I: o exercício de reflexão crítica como rotina do trabalho docente.

Ampliar a capacidade de reflexão crítica dos docentes da Educação Superior sobre seu próprio trabalho parece representar uma possibilidade interessante para avançar na compreensão de autoria da própria docência. Parto do princípio de que não há prazer em ser crítico, mas sim, que se trata de condição importante para o avanço das incompletudes humanas que, sem o exercício da reflexão e também da crítica, talvez não sejam percebidas. A reflexão aparece aqui como possibilidade de se ver, de se refletir, compreendendo melhor sobre aquilo que fazemos no cotidiano. Concordando com Flickinger (1998), se tomarmos o conceito da reflexão a sério, como movimento que, após experimentar a si mesmo no mundo objetivo, volta à sua origem, penso se tratar de condição nevrálgica e imprescindível ao trabalho docente. Já a crítica permite uma postura de suspeita frente aos fenômenos com os quais nos deparamos, bem como, nos permite colocar em inspeção argumentos com pretensões de validade, esforço importante para não sucumbir a última moda.

Aqui, a preocupação se inicia com o sujeito, mas se estende a um coletivo, a uma comunidade docente que necessita se pensar, discutir o que faz, ou não faz, e para onde e como se movimenta ou pretende se movimentar. Obstante, todos os colaboradores que participaram das entrevistas afirmaram sobre as dificuldades em se reunir para discussões de natureza pedagógica e/ou reflexiva, visto a alta carga de exigências a que são submetidos e a sobreposição de discussões administrativas às questões pedagógicas. Desta forma, sem abrir mão de discussões administrativas, que podem ser pensadas como discussões políticas, o

que abriria sobremaneira o prisma de percepção destes espaços, é importante construir “janelas” que permitam aos docentes, tal como um coletivo organizado, enfrentar os problemas que lhes afligem. Deve estar claro, como já abordado em outro artigo (REZER e FENSTERSEIFER, 2008), que não se trata de uma tentativa de individualização de responsabilidades, como se bastasse aos docentes se interessarem a pensar por determinadas questões. Mais do que isso, penso que estas “janelas” permitem construir mecanismos para resgatar a complexidade do trabalho docente¹⁶⁵, pois é sabido que diferentes condicionantes se mostram extremamente atrelados a qualquer contexto pedagógico (aspectos políticos, econômicos, culturais, estruturais e outros), o que torna ainda mais desafiador discutir o trabalho docente na formação inicial na EF brasileira nesta perspectiva.

De forma semelhante ao proposto por Flickinger (1998), o que proponho é uma condição que permita levar uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, o que poderia resultar na tomada de consciência quanto à importância de uma postura refletida enquanto constitutiva do próprio procedimento educacional. Entendo que essa não é uma especificidade ou prerrogativa das chamadas “humanidades”, como muitas vezes é percebida, equivocadamente, mas do próprio trabalho docente, independente do sub-campo específico orientador da intervenção, o que pressupõe este esforço, por exemplo, tanto para professores de “Epistemologia da EF” como para professores de “Cinesiologia” ou “Biomecânica”.

Proposta neste sentido tem sido desenvolvida no contexto da Unochapecó, onde coordeno os chamados “Encontros pedagógicos”. Esta proposta, desenvolvida a partir de 2007, tem por objetivo contribuir para o processo de formação dos docentes a partir do estudo de temas presentes em dilemas cotidianos da sala de aula, fomentando o exercício da problematização, da reflexão e da crítica, a partir dos desafios da docência neste âmbito. A cada semestre, acontecem reuniões sistemáticas e define-se a temática a ser abordada neste período – quem decide isso é o grupo de professores. Como exemplo, em 2007.1 o tema escolhido foi “Estágio Supervisionado em EF”, em 2007.2, “O esporte na Educação Superior” e em 2008.1, “Produção do conhecimento e iniciação científica”. Para 2010.2, há um movimento de trazer para a discussão o tema “Pesquisa-ação no campo da EF”, tendo em vista o

¹⁶⁵ Lembro novamente que “complexo” é uma palavra que se deriva do Latim *complexus*, e significa aquilo que é tecido em conjunto.

incremento de pesquisas desta natureza em Trabalhos de Conclusão de Curso e Monografias de Especialização.

Em cada edição, os temas são estudados e discutidos em fóruns internos e, ao final de cada temporada (semestre), escolhe-se um convidado de outra IES para um momento de troca de experiências, contribuindo com o processo de discussão instaurado. Podemos inferir que tal iniciativa, se não “resolve” os problemas enfrentados, vem, de acordo com o próprio grupo, promovendo desdobramentos significativos no contexto das práticas pedagógicas¹⁶⁶.

Desta forma, isso corrobora com o pressuposto de que é necessário perguntar mais sobre nós mesmos, sobre o que fazemos, sobre o que estudamos, sobre de onde vem o conhecimento no qual nos fundamentamos, enfim, perguntar sobre o conhecimento que constitui o nosso conhecimento¹⁶⁷. Lembro uma passagem de Sócrates, relatada por Platão, quando perguntava ao que se considerava corajoso sobre “o que é coragem?”, ou por outras vias, lembro também de uma frase atribuída a Einstein, quando perguntou sobre “O que um peixe sabe sobre a água na qual nada a vida inteira?”. Nesse caso, ser corajoso não é suficiente para saber sobre coragem, da mesma forma que ser docente na Educação Superior, não pressupõe, por decreto, compreender a docência com expertise.

Portanto, são posturas interrogativas que movimentam o mundo e, muito mais do que pano de fundo para o desenvolvimento de pesquisas, possibilitam um modo de viver inquieto, onde a suspeita se torna fundamental para o trabalho docente. Conforme Palmer (2006, p. 53), quando se refere a Marx, Nietzsche e Freud como os “mestres da suspeita”, para os três, o pensamento verdadeiro era um exercício “de suspeita” e de “dúvida”. Eis uma postura que considero desafiadora para

¹⁶⁶ Penso que as experiências dos “Encontros pedagógicos” não foram devidamente exploradas devidamente nesta tese, devido a limitações de tempo e espaço. Lembrando Goethe, o mundo seria perfeito se pudéssemos fazer as mesmas coisas por uma segunda vez. Com certeza, esta seria uma proposição a qual me deteria com maior intensidade na escrita, visto a riqueza do processo.

¹⁶⁷ Por exemplo, os conhecimentos dos docentes não se fundamentam exclusivamente apenas nas ciências, mas também no senso comum, na intuição, etc. (SANTOS, 2003, 2008a). Desta forma, o professor está no meio disso, pois, por um lado lhe é exigido conhecimentos científicos em suas práticas cotidianas, por outro, nem só desse conhecimento se vale para suas intervenções. Compreender melhor as ‘origens’ de seu pensamento, os desdobramentos disso em seu cotidiano, representam possibilidades de um trabalho mais consciente, menos pretensioso e mais esclarecido. Da mesma forma, permite considerar que há muitos outros conhecimentos que não tem entrada na universidade, derivados da intuição, do senso comum, que muitas vezes, por não serem reconhecidos, deixam de possibilitar um tencionamento entre senso comum e conhecimento científico, saudável em um ambiente acadêmico.

um docente na Educação Superior: trabalhar pautado pelo exercício da suspeita e da dúvida, reconhecendo a importância de apresentar certezas, sem esquecer-se de sua fragilidade e provisoriamente. Nesse caso, a preocupação de levar uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, pode permitir avançar nas questões cotidianas com as quais nos deparamos, através do exercício da crítica e da reflexão.

Complexo Temático II: a importância de um desencastelamento epistemológico.

Parto do pressuposto de que há a necessidade de manter vivo e em aberto, o debate acerca da identidade da EF e, por consequência, sobre questões teleológicas e axiológicas da EF brasileira na contemporaneidade. Conforme já abordado, mesmo que não se tenha a pretensão de um acordo “definitivo”, as diferentes comunidades da EF podem avançar no diálogo entre si. Desta forma, penso que é condição importante para o amadurecimento do campo o prolongamento do debate acerca de sua identidade, sob risco de perdermos um dos possíveis “solos-comuns” do campo da EF. Neste caso, a própria divergência pode representar um espaço de desencastelamento, de possível diálogo entre diferentes sub-campos.

Para tal esforço, torna-se necessário ampliar a discussão sobre a identidade epistemológica da EF nos seus diferentes sub-campos. Entendo como sendo uma perspectiva limitada operar em um campo do conhecimento, principalmente na condição de docente na Educação Superior, sem conhecer profundamente sobre o que fazemos e sobre o conhecimento do próprio campo no qual operamos. Entendo que a partir da ampliação coletiva da discussão acerca da “noção de campo”, é possível ampliar a percepção da conjuntura onde a própria EF se organiza, bem como, dos diferentes campos do conhecimento com os quais ela dialoga. Tal esforço reconhece que a EF não se trata, absolutamente, de um campo flutuando no vácuo ou, lembrando Dalvechi e Trevisan (2010), não nos movemos na realidade vazia, o que exige reconhecimento das interlocuções da EF, tanto em seu interior, como em sua exterioridade. Sintetizando, compreender o conhecimento com o qual operamos permite uma leitura mais precisa de nossa própria intervenção, uma leitura que se desdobra do “ousai pensar” expresso por Kant (2008), condição de maioria para a docência.

Em meio a esta necessidade, penso que necessitamos de uma “nova” postura para a Educação Superior no campo da EF, com uma “nova” mentalidade. Partindo do percurso deste estudo, é possível

inferir que em determinados contextos acadêmicos é realmente muito difícil construir relações novas entre os docentes, devido a uma história de conflitos e de dificuldades de diálogo e aproximações. Porém, há contextos onde isso pode acontecer e entendo que isso passa pela construção de uma nova postura, que talvez, mentalidades mais fechadas a esta abertura não consigam acompanhar¹⁶⁸.

Então, ampliar discussão acerca da noção de campo, da noção sobre as finalidades da EF na contemporaneidade, bem como, refletir acerca da importância de mudanças de comportamento dos próprios docentes, trata-se de condição *sine qua non* no processo de promover um movimento de “desencastelamento” epistemológico. Para isso, obviamente, se simplesmente querer não basta, o professor necessita estar disposto a essa interlocução.

Com relação a noção de campo, pensar a EF em uma situação de divergência, sem uma unidade epistemológica fixa, mas com uma identidade escorregadia, poliforme e fluída, representa um passo importante. Da mesma forma, os fenômenos que interessam ao campo não podem ser elucidados ou enfrentados por abordagens monológicas e fragmentadas. Resgatar a complexidade do campo, na lógica aqui estabelecida, passa por resgatar a interlocução entre diferentes conhecimentos, que não são melhores nem piores, apenas constituídos por níveis de profundidade, opções teóricas e projetos históricos diferentes.

Talvez a compreensão de campo a partir da metáfora de uma nebulosa permita um alargamento na construção de acordos entre os diferentes sub-campos da EF e permita a edificação de uma geração menos atrelada à idéia de um “discurso vencedor”¹⁶⁹.

Uma nebulosa trata-se de uma enorme nuvem de gás e pó, formando as mais sugestivas paisagens do espaço. A própria denominação “nebulosa” trata-se de uma referência ao aspecto indefinido de sua forma. Elas podem ser iluminadas por estrelas próximas, o que permite sua observação, por vezes, a olho nu, como a de Órion, embora se deva observá-las por binóculo ou telescópio para

¹⁶⁸ Quando me refiro a uma nova geração de professores para a Educação Superior, não me refiro a questões de idade, mas sim, a posturas e posicionamentos que não contribuem. Por exemplo, é possível identificar em alguns espaços das IES públicas, a privatização do espaço público. Expressões como “meu laboratório”, “minha coordenação”, entre outras, evidenciam as preocupações aqui expressas. Trata-se de uma postura muitas vezes velada, outras nem tanto. Recordo uma frase expressa por um professor de uma IES pública federal: “no meu laboratório, só entra quem eu quiser!”.

¹⁶⁹ Mesmo porque, não é possível identificar um sub-campo com autoridade suficiente para definir este discurso.

ver seus detalhes. Cabe destacar que, por meio de observações realizadas com telescópios espaciais, se confirmou a relação das nebulosas de emissão, que são nuvens de gás com alta temperatura, com a formação de estrelas “embriões”, ou seja, estrelas nas fases iniciais da vida (ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE, 2008).

Interessante destacar que as nebulosas mudam constantemente de forma, tais como a Nebulosa Variável de Hubble. Esta estranha nebulosa muda a sua aparência notavelmente em apenas algumas semanas, o que a coloca em uma condição de mutação contínua. Nos últimos anos, o Telescópio Espacial Hubble tem revelado a extrema complexidade e variação morfológica das nebulosas planetárias. Aproximadamente um quinto das nebulosas são mais ou menos esféricas, mas a maioria não é simetricamente esférica. Os mecanismos que produzem tais variações de formas e características não são ainda bem compreendidos. A questão de como podem aparecer em tão variadas formas ainda é um tópico controverso para os astrônomos¹⁷⁰.

Assim sendo, pensar a EF como metáfora de uma nebulosa¹⁷¹ contribui no sentido de abandonarmos a idéia de um contorno definido para o campo, que conduza a um consenso ou um “final feliz” entre os diferentes sub-campos que a constituem, na equivocada pretensão de chegarmos a um denominador comum que represente a verdade para o campo. Por outro lado, entendê-la como um campo com forma indefinida, mas sempre com uma forma, que se modifica historicamente de acordo com as proposições de seus protagonistas ou de segmentos exteriores, pode permitir maiores possibilidade de investir em ampliar a compreensão acerca destes contornos variáveis, construindo argumentos edificadas a partir de diferentes debates, em torno de problemáticas comuns. No caso da proposição deste estudo, a intervenção pedagógica pode ser considerada como um elemento comum, uma categoria que interessa a muitos contextos de intervenção vinculados a EF, como será abordado adiante.

Compreender esta história construída em muitas direções, ao que parece, pode permitir um diálogo mais fecundo do que vem acontecendo no interior do campo da EF. Da mesma forma, esse

¹⁷⁰ Fonte: Centro de Ciência/Núcleo de Astronomia, disponível em www.ccvalg.pt/astrologia, acessado em 01 de julho de 2010.

¹⁷¹ Resgatando uma passagem de Pardo e Rigo (2000), apresentada no Capítulo 1, a EF é um campo do conhecimento nascido e constituído a partir de cruzamentos com as mais diversas áreas, “o que a coloca em uma permanente situação de **nebulosidade**, fugaz a qualquer definição mais rígida, quanto ao seu objeto e ao estatuto epistemológico, o que não a faz nem superior nem inferior a outros saberes, mas diferente” (p. 47).

processo passa por um processo de humildade acadêmica de reconhecimento ao outro, esse caso, ao outro sub-campo. Portanto, um movimento de desacatelamento epistemológico se dará pela predisposição ao diálogo, quando assumirmos, enquanto docentes da Educação Superior, uma posição de alteridade (GADAMER, 2007), pautada por um princípio ético, que considere o outro, na medida em que respeita posições diferentes, porém, sem submeter-se a elas, mas ampliando a capacidade de reflexão e o diálogo por meio da crítica.

Isso representa um movimento de considerar diferentes argumentos, obstante, mantendo em aberto, a possibilidade de acordos e discordâncias, o que evidenciaria um amadurecimento dos protagonistas da EF. Volto a referendar uma assertiva de Gadamer (2007), quando afirma que necessitamos reconhecer que já trilhamos um longo caminho juntos antes de enfatizarmos o momento no qual devemos andar separados. O mesmo autor ainda se refere a necessidade de que nunca podemos permitir que o dogmatismo suplante a fantasia utópica e a presteza para a reflexão. Ainda recorrendo a Gadamer (*Ibidem*), quando vistas por uma perspectiva hermenêutica, muitas das nossas práticas diárias e/ou posições argumentativas assumem outro aspecto, muitas vezes, bem diferente do pensamento original. Aí se encontra uma das contribuições da hermenêutica nesta discussão, possibilitar a modificação de pensamentos, atitudes e práticas, o que pode possibilitar novas perspectivas.

Complexo Temático III: uma “antropofagia” epistemológica como possibilidade de construção de um conhecimento da EF.

Ao longo deste estudo, percebi porque muitos pesquisadores se “perdem” no processo de aprofundamento investigativo, ao se depararem com determinadas teorias anteriores ou campos do conhecimento “externos” ao campo da EF, afastando-se do campo de origem. Daí a crítica estabelecida na 2ª. Tese (não) conclusiva do Capítulo I, problematizando este descuido, muito presente no campo da EF contemporânea, considerando a importância dos pesquisadores “voltarem” para o campo da EF, após incursões em outros campos do conhecimento, em meio a seus esforços investigativos.

Na própria feitura dessa tese, percebi como é difícil resistir a tentação de mergulhar definitivamente em outros campos ou teorias. Ao mesmo tempo em que estudei o trabalho docente na Educação Superior, iniciei esta tese estudando sobre epistemologia. Percebendo limitações nesta investida, conforme abordado anteriormente, me enveredei pelos

caminhos da hermenêutica, esforço que trouxe significativas contribuições ao estudo ao demonstrar a importância da epistemologia, bem como, sua insuficiência.

Por um lado, isso se constituiu como uma experiência muito sedutora, convidativa a adentrar aos horizontes da epistemologia e da hermenêutica. Por outro lado, representa o risco de fazer com que o pesquisador se “perca” por estes caminhos, construindo, por exemplo, um estudo sobre Filosofia ao invés de EF. Lembrando Berticelli (2004), a hermenêutica é um modo de produzir e instaurar sentidos, portanto, um modo de produzir conhecimento, constituindo-se desta forma e a seu modo, em uma instância epistêmica, esforço que muito pode contribuir com a construção de um “outro olhar” para a EF.

Da mesma forma, percebi também quão é sedutor abordar um tema como este, que em síntese, não foi pensado para a EF ou para o trabalho docente na Educação Superior, mas sim, se trata de um constructo com caráter de universalidade que permite alçar vãos maiores, que apenas do interior da EF, provavelmente não seriam possíveis. Obstante, “ficar” na hermenêutica, a partir do momento em que me propus a desenvolver esta tese em um programa de Pós-Graduação em EF, não seria a decisão mais acertada, visto o comprometimento com o campo e com seus protagonistas.

Resistir a tentação de edificar uma tese sobre hermenêutica foi um processo requisitado corriqueiramente, esforço que me conduziu a um possível aprofundamento sobre a teoria hermenêutica, sem esquecer do “retorno” para o campo da EF. Do contrário, talvez esta tese devesse ser desenvolvida em um programa de Pós-Graduação em Filosofia. Porém, estudar a hermenêutica e trazer a discussão para o âmbito da EF, por meio de diálogos com este referencial tratou-se de um exercício complexo, na mesma medida que fecundo.

Nesta situação, o caminho de volta para o campo da EF pode ser representado pela idéia de uma “volta epistemológica”, conforme argumentos apresentados por Gamboa (2007), onde a interlocução com outros campos não se perde nem se dilui neste diálogo, mas se mantém vivo e retorna para a EF, edificando uma possibilidade de ampliar a perspectiva pela qual se observa o próprio campo e o próprio trabalho em seu interior.

Isso permite considerar que pesquisadores da EF tratam com conhecimentos que não são exclusivamente da EF, mas sim, organizados, sistematizados e construídos historicamente a partir da anterioridade de diversos outros campos (Biologia, Física, Química, Filosofia,...) que transitam na EF e são visitados por ela, de diversas

formas. Esse conhecimento é interpretado pelos sujeitos que constituem o campo, daí a importância de aproximar a hermenêutica desta discussão, e o que “fica” dessa interpretação, a partir do que compreendo como um esforço de mediação epistemológica trata-se do conhecimento da EF, que subsidia as intervenções do campo, que se apresentam como possíveis solos comuns para o diálogo entre diferentes epistemologias que transitam em seu interior.

Daí a pretensão, como abordado no capítulo I, de apresentar essa condição de autonomia epistemológica a partir da metáfora de uma possível “antropofagia epistemológica”¹⁷², visto a possibilidade que os novos campos epistemológicos, tais como a EF têm, de *devorar* elementos oriundos de campos anteriores, e não apenas de serem colonizados, como se não tivessem sentido e/ou significado próprio.

Eis então, as possibilidades que se abrem em um processo interpretativo, realizado pelos professores e pesquisadores da EF que se aproximam de outros campos. Desse encontro, surgem perspectivas novas a partir do horizonte da pergunta realizada em cada processo investigativo ou intervenção pedagógica, que podem contribuir com a edificação do campo da EF. Nesse caso, a postura reflexiva proposta por Flickinger (1998) para dentro do trabalho educacional, permite articular essa postura em um movimento que dialoga com a pesquisa e a docência. Então, é possível encontrar nexos desta assertiva com a proposição de Gadamer (2007) sobre a possibilidade que a reflexão hermenêutica sobre a experiência reconverte os problemas em perguntas que se colocam e apresentam sentido em sua motivação (p. 491), em um jogo de pergunta e resposta que se, por um lado se apresenta dentro dos limites da finitude humana e da finitude do conhecimento, por outro, abre “janelas” as quais, talvez sem a percepção apurada por este referencial, nem percebêssemos.

Daí advém uma das possibilidades que a tarefa hermenêutica pode proporcionar, ao subsidiar a idéia de uma antropofagia epistemológica como possibilidade de construção de um conhecimento da EF, ou seja, edificado em seu interior mas não somente em seu interior, sem desconsiderar as conexões com outros campos do conhecimento, obstante, passando da condição de refém de outros campos a protagonista, considerando a “volta” epistemológica como uma referência à complexidade deste desafio.

¹⁷² Expressão derivada de uma analogia com o Manifesto Antropofágico (1928) de Oswald de Andrade.

Complexo Temático IV: a intervenção pedagógica como categoria importante para o campo da EF.

Considerando as discussões estabelecidas anteriormente, após a crise instaurada nos anos de 1980/1990 no campo da EF, aparecem como desdobramentos, diferentes “Educações Físicas”, diferentes “formas-de-ser” de um campo do conhecimento ainda recente, historicamente colonizado por outras instituições (médica, militar e esportiva, principalmente), bem como, por outros campos do conhecimento (Biologia, Pedagogia, entre outros), campo este, que ainda busca por sua autonomia política e epistemológica.

Nesse caso, entendo que, se por um lado, não podemos mais esperar uma ‘anúnciação’ da verdadeira EF, pois esta se deriva da construção de seus próprios protagonistas, entendo que necessitamos de um ou de alguns “solos-comuns”, a fim de manter em evidência o debate acerca de sua identidade. Esta se trata de uma condição importante que permite o que Fensterseifer (1999 e 2001) entende como a articulação de unidades discursivas de confronto, o que permite considerar a EF como um campo possuidor de uma frágil, tênue e nebulosa identidade, o que ainda a faz ser considerada como EF em diferentes manifestações.

Desta forma, mesmo tendo compreensão desta condição nebulosa, entendo que talvez tenha chegado o momento de evidenciar na EF brasileira um solo comum que permita uma convergência nas discussões que se desenvolvem entre e nos diferentes sub campos. Ou seja, percebo como importante um momento de síntese para a EF brasileira. Não uma síntese definitiva, mas sim, uma síntese provisória que permita aos diferentes protagonistas da EF um ‘lugar’ para centrar o foco de suas diferentes lentes, que permitam uma condição de ‘algo em comum’, ou seja, um tema que permita o debate entre diferentes, que pode ou não derivar acordos.

Partindo destas considerações, entendo a intervenção pedagógica como uma categoria que pode se configurar como importante para a EF brasileira, o que poderia permitir um espaço de diálogo entre diferentes epistemologias presentes no seu interior. Vejamos um exemplo que permite esclarecer melhor este quarto Complexo Temático: que “solos comuns” poderiam ser edificados para possibilitar uma discussão acerca dos pressupostos estabelecidos em importantes obras que dialogam com referenciais tão diferentes, como os de Tani *et al* (1988), Soares *et al* (1992), Kunz (1994), Freire (1997)

e Greco (1998), todos autores, de uma forma ou outra, vinculados ao campo da EF.

Entendo que, mesmo por perspectivas bem diferentes, tanto do ponto de vista político, epistemológico ou metodológico, entre outras diferenças que podem ser evidenciadas, todos pretenderam contribuir, cada qual a sua maneira, com a intervenção pedagógica de professores e professoras de EF, em diferentes âmbitos de intervenção, pois todos estes autores, mesmo que possam não se perceber disso, identificaram na EF a centralidade da intervenção pedagógica. Desta forma, mesmo tendo como pressuposto a Psicologia ou a Fenomenologia, entre outros, as pretensões destes autores foi apresentar pressupostos orientadores para o trabalho docente. Talvez não seja por acaso que se tratam de obras conhecidas por diferentes segmentos da EF brasileira e em outros países: por sua densidade acadêmico-científica, certamente, mas suspeito que também seja um reconhecimento fruto dos orientadores para a docência por elas proporcionados.

Certamente, se fosse possível reunir estes autores em uma mesa, poderiam ser propostos diferentes temas para discussões, debates e embates, que com certeza surgiriam. Porém, um “solo comum” que mereceria destaque seria o tema que, de determinada forma, foi identificado pelas proposições presentes nas obras: a intervenção pedagógica como lugar comum presente em cada uma delas e no “entre-elas”.

Por outro lado, estes autores desenvolveram seus estudos e publicaram estas obras falando cada qual de sua perspectiva, de seu sub-campo, visto que naquele momento da EF brasileira esta foi uma condição para a edificação de suas produções. Porém, no tempo em que está por vir, penso que a chamada “nova” postura para este campo, referida anteriormente, poderia considerar a possibilidade de construir um novo modelo de pensamento. Ou seja, por exemplo, que contribuições de Tani *et al* (1988) poderiam se aproximar das contribuições de Kunz (1994)?¹⁷³

Não faz parte do escopo desta tese explorar tais aproximações ou distanciamentos, mas sim, chamar a atenção de que no momento da docência, em sala/quadra de aula, se faz importante que o professor no campo da EF arregimente diferentes conhecimentos. Além disso,

¹⁷³ Mesmo não sendo uma preocupação central desta tese, sem muito esforço, seria importante conhecer teorias do desenvolvimento motor, apresentadas por Tani *et al* (1988) que pudessem contribuir ou mesmo serem problematizadas em uma proposição de aula fundamentada na abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (1994).

entendo esse esforço como uma tarefa hermenêutica de interpretação de diferentes obras, no sentido de trazê-las para o solo comum da intervenção, passando então, a condição de autor da docência. Este seria uma premissa importante para orientar o trabalho docente no processo de formação inicial em EF.

Portanto, como expresso no capítulo II, a intervenção pedagógica poderia ser um tema presente em várias disciplinas da formação inicial. Desta forma os docentes que operam com diferentes disciplinas podem considerar que esta é uma tarefa pedagógica que lhes compete na Educação Superior no campo da EF: formar profissionais para atuar em diferentes contextos, pensando suas aulas como laboratório pedagógico para este fim. E para tal, os estudantes necessitam passar por um processo formativo que deve ser levado a sério. Lembro que todas as esferas da vida (práticas esportivas, tocar violão ou declamar uma poesia) requerem determinado esforço, dedicação e rendimento¹⁷⁴, mas sem dúvida, presumir que cópias e modelos de aula bastem, é no mínimo insuficiente. Mesmo porque, há elementos que podem não ser abordados na formação inicial, mas importantes ao trabalho docente, tais como a intuição e o sentimento de pertencimento a um contexto de aula, entre outros.

Entendo que seja necessário reconhecer que, enquanto professores de EF, o que está em jogo é conhecer, por exemplo, Fisiologia ou Filosofia, como um professor de EF e não como um médico ou um filósofo, sem incorrer no erro da simplificação e barateamento do conteúdo, tarefa nada fácil. Isso pressupõe que o professor na Educação Superior necessita entender a tarefa pedagógica que lhe cabe, ensinando como a Fisiologia ou a Filosofia podem se constituir como elementos pedagógicos que contribuam com o processo formativo para a docência em EF.

Nessa direção, cabe apresentar, produzir, criticar e estudar junto com os estudantes, propostas de ensino, desde suas perspectivas político-epistemológicas e pedagógicas, passando pelas questões didático-metodológicas, até experimentar “na prática” seus impactos, possibilidades e limitações, tomando como referência os conteúdos específicos de intervenção. Lembro que em aulas de disciplinas esportivas na formação inicial em EF, como abordado em um estudo

¹⁷⁴ Até que seja possível a transgressão da normalidade pelo amplo conhecimento possível de ser edificado em cada contexto. Uma linda melodia, um ‘golaço’, uma boa aula, são exemplos que a transgressão do comum se dá pelo amplo conhecimento daquilo que se procura compreender.

preliminar (REZER, 2010), o professor ainda se preocupa em ensinar “educativos”, enquanto os estudantes se preocupam em vivenciá-los e copiá-los. É necessário avançar nesta compreensão, identificando o que é importante ensinar ao futuro professor e como este conhecimento pode ser mobilizado.

Dessa forma, evidencio a importância de maior centralidade da docência na formação inicial em EF. Lembro como exemplo que, mesmo um professor de EF que pesquisa sobre Fisiologia do Exercício, atua como docente, frente a uma turma de estudantes, e isso requer profundidade. Ou seja, há diferenças entre ser um Fisiologista e um professor de Fisiologia do Exercício, que ministra aulas para estudantes de EF. Isso é possível de acontecer com qualquer profissional que se transforme em docente¹⁷⁵.

Para tal, é importante, de acordo com Lopes (2007), não confundir as “disciplinas escolares” com as chamadas “disciplinas científicas”, reconhecendo que o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento, e suas histórias não se desenvolvem em uma relação de simples causalidade. Como lembra Lopes, “Não é um determinado campo científico de referência que confere à disciplina os critérios para a seleção de seus conteúdos e métodos, para a definição das concepções de ciência e de conhecimento que a constituem ou mesmo das funções sociais que exerce” (2007, p. 108).

Isso representa um orientador que pressupõe que o professor não pode “misturar” as coisas, nem “separá-las” definitivamente, mas resguardar que disciplinas científicas, por um processo de tradução, se derivem em disciplinas escolares, inclusive na universidade, que mantenham vigilância constante sobre a primeira, inclusive, testando os limites do conhecimento científico em situações de aula.

Para o trabalho docente nos processos de formação inicial, é importante então, uma tradução que, ao que parece, nem sempre é tratada com o devido cuidado. Portanto, da mesma forma que a construção de pontes entre diferentes autores se faz necessária, ela

¹⁷⁵ É muito comum observar os estudantes de EF inconformados com determinados componentes curriculares, tais como a Filosofia, por exemplo. O que eles alegam é que, muitas vezes, o professor deste componente curricular, geralmente por não ser do campo da EF, não consegue estabelecer pontes entre o que propõem e o horizonte dos alunos, em um cenário de formação inicial em EF, ou seja, não se põe “na” EF. Trata-se de um argumento recorrente dos estudantes, que representa, acima de tudo, que para que verdadeiramente possamos aprender, buscamos pelo sentido de aprender, sentido este que não se dá por decreto, mas por construção

também é necessária entre diferentes campos do conhecimento que se interpenetram no momento da docência.

Eis que neste ponto aflora esta característica importante da EF: os sujeitos que operam no campo da EF, em última instância, estarão em situações de ensino, perseguindo objetivos estabelecidos em planejamentos mais ou menos sistematizados, que necessitam fazer pontes entre diferentes conhecimentos para que possam enfrentar os desafios pedagógicos presentes em cada contexto de intervenção¹⁷⁶. Então, entendo a centralidade da intervenção pedagógica como possibilidade importante para o campo da EF. Da mesma forma, estas preocupações necessitam se estender ao processo de formação inicial, fazendo parte da agenda cotidiana dos docentes neste âmbito, sob risco de desconsiderarmos uma categoria muito importante para os protagonistas que atuam neste campo.

Complexo Temático V: o trabalho docente como um lócus para o acontecimento da experiência.

Concordando com Lawn (2007), experiência trata-se de uma palavra escorregadia, sendo prudente trilhá-la com cuidado. Para Gadamer (2007), por mais paradoxal que isso possa ser, o conceito de experiência parece ser um dos conceitos menos elucidados que temos.

Assim sendo, partindo da idéia de um conhecimento escorregadio, ao mesmo tempo em que pouco elucidado, entendo que a experiência se trata de uma categoria nevrálgica, que muito interessa ao trabalho docente. Gadamer (2007), baseado em Aristóteles, afirma que as experiências são fugidias, não ficam paradas, mas que se “congelam” no tempo, tal como “aquilo que fica” do encontro do sujeito com o mundo. Assim sendo, a experiência que fazemos transforma nosso saber. Em sentido estrito, não é possível passar duas vezes pela mesma experiência – lembro a famosa expressão atribuída a Heráclito de Éfeso “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio”. Ou seja, a verdadeira experiência trata-se de um acontecimento onde aprendemos a nos tornar

¹⁷⁶ Cabe lembrar ainda, evidenciando esta preocupação com a centralidade da docência, que as pretensões originais do mestrado eram qualificar professores para o ensino superior. Com o passar do tempo, a centralidade e a ênfase na formação de professores neste âmbito dá lugar a ênfase em formação de pesquisadores, o que coloca a preocupação inicial em um patamar periférico, tangencial. Penso que resgatar estas pretensões originais do mestrado seria mais um elemento que poderia contribuir com o pressuposto da docência como característica importante para o campo da EF. Mesmo porque, onde e como um professor aprende a trabalhar na Educação Superior ainda são temas que carecem de maior aprofundamento. Porém, isso é tema para outra investigação.

consciente da finitude, condição da qual, nós humanos, não podemos fugir.

Em Gadamer (2007), Lawn (2007) e Palmer (2006), encontro uma compreensão de experiência que desloca seu epicentro da noção de acúmulo de tempo em alguma situação repetitiva, para uma noção de acontecimento, de encontro do sujeito com o mundo, com a verdade, aqui compreendida como *Aletheia*, que ao desvelar, vela, acontecimento que, conforme Heidegger (1987) nos modifica e nos transforma, de imediato ou ao longo do tempo. Assim sendo, para Gadamer (2007), a experiência passa a ser uma qualidade não dogmática que possuímos que permite a abertura para novas possibilidades, condição importante ao trabalho docente.

Partindo deste entendimento, é possível entender melhor o que afirmo ao longo desta tese, entendendo que, como um lugar de acontecimento da experiência, uma aula nunca se repete, ou seja, não dá para “repetir” matéria, pois este esforço, se pautado pela orientação hermenêutica, é sempre um “como se fosse de novo”, outra vez. Conforme Berticelli (2004), nesta sucessão, encontramos o jogo da pergunta e da resposta, onde os acontecimentos de aula nunca se mostram como idênticos, porque a cada pergunta e a cada resposta algo de novo se mostra nelas. Baseado em Gadamer, Berticelli (2004) entende o educar como um jogo de pergunta e de resposta, onde o referencial da docência passa a ser então, o horizonte do perguntar, que permite a abertura de “janelas” das quais nem imaginávamos sua existência. De acordo com Berticelli, as perguntas nos levam a retroceder para além do dito, que deve ser entendido como uma resposta a uma pergunta. Estamos então em um círculo, ou seja, em um círculo hermenêutico. Partindo dessa assertiva, a docência mais parece um vórtice que conduz, pela dialética da pergunta e da resposta, as profundezas essenciais da epistemologia.

Pensar a sala de aula como um lugar para o acontecimento da experiência representa uma possibilidade de formação, tanto de estudantes como de professores, que represente uma série de desequilíbrios que culminam na transformação do sujeito pela intensidade de seu encontro consigo mesmo e com o mundo. Nesse caso, tal como na experiência da obra de arte, que exige noção de pertencimento e de envolvimento, o trabalho docente requer envolvimento em um espaço onde se faz necessário um movimento dialético, configurando um caminho para o acontecimento da experiência que se manifesta em um processo de confluência de sentidos.

Os diálogos com os colaboradores deste estudo levam a pensar que a experiência se trata de uma categoria importante no cotidiano do trabalho docente. Nos diálogos estabelecidos, interessante destacar que a categoria experiência não foi diretamente abordada como uma temática específica. Mesmo assim, a expressão experiência apareceu 29 vezes ao longo das sete entrevistas, com diferentes sentidos. Desta forma, isso levou a dotá-la de importância destacada nesta investigação, lembrando que, partindo da hermenêutica, as entrevistas não nos levam a pontos de chegada, somente, mas também, a pontos de partida, que abrem novos horizontes.

Por não explorar esta questão nas entrevistas, a fala dos colaboradores não foi suficientemente clara a esse respeito – por exemplo, ficou implícito o conceito de experiência apresentado pelos docentes. Por outro lado, permitiu uma leitura das entrelinhas de sua compreensão. Como exemplo, na fala do Professor Antonio, destaco a passagem em que ele afirma que, em seu entendimento, o trabalho docente deve realizar experiências de conhecimento, onde o professor irá traduzir conhecimentos anteriores para seu contexto presente, de modo a dotá-lo de sentido e significado em determinado tempo e espaço.

Sobre esta noção de experiência como acontecimento coletivo, uma passagem de Tardif e Lessard (2005), baseados em Wittgenstein, nos ajuda a pensar. Os autores enfatizam a noção de experiência como um acontecimento coletivo, algo que, se não é explicitado na obra de Gadamer, fica em aberto e, talvez nesse momento, o autor conte conosco para esta interpretação¹⁷⁷. Daí a noção de experiência social apresentada pelos autores, como algo que nos acontece, mas que, de certa forma, não sendo exclusivo nosso, acontece com todos. Nas palavras dos autores: “Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 53).

¹⁷⁷ Cabe destacar o encontro neste momento da tese, entre a obra de Tardif e Lessard (2005) com a obra de Gadamer (2007). Tardif e Lessard abordam a sociologia das profissões, mas não se furtam do exercício do pensamento reflexivo proposto por Flickinger (1998) e, por outras vias, contribuem com o trabalho de um autor como Gadamer, que tem suas ‘origens’ no campo da Filosofia (embora não cite Gadamer, os autores referenciam Heidegger e Wittgenstein, autores que foram referências importantes para Gadamer). Aqui, penso que se trata de um exemplo de como entendo a fusão de horizontes, articulada pela perspectiva com que o leitor, nesse caso, eu, consigo interpretar estas obras, admitindo suas diferenças, mas considerando em primeiro plano, suas possibilidades de interlocução, promovidas em primeira pessoa, como em um encontro.

Os achados da investigação de Tardif e Lessard são muito interessantes: para os professores colaboradores de sua investigação, a formação inicial não realiza suas promessas e força os egressos a “inventarem” seu próprio conhecimento de trabalho *in lócus*, como docentes. Essa assertiva se aproxima de alguns argumentos apresentados no capítulo II, onde os professores colaboradores deste estudo, de maneira geral, concordam que as promessas da formação inicial não se concretizam, ficando aos estudantes egressos esta responsabilidade.

Cabe destacar que, se por um lado, parto do pressuposto do trabalho docente na formação inicial como lugar do acontecimento da experiência, por outro lado, entendo que nem tudo deve ser ou será resolvido neste período de formação, ficando muitos dilemas a serem resolvidos pelos próprios egressos, que devem se pensar como protagonistas. Mais importante do que essa idéia de um processo de formação inicial a tudo se propor a resolver, seria a possibilidade que um processo de formação inicial permita aos estudantes aprenderem a operar em primeira pessoa, tendo discernimento e conhecimento suficiente para orientarem-se no mundo profissional, sem a tutela de outrem.

Da mesma forma, tanto nos achados de Tardif e Lessard (2005), como nos achados deste estudo, ficou a impressão de que a estrutura organizativa do trabalho docente induz a que cada professor perceba que a docência se aprende, ou se faz, isoladamente¹⁷⁸. Desta forma, a possibilidade da experiência como um acontecimento coletivo, apresentada por Tardif e Lessard se mostra enfraquecida de “saída”. Por outro lado, se o professor considerar seu entorno, poderá se reconhecer como um representante da tradição do mundo (ARENDDT, 2007a), articulado, mesmo que não queira ou não perceba, a uma proposta de universidade, de formação inicial, da qual ele representa em maior ou menor medida, em sala de aula, trazendo isso tudo arraigado no momento de sua intervenção.

Obstante a essa tendência de isolamento do trabalho docente, o encontro do professor com a tradição do mundo, articulado a seu encontro com o entorno onde ele próprio se edifica e representa, pensando a interlocução com os estudantes, até chegar ao recorte proposto em aulas, isso tudo significa a complexidade de fazer escolhas, mas escolhas responsáveis, as quais o professor responda por elas

¹⁷⁸ Como expresso pelo Professor Everton, por exemplo, quando afirma que percebe que a tendência da docência é um trabalho cada vez “*mais isolado do que coletivo*”, cada vez mais “*isolado na frente de um computador*”.

individualmente, mas também coletivamente. Assim, a experiência de trabalho docente passaria a ser uma “experiência hermenêutica” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 287), derivada da participação engajada de um protagonismo no trabalho docente, coletivo em última instância, assumindo com isso, a contradição e os dilemas presentes em seu cotidiano, que, ao seu modo, também se apresentam como condição para o acontecimento da experiência.

Portanto, tal como expresso anteriormente, levar em consideração a categoria experiência passa a ser um pressuposto para os docentes na Educação Superior, visto a importância de construir condições, na medida do possível, para que diferentes acontecimentos “marquem”, transformem e modifiquem a vida dos estudantes, de modo que ao sair de uma aula, de um componente curricular, de um processo de formação, estudante e professor estejam sempre diferentes da condição na qual se encontravam inicialmente.

Complexo Temático VI: o Estágio Supervisionado como um cenário privilegiado para o trabalho docente no processo de formação inicial em EF.

Trazer a discussão proposta nesta tese para o Estágio Supervisionado, a partir do pressuposto de assumir a intervenção pedagógica como uma categoria importante para a EF, trata-se de um caminho que considero coerente com a discussão proposta. Ou seja, identificar que no processo de formação inicial em EF, em um modelo de formação disciplinar, há algumas disciplinas que tem por pressuposto possibilitar aos estudantes um espaço de intervenção pedagógica em condição de autoria, que poderiam ser reconhecidos como um cenário privilegiado para aprender a “Ser-professor”.

Obstante, na forma como entendo esta discussão, já evidenciada no capítulo II, todas as disciplinas podem ser importantes no processo de aprender a “ser-professor”, derivadas de acordos do coletivo docente e discente, da construção de sentidos entre os protagonistas, bem como, das conexões que conseguem desenvolver com outros conhecimentos. Para tal, as disciplinas necessitam dialogar entre elas, sem fechar-se em si mesma, articulando-se com as necessidades de uma formação complexa para o campo da EF. Nesse caso, as disciplinas de um curso de EF poderiam estabelecer links com os espaços diversos de intervenção das diferentes “Educações Físicas” (diferentes aportes teóricos que subsidiariam a intervenção no SUS, na escola, em escolinhas, hotéis, academias, entre outros).

Porém, há disciplinas que são diretamente relacionadas com o Estágio Supervisionado (Metodologia do ensino da EF, por exemplo) e outras, que parecem necessitar da construção de pontes mais visíveis, pois muitas vezes, são pensadas longe deste espaço (Cinesiologia, por exemplo). Desta forma, uma centralidade do trabalho docente em um processo de formação inicial estaria em identificar e desenvolver junto com os estudantes, como diferentes disciplinas, em um modelo disciplinar de formação podem contribuir com os processos de intervenção desenvolvidos nos estágios, entendendo-o como um laboratório pedagógico. Importante reconhecer que o trabalho docente do professor regular da escola é diferente do trabalho docente do estudante.

Ou seja, o trabalho docente nas diferentes disciplinas na proposta aqui expressa, poderia explicitar a preocupação em ensinar a “dar aula”, considerando neste âmbito, o ensino do conteúdo “puro” de cada disciplina, mas também, considerando a importância de pensar sua aplicação em situações de intervenção, partindo da compreensão conceitual. Aqui, entendo aplicação a partir de uma leitura hermenêutica, onde a idéia seria construir pontes entre as distâncias históricas que separam uma aula universitária do seu conteúdo, considerando possíveis contextos de intervenção dos egressos, como espaço e tempo de aplicação. Daí a assertiva de Gadamer, destacada por Palmer (2006), a “compreensão inclui sempre uma aplicação ao presente” (p. 194).

Este processo de aplicação pode contribuir com a formação inicial, no que se refere a subsidiar o ensino do estudante a como “dar aula” na posição de protagonista. Aqui é importante considerar a multiplicidade de momentos onde ele aprende isso em um processo de formação, e mesmo fora dele. Porém, há momentos específicos em sua formação que evidenciam a complexidade deste desafio de forma concreta. Os estágios supervisionados, segundo Scherer (2008) são um deles¹⁷⁹.

Entendo que abordar este tema sugere uma complexidade de elementos que mereceriam outra tese, tal como a desenvolvida por Scherer (2008)¹⁸⁰. Obstante, ao abordar as questões deste estudo,

¹⁷⁹ Além de Prática de Ensino e Estágio, Em alguns casos, há referência ao Estágio Supervisionado como “Práticas de residencia” (CENA, FASSINA, GARRO, 2009, p. 04) ou “Residência Pedagógica” (NOVA ESCOLA, junho/julho de 2010, p. 104).

¹⁸⁰ Scherer (2008) abordou em sua tese a formação de professores de EF com foco em uma experiência de Estágio Supervisionado. Sua pesquisa pretendeu investigar as contribuições de um processo participativo envolvendo a organização e o desenvolvimento do Estágio

emergiu anteriormente a problemática sobre onde e quando aprendemos a ser professor na Educação Superior. Ao discutir esta problemática, assumindo a importância da tarefa de “dar um passo atrás”, procuro abordar neste momento, o Estágio Supervisionado como um locus privilegiado para centralizar os esforços das diferentes disciplinas do processo de formação inicial, na difícil empreitada de ensinar a “ser professor” de EF. Essa preocupação permite considerar o Estágio Supervisionado como um possível “solo comum” do trabalho docente no processo de formação inicial em EF, onde as diferentes disciplinas poderiam conversar sobre as exigências da docência em um processo de formação inicial, perspectivando construir experiências que contribuam na formação do “ser-professor”.

Ou seja, o esforço do quadro docente orientador e dos estudantes em edificar referências para compor um projeto de intervenção no Estágio Supervisionado necessita derivar-se da clareza das possibilidades de contribuição de diferentes disciplinas cursadas. Isso representa uma oportunidade de sistematização dos conteúdos já estudados e que muitas vezes, se fazem presentes em um processo de intervenção, que devem ser resgatados.

Nessa direção, é possível inferir sobre a importância de publicações que veiculem experiências desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado, tais como os trabalhos de Scherer (2008), Ilha, Krug e Krug (2008), Gonçalves, Abelha e Nogueira (2009), entre outros. Publicizar experiências vivenciadas neste âmbito pode permitir a apropriação de dilemas, processos, embates, acertos e erros vivenciados no Estágio Supervisionado, referências importantes tanto para estudante como para orientador, representando pistas para a docência, pois permite identificar elementos importantes a serem ensinados a futuros professores.

Na mesma direção, entendo como importante fomentar a investigação dos próprios estudantes acerca de suas experiências com o

Curricular Supervisionado de futuros professores de EF, para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítico-reflexiva dos estagiários. Ao analisar o estágio na escola, o estudo conclui que uma metodologia de cunho participativo é de difícil aplicação nos espaços institucionais devido às limitações temporais e materiais existentes, mas principalmente, em função da cultura pedagógica instalada neste âmbito. Estas condições certamente tiveram influência no fato de não haverem sido verificadas alterações significativas em relação à prática cotidiana da EF escolar, na escola que acolheu a proposta de investigação. Contudo, os dados coletados e analisados mostram que o caráter dialógico-reflexivo que marcou o estudo na vivência cotidiana no ambiente da escola, propiciou aos estagiários desenvolverem uma atitude crítica em relação à escola e ao ensino de EF e a se sentirem mais autônomos no exercício de suas atividades docentes.

Estágio Supervisionado, que permitam problematizar a prática pedagógica vivenciada neste âmbito. O Trabalho de Conclusão de Curso pode representar uma boa “saída” para constituir espaços de discussão fundamentados acerca desta temática, que possa contribuir com a intervenção dos estudantes neste âmbito¹⁸¹.

Desta forma, é possível retomar novamente a assertiva de Marques (2001), pois, se escrever é preciso, é possível pensar este exercício como um esforço de sistematização, organização e fundamentação da argumentação desenvolvida para um processo de intervenção tal como o Estágio Supervisionado. Esta pode ser uma possibilidade de refletir criticamente sobre as próprias concepções, já que, ao escrever, dialogamos conosco em um movimento de pensar “consigo mesmo” sobre aquilo que se pretende fazer ou já se fez.

Esse movimento pode ampliar a perspectiva pela qual olhamos para nossa intervenção, para o contexto do qual nos aproximamos, sua história, expectativas, enfim, sobre as possibilidades e limitações que podemos identificar, reconhecendo a existência dos chamados “espaços livres” (GADAMER, 1992), os quais necessitamos aprender a reconhecer e a nos movimentar em seu interior.

Desta forma, se a universidade deve ensinar aos estudantes possibilidades para que reconheçam e se movimentem em “espaços livres” (GADAMER, 1992), aprender a reconhecer estes espaços que existem nos contextos de intervenção, trata-se de uma nobre tarefa do Estágio Supervisionado, que necessita estar imbricado com as demais disciplinas. Lembrando Marques (2003), é necessário superar a idéia ainda presente de que o estágio é espaço somente de ‘aplicação prática’ das disciplinas anteriormente estudadas no plano teórico, pois os estágios não são elementos estranhos à dinâmica curricular dos cursos.

Concordando com Marques (2003), não se fará ensino de relevância social por meio de práticas artificialmente induzidas, de caricaturas dos espaços de intervenção, ou de investidas teóricas descoladas do contexto onde pretendem se edificar. Ou ainda, “A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma a outra.” (p. 93).

¹⁸¹ Entendo como importante fomentar Trabalhos de Conclusão de Curso que se proponham a investigar questões importantes referentes a esta discussão, identificando e ressaltando as experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado, tencionando as possíveis contribuições deste processo na formação inicial em EF.

Nesse caso, o Estágio Supervisionado permite ao estudante um mergulho importante na reciprocidade dialética entre teoria e prática. Porém, tal preocupação deve ser constante no trabalho docente desenvolvido pelos professores ao longo do processo formativo. Para Marques (2003), instituir lugares distintos para a teoria e a prática é um equívoco, e esse pressuposto pode ser experimentado ao longo do trabalho docente na formação inicial, pois professor e estudante necessitam aprender, sem pretensões metafísicas, sobre o esforço de articular teoria e prática nos processos de intervenção pedagógica.

Desta forma, os estágios supervisionados podem ser experienciados de diferentes formas ao longo de toda a trajetória na formação inicial. Nesse caso, as Novas Diretrizes Curriculares vem estabelecendo essa preocupação como pressuposto. Assim sendo, trata-se de desafio complexo considerar o Estágio Supervisionado como um elemento importante no processo formativo. É importante considerar que, mesmo em um curto espaço de tempo, o estudante mergulha na rotina dos espaços de intervenção dos Estágios Supervisionados, o que permite uma postura reflexiva e exige um cuidado sobre os procedimentos a serem adotados. Ou, como se refere Marques (2003, p. 95),

Visam os estágios a eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional, no sentido de os cursos não se enclausurarem em torre de marfim e os profissionais não se eximirem das responsabilidades de repensarem de contínuo e de reorganizarem suas práticas.

Nesse caso, ao assumirmos as indicações de Flickinger (1998) sobre a importância de construir uma condição que permita levar uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, nesse caso, do Estágio Supervisionado, o que poderia evidenciar a tomada de consciência quanto à importância de uma postura refletida enquanto constitutiva do procedimento educacional. Ou seja, um exercício crítico-reflexivo desenvolvido pelos estudantes acerca de seu próprio trabalho como docente, orientados pelos professores, na perspectiva de enfrentar o hiato entre teoria e prática. Essa pode se tratar de uma preocupação importante do trabalho docente no processo de formação inicial em EF.

Garantir a articulação entre as “surpresas” do Estágio Supervisionado às experiências de outras disciplinas, em um cotidiano de relações articuladas no ambiente acadêmico, que dialogue com os campos de estágio, com os supervisores, com a direção dos espaços de

intervenção que recebem os estudantes, entre outros, pode representar caminhos para novas investigações, em um esforço de “pavimentação” dos caminhos percorridos a cada semestre pelos estudantes e docentes que se envolvem com o Estágio Supervisionado. Assim sendo, o docente na Educação Superior necessita pensar este desafio na condição de um arquiteto que possui responsabilidade estratégica neste engenhoso desafio.

Da mesma forma, os desafios dos estudantes no Estágio Supervisionado possibilita um caminho de volta, ao evidenciar limitações da formação inicial no que se refere a subsídios ao trabalho docente.

Por outro lado, os processos de formação inicial vêm apresentando dificuldades de considerar o trabalho docente como elemento nevrálgico no processo formativo, haja visto as dificuldades do próprio campo acerca deste pressuposto. Se a própria EF manifesta dificuldades em compreender a intervenção pedagógica como categoria central, é possível admitir que o Estágio Supervisionado também não seja um espaço privilegiado nos processos de formação inicial, tendo em vista a condição de figurante na qual por vezes é alocado.

Desta forma, estendendo o Estágio Supervisionado aos campos não-escolares, além dos escolares, é possível perspectivar-los como uma “janela” importante para o processo de formação inicial em EF, exigindo atenção dos docentes da Educação Superior com a complexidade pela qual esta discussão passa. Articulação entre teoria e prática, respeito aos contextos de intervenção, maior interlocução entre universidade e escola, propostas de intervenção “inovadoras” e fundamentadas, entre outras, são questões importantes a serem consideradas nesta discussão. Isso requer envolvimento do professor orientador e do estudante, assumindo uma postura que reconheça as conexões necessárias a este desafio.

Isso permite resgatar os pressupostos iniciais desta investigação, entendendo que há a importância de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar para o âmbito do trabalho docente na Educação Superior, o conhecimento que muitas obras propõem para outros âmbitos, como por exemplo, para a escola. Ou seja, um novo paradigma para a docência na educação superior pode promover significativos desdobramentos para outros âmbitos da EF, e o Estágio Supervisionado pode ser um espaço de experimentação valioso para isso. Embora reconheça que não se trate de relação causa/efeito, pensar na possibilidade de “transformar” a prática pedagógica nos contextos de

intervenção do egresso passa por pensarmos nestas transformações também no contexto da Educação Superior, no processo de formação inicial.

A partir desta discussão, tal como a visualizo, o Estágio Supervisionado passaria a ser entendido como um laboratório pedagógico convergente de diferentes disciplinas experimentadas pelos estudantes, constituindo um espaço privilegiado de interlocução entre as diferentes “Educações Físicas”. Portanto, essas diferentes “formas-de-ser” da EF poderiam se articular, esforço pautado pelo exercício da pesquisa, edificada a partir da finalidade de uma intervenção pedagógica ao longo do processo de estágio, evidenciando uma articulação entre diferentes conhecimentos necessários a diferentes processos de intervenção.

Complexo temático VII: de disciplinas a Módulos de conhecimento – uma experiência, um caminho a ser percorrido...

Avançar nas discussões estabelecidas no tópico anterior pressupõe uma ampliação das discussões sobre currículo, preocupação evidenciada no início do capítulo II. Partindo dos ‘achados’ desta tese, é possível afirmar que uma discussão teórica sobre pressupostos que orientem as reestruturações curriculares parece tratar-se de tema que pouco faz parte da agenda cotidiana da Educação Superior, principalmente no campo da EF, onde outras demandas acabam se impondo frente a esta discussão.

A própria idéia de disciplinas representa a ponta de uma forma de pensar o currículo na universidade, muitas vezes, reduzindo a complexidade dos diferentes conhecimentos, na perspectiva de permitir maior domínio sobre eles. Como abordado anteriormente, entendo que os problemas do mundo não são disciplinares e tratá-los apenas disciplinarmente trata-se de uma limitação no processo formativo. Obstante, não desconsidero os méritos de um modelo disciplinar de formação inicial, reconhecendo que nele, se abrem possibilidades para um aprofundamento vertical nos diferentes conhecimentos sistematizados na Educação Superior. Isso vem promovendo historicamente, a seu modo, avanços no trato com o conhecimento, por exemplo, contribuindo com o aprofundamento de pesquisas em diferentes temas.

Mesmo reconhecendo que também há méritos em um modelo disciplinar de formação inicial em EF, penso que se torna importante promover diminuições dos muros disciplinares que se edificaram no

“entre” as disciplinas, em vista das limitações que abordagens fragmentadas promovem para uma compreensão da docência pautada pela complexidade.

Partir da noção de currículo como uma teia articuladora de diferentes conhecimentos que se interpenetram, pautados por objetivos comuns construídos coletivamente, pode representar um bom princípio para tratar esta temática. As contribuições de Silva (2007) no plano teórico permitem abordar possibilidades importantes para um processo de formação inicial no campo da EF. Ao se referir as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas, e as Teorias Pós-críticas, o autor nos permite problematizar as proposições curriculares à Educação Superior, evidenciando que não chegamos ao fim dessa discussão.

Por outro lado, destaco que não proponho simplesmente a superação do modelo disciplinar no processo de formação inicial, até mesmo pela incipiente discussão a respeito, no campo da EF. Também entendo que os problemas dos processos de formação inicial não se resumem somente aos problemas de uma formação pautada por um modelo disciplinar. Obstante, entendo que a ampliação das discussões sobre currículo, pode ser percebida como elemento necessário ao debate sobre opções curriculares assumidas nos processos de formação inicial¹⁸². Por exemplo, o currículo deve olhar para o mundo, dilemas, necessidades e perspectivas, bem como, para o mundo do trabalho da EF, ao mesmo tempo em que necessita identificar perspectivas que considera importantes de serem assumidas e ensinadas ao longo da formação inicial, sem ficar refém de uma exterioridade que, se não pode ser desconsiderada, não pode ser o determinante. Talvez, as possibilidades de avanço para essa discussão se encontrem em algumas hipóteses, as quais, apresento a seguir.

Entendo que, mesmo em um modelo disciplinar de formação, uma maior oferta de disciplinas optativas poderia permitir ao estudante, maior sentimento de pertencimento ao longo do próprio curso. Ou, como se refere Chauí (2003a), assegurar que os estudantes possam circular pela universidade e construir livremente um currículo de disciplinas eletivas que se articulam às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos. Importante reconhecer que, embora ainda possuam muitas disciplinas obrigatórias, ações das IES públicas federais

¹⁸² É possível afirmar que enquanto as discussões mais acaloradas em momentos de reestruturação curricular nas IES forem sobre a grade de disciplinas e carga horária de cada uma delas, a discussão curricular avançará pouco no interior do campo da EF, distante da pretensão de constituir uma tradição curricular para este campo.

já vêm se desenhando nessa direção, onde os estudantes possuem um leque (em vários casos, amplos) de possibilidades de disciplinas optativas para cursarem. No entanto, as IES comunitárias, vêm apresentando dificuldades nessa configuração, principalmente por motivos orçamentários, já que disciplinas optativas tendem a elevar os custos do processo.

Da mesma forma, parece importante aos protagonistas do campo da EF “olhar para os lados”, percebendo modelos edificados em outras áreas. Há experiências interessantes de propostas curriculares para a formação inicial no campo da Medicina, Enfermagem, entre outros, que podem servir de referencial para reflexão e crítica da EF, considerando a possibilidade de aprender com outros modelos de formação inicial, sem idealizá-los nem absolutizá-los.

Para apontar perspectivas nessa discussão, uma possibilidade para promover fissuras entre os muros disciplinares poderia ser a construção coletiva de “temáticas transversais”, em torno das quais *algumas* ou, por que não, *todas* as disciplinas poderiam se movimentar, preservando suas especificidades. Como exemplo, parto da idéia de que, independentemente do espaço de intervenção, todas as disciplinas, cada qual ao seu modo, apresentam procedimentos em comum, tais como a construção dos planos de ensino, o exercício da docência, a avaliação, que em maior ou menor medida são perceptíveis em todas elas. Obviamente, a centralidade destas premissas será de acordo com a centralidade do conhecimento das próprias disciplinas, mas a partir do momento que a centralidade do trabalho pedagógico no processo de formação inicial desloca seu epicentro do conhecimento específico para um diálogo entre este conhecimento e o trabalho docente, penso que se abrem uma infinidade de possibilidades. Esse pressuposto não exime disciplinas tais como Fisiologia do Exercício ou Filosofia da Educação, entre outras, dessa problemática, embora obviamente, não irão tratá-la com a mesma centralidade de uma disciplina como Didática da EF.

Promover o encontro de horizontes entre diferentes disciplinas parece representar um ponto de indubitável importância. Tal esforço ainda se manifesta com tímida repercussão nos contextos acadêmicos da Educação Superior, onde expressões como “minha disciplina” ou “minha aula” ainda são bastante usuais no cotidiano, representando uma dificuldade nessa discussão, transpassada por questões de poder e território.

Neste cenário, aproximações apresentam dificuldades de serem edificadas em meio a um modelo disciplinar de formação inicial, se a proposição curricular não proporcionar mecanismos que levem a maior

aproximação entre as disciplinas. Do contrário, as possibilidades de aproximação irão partir do professor, o que individualiza a discussão e pouco avança na problemática evidenciada, pois depende do interesse individual do professor.

Esse é um problema a ser enfrentado, pois os problemas do mundo da EF não podem ser resolvidos pela Fisiologia, pela Anatomia, pela Didática, pela Metodologia da Pesquisa, mas sim, pela articulação de um modo de pensar complexo, que ‘aparece’ no interior das disciplinas e, principalmente, no “entre” as disciplinas. Mesmo porque, a intervenção pedagógica dos docentes da formação inicial não é somente disciplinar, mas composta por um arcabouço de conhecimentos, que vão da didática, passando pela metodologia, indo até o conhecimento específico do esporte ou da dança, por exemplo.

Por outro lado, o modelo de formação inicial estabelecido a partir de uma grade disciplinar parece induzir também a um pensamento disciplinar. Pensar em outro modelo curricular para a formação inicial requer outros modelos de pensamento e, quem sabe, a possibilidade de pensar sobre um reaprender a “dar aula” na Educação Superior. Em uma aula, o professor não trabalha exclusivamente um conhecimento, mas conhecimentos que são necessários para determinado contexto. Talvez por isso, já tenhamos nos deparado com professores que são especialistas em campos específicos do conhecimento (um pesquisador em Biomecânica, por exemplo), mas verdadeiros desastres em situações de ensino. Ou seja, tem dificuldades em lidar com a noção de aplicação, a qual foi apresentada em momento anterior nessa tese.

Nesse caso, o exercício de promover fissuras nos “muros” disciplinares é uma dura prova de alteridade, que talvez seja necessária para o avanço do trabalho docente na formação inicial em EF, esforço que pode contribuir com a configuração do próprio campo, pois necessita da aproximação de diferentes comunidades específicas da EF em busca de soluções para problemáticas cotidianas. Essa condição necessita emergir de um amadurecimento das possibilidades edificadas por propostas que, se não pretendem abrir mão da noção disciplinar, pelo menos reconhecem a importância de enfrentar esta discussão com uma pretensão de complexidade.

Como exemplo, resgato uma proposta desenvolvida no Curso de EF da Unochapecó, que prevê, desde julho de 2009, a constituição de três módulos de conhecimento que pretendem arregimentar disciplinas com caráter de semelhança, de acordo com os referenciais orientadores estabelecidos em sua proposta curricular. São eles: Módulo de Saúde, Módulo de EF escolar, Módulo de Pedagogia do Esporte (os módulos

foram estabelecidos pelo coletivo docente). Os conteúdos tratados nas aulas e as relações entre cada disciplina passam, por princípio, a serem orientados por uma perspectiva estabelecida a partir de uma articulação entre as disciplinas que possuem escopo semelhante no referido contexto. No meu caso, coordeno o Módulo de Pedagogia do Esporte, composto por onze disciplinas¹⁸³, ministradas por sete docentes. A função do módulo é aglutinar e orientar um processo de convergência deste conjunto de disciplinas que abordam o esporte a partir de diferentes perspectivas (coletivos, aquáticos e individuais, tratados sob as noções de modalidades específicas, conteúdo do lazer e/ou do treinamento esportivo), estruturando um conjunto de procedimentos e premissas aproximadas, no sentido de garantir maior articulação entre propostas para o ensino do esporte no processo de formação inicial em EF neste contexto¹⁸⁴.

Entendo que ainda se trata de proposta introdutória, mas que manifesta o desejo de um coletivo de avançar por sobre os muros das disciplinas, percebendo as diversas fissuras que se mostram no cotidiano. Se este esforço não pretende superar o modelo disciplinar de formação inicial, pois as disciplinas específicas permanecem, resguardando especificidades, procura estabelecer canais de comunicação entre elas, o que permite pensar na promoção de fissuras disciplinares, espaços de interlocução a serem preenchidos coletivamente, tendo em vista a noção de que um processo de formação inicial em EF não pode prescindir de conhecimentos específicos nos diferentes processos de intervenção.

Inicialmente, a proposta pretendeu um desvelamento do que acontece no interior de cada uma das disciplinas, ou seja, o que os professores trabalham nas aulas. Na última reunião de 2009, cada

¹⁸³ Metodologia, Teoria e Prática (MTP) do Handebol; MTP do Voleibol, MTP Futebol/Futsal, MTP do Basquetebol, MTP do Atletismo, MTP da Ginástica I e II, MTP de Atividades Aquáticas, MTP da Natação I e II, Estudos do Lazer.

¹⁸⁴ O módulo toma forma a partir de reuniões sistemáticas entre os docentes das disciplinas, que orientam sua intervenção a partir de temas orientadores abordados em todas as disciplinas do módulo. O processo, as temáticas e os textos orientadores são determinados nas reuniões, representando a edificação de referenciais orientadores para uma abordagem reflexiva e crítica dos esportes na formação inicial em EF, entre outros elementos que vão surgindo. Desta forma, a proposta prevê que cada disciplina se organize levando em consideração os temas orientadores do módulo, que se tratam de elementos que devem ser abordados em cada uma das disciplinas, estabelecendo a seqüência e a cronologia adequada nas reuniões. Os temas definidos pelo coletivo, que devem ser abordados em aula, são: a) O que é importante aprender sobre esporte para ensinar esportes; b) Metodologias de ensino do esporte; c) O ensino do esporte na formação inicial em EF; d) Elementos para uma abordagem reflexiva e crítica do esporte na formação de professores de EF.

docente apresentou o plano de ensino contendo os objetivos, a ementa, os conteúdos e os referenciais, bem como, dilemas, problemas, acertos e erros que experimenta em seu cotidiano. Um relato de um dos colegas participantes ilustra bem a receptividade de segmentos do corpo docente: “Esse exercício faz com a gente não se sintam tão sozinho...”.

As impressões deste processo permitem considerar que, por um lado, não vem se desenvolvendo sem problemas. Como exemplo, as dificuldades de tempo para a participação dos docentes nas reuniões vêm sendo um dos principais problemas enfrentados. Os docentes demonstraram boa aceitação da proposta, porém, evidenciaram a dificuldade de participar das reuniões, determinada resistência em estudar os textos sugeridos, o que vem tornando o processo mais lento que o esperado. Por outro lado, este esforço comunicativo abre diversas possibilidades, entre elas, a necessidade de aproximar conhecimentos diferentes, bem como, estabelecer um canal de comunicação que permita perspectivar as disciplinas, não mais como territórios bem delimitados, mas como espaços de movimento, perpassados entre si, em um jogo entre distintos conhecimentos, que ora se aproximam, ora se afastam. A seguir, conforme apresentado no Capítulo II, a figura 7 permite melhor compreensão a respeito da proposta.

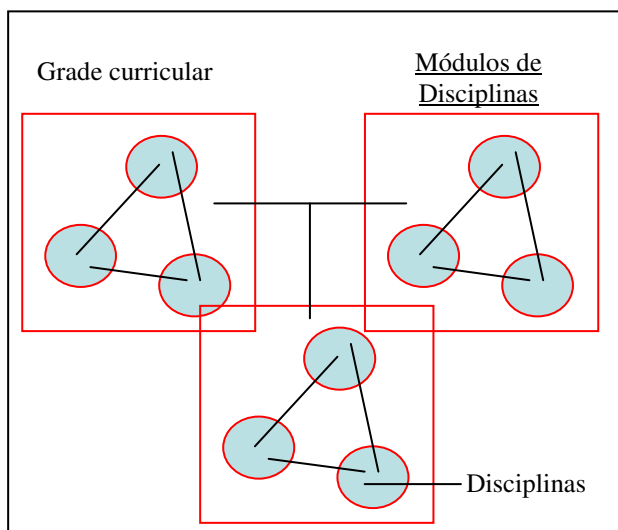


Figura 7: Modelo de formação por Módulos de conhecimento II.

Cabe lembrar ainda a questão sobre a articulação dessa proposta desenvolvida ao longo de cada semestre no processo de formação inicial, como tratado em momento anterior. Portanto, ao tentar assumir esta perspectiva, a discussão curricular passaria a ser temática importante na agenda docente, articulada a experimentos pedagógicos que podem permitir a edificação de estratégias que contribuam com o trabalho docente, tornando-o menos solitário, ao mesmo tempo em que o torna mais denso, mais compacto, orientado por proposições coletivas. De acordo com Berticelli (2004, p. 21) chegou o momento dos educadores sentarem-se a mesa para conversar entre si, pois é necessário desenvolver esta competência, a de serem capazes de pensar processos complexos até porque se torna importante, assumir não apenas o estreito viés do descobrir e ensinar “como fazer” mas, para perguntar-se, junto com todos, sobre o porquê fazer e para refletir sobre as conseqüências de fazer ou deixar de fazer.

Cabe destacar que os argumentos desenvolvidos neste complexo temático necessitam de discussões coletivas mais avançadas, que podem se derivar em mudanças ou não¹⁸⁵. Assim, mais do que uma proposta de módulos, este complexo temático propõe o esforço de não parar de pensar sobre as questões evidenciadas acerca das limitações do modelo disciplinar de formação inicial, mantendo a tensão permanente entre teoria e prática no cotidiano do trabalho docente neste âmbito. Mesmo porque, a preocupação não é com a velocidade da mudança, mas com a constância da reflexão.

Em tempos onde a velocidade vem sendo uma exigência preponderante na definição de propostas curriculares orientadoras do trabalho docente na formação inicial, lembro de uma inscrição em um painel localizado na Escola da Ponte, em Rio das Aves (Porto, Portugal), que afirma: “Mude, mas comece devagar, pois a direção é mais importante que a velocidade”.

Entendo esta frase como um indicativo que permite entender o currículo como a direção que escolhemos para o trabalho docente em um processo de formação inicial, que requer, mais do que velocidade, de amadurecimento, fundamentação teórica e de abertura ao diálogo, como pressuposto fundamental para a constituição de novas proposições curriculares, bem como, da solidificação de lastro para avaliar e/ou rever

¹⁸⁵ Outra possibilidade que mereceria maior destaque nessa investida seria a idéia de trabalhar com as chamadas ‘disciplinas articuladoras’, que poderiam ser por semestre ou ano letivo, evidenciando a centralidade de determinadas disciplinas no processo formativo, como referenciais para as demais. Porém, por questões de tempo, não foi possível abordar essa possibilidade, embora a reconheça como tema para novas investigações.

as mudanças curriculares realizadas. Talvez aí, possamos avançar de um currículo centrado em um modelo disciplinar para novos vãos, mais de acordo com a complexidade do mundo no qual vivemos.

Complexo Temático VIII: a importância de uma base epistemológica para o trabalho docente na Educação Superior.

Baseado principalmente em Japiassu (1992), Bachelard (2001) e Gamboa (2005 e 2007), trabalho no capítulo I com a idéia de considerar a importância de aproximar a histórica ruptura entre Filosofia e Ciência no cotidiano do campo da EF. Por consequência, o desaparecimento da tensão crítica entre teoria do conhecimento (geral) e o conhecimento científico (específico) vem se desdobrando de diferentes formas em contextos distintos no cenário moderno em que vivemos. Um destes contextos é o cenário da Educação Superior, neste caso, focalizando a discussão no âmbito do trabalho docente na formação inicial em EF.

Como desdobramento desse distanciamento entre Filosofia e Ciência no trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, é possível considerar um esquecimento com a preocupação acerca das “origens” do conhecimento com o qual lidamos, na condição de docentes, bem como, o possível esquecimento do compromisso ético de pensarmos nosso próprio trabalho. Ou seja, percebemos uma preocupação do trabalho docente com a formação de profissionais de EF capazes em enfrentar tecnicamente diversos problemas nos espaços de intervenção, obstante, ainda com aparente baixa capacidade de problematizar suas próprias investidas. Tenho clareza da necessidade de uma formação que instrumentalize os estudantes a futuras intervenções, mas, mais que isso, que eles possam atuar em primeira pessoa nestes espaços, problematizando suas próprias investidas.

Nessa discussão, importante evidenciar as possibilidades que se abrem pelas ‘janelas’ apresentadas pelos próprios estudantes, muitas vezes, desapercibidas pelos professores. Penso como postura importante para esta discussão, o esforço de recuperar os nexos entre Filosofia e Ciência no cotidiano do trabalho docente, inclusive, na feitura de pesquisas de conclusão de curso, no trabalho de orientação acadêmica. Eis aí uma boa oportunidade de articular então, ética e ciência, pensando esta articulação como “temática transversal” no processo de formação inicial.

Partindo da assertiva de Bachelard (2001), a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica e não é muito difícil

identificar que ao entrar no mundo constituído pela docência, composto por preocupações metodológicas e didáticas, descobrimo-nos, repentinamente cercados por questões epistemológicas. A grande investida é ampliar nossos horizontes a tal ponto que tenhamos condições de reconhecê-las.

Ou ainda, conforme Japiassu (1992) uma das razões de ser da epistemologia é considerá-la como um olhar crítico e reflexivo acerca dos *produtos* da ciência. Essa assertiva, mesmo que por outros caminhos, se articula com as contribuições de Flickinger (1998), ou, o que seria o esforço de levar uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, que poderia resultar na tomada de consciência quanto à importância de uma postura refletida enquanto constitutiva do procedimento educacional, inclusive nas relações com a pesquisa, senão um esforço ético e epistemológico.

Desta forma, muito pertinente ao trabalho docente seria uma postura de suspeita frente ao conhecimento que o professor trabalha nas disciplinas ou nas pesquisas com as quais se envolve, procurando compreender as “origens” dos conhecimentos com os quais se relaciona, bem como seus desdobramentos éticos e epistemológicos em diferentes cenários de intervenção. Essa postura de suspeita se articula com a proposição hermenêutica aqui assumida, ampliando as possibilidades do que apresentei como sendo a necessidade de dar “um passo atrás”, ou seja, pensar na possibilidade de articulação de determinado conhecimento em um determinado contexto. Ou, como se refere Palmer (2006), na possibilidade de aplicação do passado ao presente, uma presentificação contextualizada.

Nessa direção, alargar a dimensão da reflexão sobre as filosofias implícitas no trabalho docente, tanto em sala de aula como na pesquisa, inclusive, suspeitando do próprio trabalho docente, trata-se de um esforço importante. Desta forma, esta proposição se aproxima do que Bachelard (2001) propõe para a ciência, proporcionando ao trabalho docente, a filosofia que ele merece.

Então, um esforço epistemológico orientado por uma perspectiva hermenêutica, pode permitir alargar os horizontes do trabalho docente, entendendo um horizonte, conforme Gadamer (2007), não como uma fronteira rígida, mas como algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando nele, se movendo junto com nosso avanço. Nessa direção, este esforço pode

permitir aos professores perceber a importância de interrogar-se sobre o significado da docência que estão fazendo, para quê e para quem¹⁸⁶.

Lembrando uma passagem de Kunz (2001), referendada no início deste capítulo, somente na medida em que nós mesmos percebermos como nosso saber e nossa cultura são formados, esse saber ou essa cultura poderão nos formar. Penso que esta breve passagem sintetiza as preocupações expressas neste tópico, principalmente pelas pretensões de formação instauradas no trabalho docente na Educação Superior.

Essa postura permite evidenciar a complexidade da docência. Nessa perspectiva, ser docente é fazer conexões entre diferentes conhecimentos, entre estes, a sociedade, a cultura e a aula, bem como, reconhecer e enfrentar os porquês pelos quais seu trabalho se justifica, promovendo pontes entre conhecimentos que não foram pensados para a Educação Superior, tratando as relações estabelecidas em aula com os estudantes e com o conhecimento proposto como um constructo teórico, considerando tudo isso ao mesmo tempo¹⁸⁷.

O trabalho docente, nesta perspectiva, trata-se de um trabalho de fronteiras tênues com diversos campos do conhecimento. No caso da EF, um trabalho que permite estabelecer fronteiras tênues entre as diferentes “Educações Física” que transitam neste campo. Essa possibilidade se traduz a partir de um exercício constante de reflexão e crítica, que pressupõe a presença da ética como capacidade de interrogação sobre aquilo que fazemos em nosso cotidiano. Essa tarefa não é exclusividade das ditas humanidades ou de uma determinada disciplina, mas sim, inerente ao trabalho docente e como tal necessitam ser reconhecidas.

Finalizando este tópico, a atividade epistemológica, tal como proposto por Fensterseifer (2000 e 2009), articulada ao trabalho docente, considerando a orientação hermenêutica aqui proposta, requer uma

¹⁸⁶ Tal preocupação epistemológica permite refletir acerca do trabalho docente desenvolvido frente aos estudantes, ou como se referem Cena, Fassina e Garro (2009) permite desnaturalizar justificativas generalizantes, tais como sobre a relação teoria e prática, sobre o esporte (por exemplo, chavões como ‘esporte é saúde’), a própria noção de saúde, entre outros. Segundo os autores, em grande parte, os discursos vão cristalizando argumentos que, provenientes das ciências, se vêem fortalecidos e universalizados (como por exemplo, o binômio saúde/atividade física ou a concepção de movimento humano que ainda o entende como mero deslocamento de um corpo no espaço).

¹⁸⁷ Enfatizar a complexidade do trabalho docente pode contribuir com a superação de que “dar aula” trata-se de qualquer coisa que acontece no tempo e no espaço. Talvez se assim fosse não seria necessário ouvir a pergunta de um amigo “Tu trabalhas na Unochapecó ou só dá aula lá?”.

postura ética de interrogação acerca do próprio “ser-professor”, acerca de seu cotidiano, suas escolhas, dos conhecimentos com o qual trabalha, suas dúvidas e certezas, seus dilemas, como uma perspectiva de lidar com a complexidade inerente a este trabalho.

Complexo Temático IX: a formação inicial como um locus privilegiado para a discussão sobre novos paradigmas de intervenção para o campo da EF.

Em meio a complexidade edificada no cenário da Educação Superior, se torna importante que o trabalho docente desenvolvido neste âmbito possa se orientar por uma perspectiva complexa na escolha dos caminhos pelos quais pretende transitar. Considerando que as opções políticas e epistemológicas assumidas no interior da universidade e, por consequência, nas diferentes unidades (cursos, departamentos, centros ou áreas), articuladas às políticas nacionais para a Educação Superior, estabelecem limites e possibilidades para a docência. Desta forma, não podemos desconsiderar o que denominei anteriormente de entorno, reconhecendo que o professor não está “por si”.

O trabalho docente se edifica então, em meio a diferentes tensões, ou seja, não se faz solitariamente, como se a tudo ou nada pudesse, mas, assumindo uma condição complexa, pode identificar limites e possibilidades no intuito de se pretender ousado, lembrando a referência de Kant (2008), *Sapere aude*, o ousai conhecer, ousai fazer uso de seu próprio esclarecimento.

Nesse sentido, o trabalho docente no processo de formação inicial em EF se edifica de forma articulada com o projeto de universidade e com o projeto curricular proposto por cada curso, que se constituem como orientadores do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que as reconhece, o professor deve guardar distância, a fim de não se diluir nestas instâncias, mantendo olhar vigilante, assumindo uma postura de suspeita frente a suas escolhas e as escolhas das instâncias nomeadas anteriormente. Essa tensão entre uma condição vigilante, mas imbricada a realidade do cenário universitário onde o trabalho docente se constrói, é uma postura com a qual entendo ser possível conviver com os desafios presentes nos diferentes cenários da Educação Superior brasileira.

Por outro lado, no sentido de lidar com esses desafios, necessitamos construir novos sentidos para o trabalho docente, complexificando-o. Tenho entendido o trabalho docente a partir do pressuposto de que o desafio passa a ser ensinar os futuros professores

para uma vida de experiência, de autonomia intelectual, permeada pela criticidade, assumindo uma postura de protagonismo nas intervenções pedagógicas que por ventura virá a exercer. Desta forma, como se referiu o Professor Antonio, se torna importante desenvolver no âmbito no exercício da docência, *'experimentos de conhecimento'*, o que implica em reconhecer a importância de compreender os conhecimentos por entre os quais nos movemos, na mesma medida que os estudantes tenham autonomia para operar com conceitos importantes que possam orientar seu trabalho frente aos processos de intervenção em diferentes âmbitos. Nesse sentido, a formação inicial deve servir de referência concreta para este desafio, perspectivando, conforme Camilo Cunha (2007), uma formação para a imprevisibilidade.

E é nesse ponto que entendo a docência na Educação Superior como uma referência importante para a configuração do próprio campo da EF. Mesmo reconhecendo as dificuldades já evidenciadas ao longo desta investigação sobre a articulação teoria e prática, ou seja, entre o conhecimento produzido pelo campo e suas aproximações com diferentes âmbitos de intervenção. Da mesma forma, ficou evidente ao longo do estudo, as dificuldades de articular as diferentes “formas-de-ser” da EF, esforço que considero necessário na edificação do trabalho docente, visto as tênues fronteiras entre diferentes sub-campos da EF brasileira que, mesmo sem a intenção do professor, aparecem em momentos de aula. Nesse caso, as situações de aula podem abrir as “janelas” da EF, apresentando-as aos estudantes em sua mais diversificada configuração, esforço que exige conhecimento diversificado por parte do coletivo docente, bem como, sensível capacidade de aplicação.

A partir do esforço de reconhecer a presença de diferentes “Educações Físicas” nos espaços de intervenção, aprendendo a conviver com estas diferenças em cada aula, no contexto do curso, da universidade, que pode se dar a abertura para novos paradigmas de intervenção para a EF brasileira, que poderia se pautar pela alteridade, pelo respeito ao diferente e pelo melhor argumento, edificado pelo esforço do diálogo.

Nesse caso, a partir da possibilidade de pensar a intervenção pedagógica no campo da EF como categoria importante para a convergência de diferentes “Educações Físicas”, compreensão aqui assumida, a centralidade do processo de formação inicial seria formar bons professores, para atuarem em diferentes âmbitos, o que passaria a representar um compromisso ético, político e epistemológico do processo de formação inicial com a formação docente.

Ao considerar a formação de professores e a intervenção pedagógica como categorias importantes para um processo de formação inicial, independentemente se LIC ou BACH, isso pressupõe um caminho inverso ao que vai se configurando na contemporaneidade dos espaços de intervenção da EF. Ou seja, ao invés do exercício da docência na EF escolar ser somente influenciado por contextos exteriores a escola, perspectivo um caminho inverso, com o trabalho docente desenvolvido na EF escolar (e aqui entram as IES) também representando referências importantes para distintos espaços de intervenção não-escolares. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação pedagógica no processo de formação inicial.

Penso que, ao reconhecer a complexidade da intervenção pedagógica no campo da EF, independente do contexto, tratando-a como uma intervenção pedagógica exercida por um profissional que se reconhece como um educador, um profissional que pode ensinar diferentes linguagens aos estudantes, linguagens estas presentes na cultura corporal de movimento, amplia a responsabilidade docente e deriva um novo modelo de pensamento ao trabalho docente na Educação Superior. Essa perspectiva, além de alçar a docência na EF escolar a uma condição de referência importante para outros contextos, valorizando-a, pode permitir a ampliação da complexidade presente em diferentes espaços de intervenção que interessam a EF. Talvez, compreender a intervenção da EF em diferentes espaços como uma intervenção pedagógica, permita humanizar as relações que se estabelecem em diferentes âmbitos, tais como as escolinhas esportivas (REZER, 2003, 2006, 2009). Isso não significa desconsiderar as especificidades encontradas em diferentes contextos de intervenção, absolutamente.

Nessa discussão, entendo que mudanças conjunturais em larga escala são improváveis. Mesmo porque, se convencionou com determinada naturalidade que os professores atuam na escola e treinadores atuam nos clubes ou escolinhas. O proposto neste complexo temático é problematizar esta condição, apontando perspectivas que permitam a edificação do debate no plano teórico, no âmbito das IES, esforço que se propõe a manter em aberto a discussão.

Obstante, é possível avançar em determinados contextos, em determinadas aulas, em determinadas turmas de estudantes, que podem servir de referencial para outros, em uma perspectiva que pode culminar na formação de redes complexas de relações entre diferentes âmbitos da EF, tendo como protagonistas nesta discussão os próprios docentes e os estudantes. O trabalho de Bracht *et al* (2003) permite considerar que há

fissuras, possibilidades que, se potencializadas podem permitir construir o que venho chamando em outros estudos de “focos de ruptura” (REZER, 2003, 2006, 2007, 2009), intervenções construídas em contextos específicos, mesmo em meio as dificuldades conjunturais da EF contemporânea, que apontam “saídas” que podem servir de referências para outros contextos.

É possível considerar então que, ao não haver meta-narrativas que dêem conta dos problemas aqui evidenciados, os “focos de ruptura” podem representar uma perspectiva que venha a contribuir com avanços provisórios, mas que se constituam como experiências significativas e totalizantes para quem as vive, bem como, referências e inspirações para outras.

Nesse sentido, longe de individualizar responsabilidades, como referido anteriormente, há responsabilidades das quais os professores não podem abster-se. Se compreendermos a crise paradigmática na qual vivemos como um momento de tomada de decisão, avançar na reflexão sobre as responsabilidades do trabalho docente depende, fundamentalmente dos sujeitos envolvidos. Na direção de estabelecer a complexidade do trabalho docente como um princípio para os processos de formação inicial, é possível então, caminhar na direção de constituir “focos de ruptura”, nos quais, pequenas oportunidades podem representar formas de avançar na discussão estabelecida, promovendo a possibilidade de novos paradigmas de intervenção para o campo. Nessa direção, os “focos de ruptura” podem representar micro-revoluções, perspectivas construídas em micro-contextos, de acordo com encaminhamentos assumidos pelos protagonistas que compõem o entorno e o interior da intervenção, onde o melhor argumento/contrargumento possa ser levado em consideração no processo de definição dos caminhos a serem percorridos, na construção de propostas que venham a orientar o processo de intervenção docente.

Possíveis atitudes que podem subsidiar “focos de ruptura” nos processos de intervenção vêm sendo apresentados por diferentes estudos (BETTI, 2003 e 2009; BRACHT *et al*, 2003). Tais atitudes, como a pesquisa-ação, a pesquisa participante, enfim, perspectivas de investigação e produção do conhecimento pensadas colaborativamente entre docentes e discentes de diferentes contextos, tais como escola e universidade, podem ser uma possibilidade importante, preocupação expressa em diversos trabalhos do campo da EF.

Porém, é importante reconhecer que os professores parecem receosos com propostas que aparecem, por exemplo, no cotidiano da EF escolar, produzidas por pesquisadores, geralmente professores

universitários, para serem aplicadas, no sentido restrito do termo, nos contextos escolares (REZER, 2007). Essa condição leva a pensar, conforme Bauman, citado por Bracht (2007, p. 83), que o que tem caído em descrédito é a própria atividade de escrever receitas, e não somente elas próprias.

Penso que chegou o momento das pesquisas serem produzidas colaborativamente, sem idealizações e, mais ainda, investigar de forma densa o trabalho docente, construindo referências para o próprio trabalho docente, promovendo a configuração de novos paradigmas de intervenção para a EF. Da mesma forma, entendo como nevrálgico a incorporação no cotidiano do trabalho docente na Educação Superior discussões sobre questões pedagógicas vinculadas ao entorno, as proposições curriculares, sobre desafios presentes nas aulas, sobre a avaliação, o plano de ensino, conforme discutido ao longo do capítulo II, na perspectiva de “complexificar” elementos teórico-metodológicos que não são simples.

Concordando com Silva (2008, p. 90), penso que a trajetória da prática pedagógica do professor de EF, egresso de um processo de formação inicial, está fortemente ligada à sua constituição profissional.

Quando um curso de graduação e/ou de Pós-Graduação toca em pontos que instigam o acadêmico/professor a refletir acerca do mundo em que vive, do mundo ao seu redor e do mundo em que poderia viver, penso que abre espaço, desde já, para o questionamento e possível superação de práticas hegemônicas reprodutoras do sistema social.

O estudo de Silva (2008) evidencia que estamos tendo dificuldade na gestação de uma nova tradição pedagógica para a área. E uma nova tradição pedagógica para a EF implica em enormes mudanças, não somente de práticas educativas (objetivos, conteúdos, metodologia entre outros), mas acréscimo, sobretudo, uma mudança na maneira de pensar a EF no processo de formação inicial. Entendendo a complexidade desta tarefa evidenciada pelo autor, o trabalho docente na Educação Superior pode contribuir com estes avanços, superando a tradição hegemônica neste contexto, onde ainda observamos muito presentemente, currículos fechados e aulas expositivas. Nessa conjuntura, por vezes, o trabalho docente na formação inicial se esquece da formação para a docência. Ou seja, o trabalho docente na formação inicial em EF diz, sugere uma determinada prática, porventura

desenvolvida pelos egressos, que aprendem com seus professores a como ser professor.

Entendo que essa possibilidade se inicia a partir da premissa de que o trabalho docente na Educação Superior pode perspectivar a formação inicial em EF, de modo que os egressos tenham condições de trabalhar em diferentes contextos, com autonomia intelectual, capacidade de crítica e fundamentação teórica. Dessa forma, partindo dessa perspectiva, não é difícil concluir sobre a importância de investir esforços significativos na produção de conhecimentos que fundamentem a intervenção pedagógica na Educação Superior.

E é exatamente neste ponto, ao aprofundar um “olhar para si”, que o trabalho docente na formação inicial em EF pode representar um locus privilegiado para a construção de novos paradigmas de intervenção para a EF, partindo da inspiração que seu exemplo pode proporcionar. Ao considerar o trabalho docente na Educação Superior e o que se articula ao seu entorno como assunto importante a ser investigado, entendendo a intervenção pedagógica como “solo-comum” para os diferentes sub-campos, isso implicaria em redimensionar os currículos e, em grande medida, o modelo de formação inicial, saindo de uma noção de formação fragmentada para uma perspectiva complexa.

Observar estas considerações implica em uma nova concepção de universidade, de aula, de uma reconfiguração do trabalho docente, entendido como um professor, um intelectual erudito que tem como tarefa nada fácil, por meio de seu trabalho, a formação de novos professores, de novos intelectuais eruditos, que tenham condições de, ao longo de sua vida, construir sua trajetória profissional pautada pela competência técnica e pela autonomia intelectual. Um desafio de tal monta representa muito mais do que “dar aula” na faculdade. Enquanto docentes na Educação Superior, estamos desejosos e/ou preparados para isso? Entendo que essa resposta se edificará, na medida em que o próprio campo da EF se interessar por ela e nos aproximarmos do proposto por Marques (2003), a auto-reflexão crítica dos docentes, onde se explicitam os pressupostos assumidos, o desenvolvimento das práticas circunstanciadas e o esclarecimento das diretrizes teóricas e dos direcionamentos práticos nos quais arquitetamos nosso trabalho cotidiano, elementos que necessitam se fazer presentes na agenda cotidiana dos docentes.

Complexo Temático X: “Escrever é preciso” – um princípio para a docência na educação superior.

A expressão utilizada como título para este complexo temático é derivada de Marques (MARQUES, 2001), denominada “Escrever é preciso: o princípio da pesquisa”. Trata-se de uma provocação que nos convida ao desafio do escrever, considerando-o como um princípio inerente a pesquisa. Ao longo da obra, o autor apresenta o argumento de que escrevemos para pensar, e não, pensamos para escrever. Então, se considerarmos o desafio de escrever como uma forma de desafio ao ato de pensar, não consigo compreender o trabalho docente afastado deste desafio. Daí a analogia com o título da obra e a perspectiva de compreender o escrever como um pressuposto para a docência, desafio imbricado ao esforço da leitura.

Por caminhos aproximados, Bianchetti (1996) aborda sobre a importância da escrita no trabalho docente. Nesse caso, entende a liberdade do escrever como possibilidade de libertação, esforço que representa um pressuposto para a docência. Chega a considerar que um professor que não escreve é tal como um pedreiro que não sabe manejar uma espátula, ou seja, algo impensável. O autor afirma que isso requer uma “ginástica intelectual”, imprescindível na pretensão de vãos mais altos.

Penso que na Pós-Graduação, em tempos de exigência de produtividade, este pressuposto está presente de diversas formas em meio à agenda dos docentes que pretendem adentrar ou continuar fazendo parte dos quadros docentes em nível de mestrado e/ou doutorado. Obstante, esse movimento contemporâneo de indução ao publicar, muitas vezes apressa o escrever e pode obliterar a capacidade de pensar, pressuposto do escrever, edificando um cenário paradoxal.

Por outro lado, trabalho com a idéia de pensar o escrever como um desafio a todo docente, em qualquer nível de atuação, tanto na Educação Básica ou Superior. Obstante, entendo que, por um processo histórico, o professor no âmbito da Educação Superior possui condições objetivas mais favoráveis ao envolvimento ora proposto. Como exemplo, ao exercer a função de Líder do Grupo de Pesquisas Pedagógicas em EF (Unochapecó) tenho duas horas semanais em meu plano de trabalho, que aliadas as seis horas que possuo destinadas a produção de pesquisas, representam um dia na semana, ou seja, oito horas de trabalho por semana, com possibilidade de pesquisar, estudar e escrever. Se não é uma condição ideal, isso se trata de uma condição que deve ser aproveitada, considerando as precárias condições objetivas em

que se encontra significativo número de professores, inclusive na Educação Superior, espaço que vem, paulatinamente, ampliando o número de professores ‘horistas’ ou ‘hora-aula’, principalmente nas IES privadas.

Mesmo considerando a complexidade deste cenário, entendo que o exercício de escrever permite um diálogo reflexivo e crítico do próprio sujeito consigo mesmo, estabelecendo relações com o contexto a partir do qual seus argumentos se edificam, esforço importante para o amadurecimento do próprio trabalho docente. Aqui, talvez esteja uma questão importante de ser mencionada: nem tudo que se escreve necessita ser publicado, nem escrevemos com a finalidade única de publicar. Se for um escrito de qualidade e for publicado em um periódico de extrato superior, tanto melhor. Do contrário, os escritos podem servir como referências sistematizadas do pensamento do professor, constituindo-se como referências para as aulas, para os estudantes, para os colegas, bem como, um esforço orientador de sistematização do próprio trabalho docente. Ou seja, inicialmente, mais do que para os outros, o ato de escrever serve para o próprio sujeito. Após o desenvolvimento de pesquisas, de aprofundamentos teóricos, de experiências pedagógicas, do amadurecimento dos temas, dos tópicos, dos referenciais teóricos assumidos, entre outros, pode ser interessante veicular aos pares, considerações em forma de um artigo, por exemplo. Porém, entendo que inicialmente, o escrever deve representar um esforço do próprio sujeito em compreender de forma sistematizada o que faz e os problemas que lhe afligem.

Nesse sentido, esse processo de amadurecimento da capacidade de escrever requer o esforço de, paulatinamente, deslocar a centralidade do sujeito da condição de leitor em direção a condição de autor. Há um jargão popular que expressa que “ao escrevermos, nos despimos e nos mostramos como somos”. Sistematizar o pensamento, rememorar atitudes, opções, escolhas ou mesmo, projetar o futuro, de forma sistematizada e rigorosa, tentando também, ser compreendido pelos outros, trata-se de tarefa hercúlea, na mesma proporção que ousada.

O “artesanato do escrever”, como se refere Marques (2001), trata-se de um caminho para a autonomia intelectual pelo caminho do exame crítico-reflexivo ou projeção do próprio trabalho. A publicação ou não, trata-se de uma escolha de acordo com o amadurecimento da escrita, considerando a humildade de pôr-se a prova frente aos pares, a partir do momento que temos o que apresentar a determinadas comunidades acadêmico-científicas. Ou seja, se escrevemos para pensar, esforço que se faz em um processo de diálogo com os outros,

publicamos quando temos “algo” que vale a pena contar, perspectivando por em inspeção aquilo que escrevemos.

Amadurecer os escritos a partir do diálogo consigo mesmo e com os outros, trata-se de um pressuposto importante ao trabalho docente na Educação Superior. Este pressuposto se torna ainda mais importante em campos recentes, tal como a EF, que possuem uma tradição investigativa recente, inclusive no que se refere às pesquisas que abordem o trabalho docente na Educação Superior neste campo.

O desafio de sedimentar esta tradição pode constituir experiências muito ricas, pelo fato de nos colocarmos a prova, inicialmente para nós mesmos. Penso que todos podemos ser autores da mais bela obra de nossa vida. Neste exercício complexo e multidimensional, resgato uma passagem de Marques (2001, p. 26), quando afirma que: “De autor de minha obra, passo a dela aprendiz”, pela compreensão do ato de escrever como uma provocação ao pensar. É importante então, enquanto docentes na Educação Superior, provocar nossa capacidade de pensar, pois, as “pessoas e as instituições que não documentam suas próprias experiências e o que delas aprenderam, tem vida fugaz e pobre.” (MARQUES, 2001, p. 96).

Assim, percebo a importância de documentar o que fazemos ao longo de nossa trajetória, esforço empreendido nestes últimos quatro anos, ora apresentado nesta tese. Mas, que possibilidades poderiam ser pensadas a fim de seduzir um incremento nos escritos que brotam dos contextos de intervenção, da sala/quadra/laboratório de aula do professor na Educação Superior? Entendo que os chamados “relatos de experiência” ou “ensaios” podem representar possibilidades iniciais neste empreendimento, pela sistematização das riquezas do cotidiano. Isso não aventa a idéia, em hipótese alguma, da escrita de experiência pela experiência, o que pode representar o barateamento do desafio do escrever. Desta forma, o que proponho não se trata de um mero relembrar situações ou especular sobre o futuro, mas de considerar esta construção como um esforço importante para orientar o próprio trabalho docente no cenário da formação inicial em EF. O que me refiro trata-se de uma síntese de nossas próprias propostas de intervenção, construídas para uma disciplina ou para uma seqüência de aulas, por exemplo, promovendo uma crítica a partir da auto-reflexão que possa tencionar o que foi desenvolvido (dilemas, acertos, equívocos, entre outros),

fundamentado em um referencial teórico, que possa servir de referência para novas propostas¹⁸⁸.

Desta forma, se levado a sério, esse esforço pode possibilitar uma articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, onde a crítica assumiria papel nevrálgico, permitindo ao próprio sujeito enxergar fenômenos que antes não “estavam” nas aulas, mas apareceram, porque ele próprio se permitiu um olhar mais atento sobre sua própria intervenção. Isso pressupõe um apuramento importante do olhar do professor sobre seu próprio trabalho.

Por outro lado, é possível perceber que, paulatinamente, os periódicos vão limitando a presença de relatos de experiência e ensaios, ou pelo menos, como expressa o Professor Everton, que é editor de um periódico da EF, “*não privilegiam relatos de experiências*”. Alguns periódicos, inclusive, nem aceitam relatos de experiências, a fim de buscar uma melhor indexação em bases de referência internacional.

Quando uma revista quer avançar nos modos atuais de avaliação, LILACS, SCIELO, etc., assim por diante, nada impede de ter relatos de experiências na revista, só que esses relatos não contam como artigos, são volumes que aumentam os custos das revistas. Para efeitos de avaliação da revista, relatos podem estar presentes, mas não contam [...]. Esse tipo de publicação terá que ser em formas de livros, que nesse caso são organizados em obras coletivas (Professor Everton).

Obstante a lógica de privilégio a relatos de pesquisa que, sem dúvida, também possui mérito, entendendo os ensaios e relatos de experiência como possibilidades mais acessíveis da escrita, cunhada no cotidiano, artesanalmente, como um laboratório para escritos mais elaborados. Nesse sentido, relatos de experimentos pedagógicos poderiam representar uma possibilidade de publicação, derivada de uma política editorial que talvez represente um canal de comunicação aberto aos docentes de diferentes contextos, não só da Educação Superior, embora continue afirmando que a responsabilidade maior de publicação é deste segmento, em virtude das condições objetivas que possui. Como exemplo, boas aulas ou boas propostas de intervenção na Educação Superior, seus limites e possibilidades, poderiam constituir temas

¹⁸⁸ Como exemplo, os trabalhos de Medeiros (2007), que se refere a EF escolar e o trabalho de Rezer (2010), que se refere ao trato com o esporte na Educação Superior, apresentam um relato fundamentado de propostas desenvolvidas, evidenciando possibilidades e limites que podem subsidiar a construção de estudos mais rigorosos ou novas propostas de intervenção.

importantes para o desafio de escrever, que poderiam ser veiculados em periódicos da EF ou derivar publicações específicas com esse escopo.

Reconhecer o desafio de escrever como um pressuposto para a docência na Educação Superior representa uma tradição no campo da EF que ainda é recente. Talvez isso se refira ao entendimento de que o desafio de escrever parece estar reservado para docentes que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ou projetado sempre para um futuro que nunca chega, ou perspectivando condições objetivas que nunca se realizam (tempo disponível, por exemplo).

Isso parece se derivar, conforme Fensterseifer (2009, p. 211), do fato de que a teoria e por decorrência, a pesquisa e, acrescento eu, o escrever, não eram reconhecidamente vinculados ao campo da EF, o que significava uma ausência de reflexões epistemológicas, pois estas só cabem onde há pretensão de produção de conhecimentos, esforço recente neste campo¹⁸⁹.

Nesse sentido, o incremento da Pós-Graduação *strictu sensu* vai ampliando os escritos formais, na medida em que aumentam o número de programas, conseqüentemente o número de estudantes e o número de teses e dissertações produzidas, o que sem dúvida, é um elemento importante na consolidação da EF brasileira por meio da produção escrita.

Isso quer dizer que as pretensões deste complexo temático não se referem somente às publicações derivadas de ensaios ou relatos de experiência, mas que se preocupa em ampliar o espectro dessas possibilidades, reconhecendo o escrever como um empreendimento que permite ao autor um processo de auto-conhecimento, de liberdade, de reflexão crítica sobre seu próprio trabalho, assumindo uma postura de suspeita frente a suas ações, o que representa um compromisso ético do trabalho docente.

A memória não é suficiente para garantir o que a palavra escrita pode preservar, nem suficiente para fazer nossos escritos circularem, inspirarem e serem postos a prova, não necessariamente em periódicos reconhecidos (melhor ainda se isso for possível). Inicialmente, o escrever deve servir para o próprio sujeito e, se amadurecido, pode constituir referências importantes para colegas e estudantes. Entendo que, ao optar pelos caminhos da docência na Educação Superior, em um ambiente universitário, o desafio de escrever é uma exigência intrínseca

¹⁸⁹ Cabe lembrar que, conforme Lima (2006), somente em 1977 foi criado o primeiro programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em EF no País e, em 1989, o primeiro curso de doutorado da EF.

ao próprio trabalho docente, onde é necessário, coletivamente, edificar condições que permitam o desafio dessa ação.

Entendo que o desafio de escrever pode conduzir às reentrâncias interpretativas da hermenêutica, o que pode levar as profundezas da *episteme*, ampliando nossa compreensão acerca de nosso próprio trabalho, do campo no qual operamos, bem como, da conjuntura onde este campo se edifica. Este esforço representa uma possibilidade de sistematizar a aproximação entre teoria e prática e a interlocução entre os diferentes conhecimentos da EF, partindo de dilemas e problemas cotidianos do trabalho docente nos processos de formação inicial, bem como, pensando e, portanto, escrevendo, sobre possíveis “saídas” encontradas para diferentes enfrentamentos.

Assim sendo, entendo que o pressuposto do escrever atrelado ao trabalho docente no processo de formação inicial no campo da EF pode ser pensado como um exercício de por a prova nossos próprios argumentos. O tempo do escrever está mais próximo do tempo do pensamento ponderado, amadurecido, reflexivo e crítico, o que pode permitir abrir portas e construir caminhos pelos quais nunca mais nos esqueceremos de ter trilhado.

Finalizando, ao apresentar esses Complexos Temáticos, entendo que o trabalho docente na formação inicial em EF necessita preocupar-se com uma formação para a imprevisibilidade (CAMILO CUNHA, 2007), evidenciando a necessidade de ampliar a capacidade de interpretação, tanto do professor como dos estudantes. Essa preocupação enfatiza o pensamento complexo, que toma como referência a incerteza e a temporalidade, sem pretensões metafísicas. É na capacidade de ler o mundo que se possibilita o conhecimento de si, que alarga a perspectiva pela qual entramos no mundo, em um círculo cotidiano, que exige envolvimento orgânico no desenvolvimento do trabalho docente, que mais do que uma profissão, resguarda a exigência do artesanato, sem abrir mão do arcabouço acadêmico-científico construído ao longo da história da humanidade, pressuposto fundante para o exercício da docência.

*“A gente pensa uma coisa acaba escrevendo outra
e o leitor entende uma terceira coisa...
e, enquanto se passa tudo isso,
a coisa propriamente dita,
começa a desconfiar que não foi
propriamente dita”.*
(A Coisa, Mário Quintana, 1973)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vou te dizer uma coisa: não sei pintar
 Nem pior nem melhor do que faço.
 Eu pinto um “isto” – é tudo que posso¹⁹⁰.

Ao final deste processo, desenvolvido entre 2007 e 2010, é possível considerar que ele teria um caráter conclusivo se a partir dos encaminhamentos adotados ao longo do estudo, fosse possível resolver definitivamente os problemas evidenciados. Ao considerar a hermenêutica como um orientador importante desse estudo, se torna difícil concluir esse empreendimento, a não ser de forma provisória. Realmente, de acordo com Camilo Cunha (2007), o desejo de saber é um esforço terrivelmente rigoroso e constrangedor, que pressupõe aceitação, dor, sofrimento, humildade, confronto e acrescentaria ainda, resignação, firmeza e tranquilidade.

Sintetizar experiências de pesquisa no espaço específico das considerações finais trata-se de um esforço que testa a resistência e a capacidade de síntese do pesquisador. Lembrando Freire (1991, p. 92), “eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo”. Ou seja, mais importante do que “acabar com o jogo”, foi “viver o jogo”, algo que seduz na mesma medida que se constituiu como uma experiência genuína, condição que abre “janelas” para continuar esta empreitada de outras formas nos caminhos “pós-tese”. Mesmo assim, os tempos e espaços de uma tese exigem um momento final, o que felizmente não obriga a finalizar esta empreitada na vida “pós-tese” ou, dito de outra forma, não nos obriga a “acabar com o jogo”. Porém, se por um lado não tenho a pretensão de simplesmente concluir uma experiência tão rica quanto à construção deste estudo, por outro, se faz necessário, de forma sucinta, apresentar os pontos de chegada deste percurso, que se encontram ao longo da própria tese, com maior ênfase no capítulo III. Aqui, procuro retomá-los e sintetizá-los, abrindo caminhos para novas leituras.

Um grande desafio que fica é tratar a universidade como espaço para o acontecimento daquilo que Gadamer (1992) denominou de experiência genuína. Talvez, levar a sério a condição de investir em uma universidade democrática permita que os professores destes espaços

¹⁹⁰ Lispector (1998, p. 74).

possam alçar a dimensão política, tão solapada na contemporaneidade, a outro status, ao status de uma instância humana que se edifica na relação entre iguais que se encontram frente a determinados assuntos, no plano das idéias, mediante acordos ou não, que vão configurando um movimento que permita, inclusive, maior sentido de pertencimento entre os docentes e os projetos majoritários que ali se edificam. Projetos que não representem a simples posição de determinados subgrupos, mas sim, representem compromissos edificados por espaços democráticos de entendimentos provisórios. Dessa forma, pretender a edificação de uma universidade, subsumindo com a divergência em prol de um discurso unívoco, trata-se de equívoco que desconsidera a necessidade da pluralidade em uma instituição democrática.

Nesse caso, a ética passa a representar uma “saída” importante, que pode levar a alteridade e ao diálogo, bem como, a uma melhor compreensão de próprio trabalho docente. Mais do que professar a verdade, se torna importante então, o exercício da reflexão ética como possibilidade de recurrar-se sobre si próprio, ampliando a compreensão acerca de si como condição humana importante para a compreensão do mundo.

O movimento dessa tese se iniciou primeiramente com preocupações epistemológicas, na busca de compreender o conhecimento do campo da EF, a fim de compreender melhor o trabalho docente na formação inicial. Nesse caso, a primeira frustração do estudo começou ao não encontrar a “verdadeira” EF, que revelaria a “essência” desse campo do conhecimento. Isso porque a EF trata-se de um campo do conhecimento nebuloso, mas ainda assim, um campo do conhecimento com especificidades próprias. Obstante, a discussão sobre estas especificidades não se trata de um esforço apenas epistemológico, mas também ético e político, visto que a EF é aquilo que seus protagonistas fazem, considerando a conjuntura na qual se edifica.

Portanto, a pergunta “O que é EF?” não pode ser respondida com pretensões metafísicas. Trata-se de questão a ser respondida sempre, “de cada vez”, e nunca “de vez” (MARQUES, 1993). Desta forma, ao perceber limitações na investida epistemológica, por meio de uma pergunta feita por um estudante de Pós-Graduação¹⁹¹, realizei uma incursão na hermenêutica, pensando-a como uma possibilidade de alargar as “janelas” epistemológicas da pesquisa. Essa investida permitiu manter o diálogo com a epistemologia, porém, de maneira

¹⁹¹ “Professor, o que é hermenêutica?”. Daí a perspectiva de que perguntas nos abrem um mundo a cada vez.

menos pretensiosa, entendendo-a como um constructo humano que interessa ao estudo, sem tratá-la com pretensões de instância legitimadora da verdade.

A EF brasileira se encontra em um momento histórico que derivou diferentes “Educações Físicas”, diferentes “formas-de-ser” deste campo do conhecimento. Essa diversidade política e epistemológica vem promovendo um movimento de “encastelamento” epistemológico entre os sub-campos que a compõem. Essa condição vem se desdobrando em um cenário composto por diferentes sub-campos com distintas pretensões de validade e reconhecimento. Sem dúvida, essa condição se deriva em diferentes interpretações acerca das finalidades da formação inicial em EF, o que por si só, já coloca em xeque pretensões de que exista o real, já que temos de nos contentar com interpretações desse real, que necessitam de acordos no mundo intra-humano, a fim de ser dotada ou não de crédito.

Mais do que advogar, defender ou assumir alguma verdade para o campo, “com v maiúsculo”, penso que o âmbito da Educação Superior deve representar um espaço de formação humana que perspetive uma ampliação da leitura de mundo dos estudantes, pressupondo o exercício da autonomia intelectual como princípio fundante em uma universidade. Nesse sentido, é importante ressaltar que não basta também, perspetivar o relativismo, onde cada um trabalha com sua verdade. Nos resta então, a capacidade de diálogo, a alteridade e a força do argumento na construção de uma identidade móvel, mas autônoma, para a EF.

Aqui, cabe destacar que, talvez seja no processo de formação profissional que a questão da identidade apresente sua maior agudeza (BRACHT e CRISÓRIO, 2003). Essa afirmação pode se constituir como elemento que representa a importância da discussão ora proposta. Isso pressupõe uma mudança de mentalidade, na qual a lógica do “isso ou aquilo” possa se transformar na lógica do “isso e aquilo”, onde o futuro do campo não se dê pela vitória de um de seus discursos internos, mas pelo embate, debate, acordos e desacordos de seus protagonistas, no movimento de sua própria história, tendo a formação inicial como palco importante desse processo.

Um dos esforços centrais aqui empreendidos se apresentou com pretensões de caminhar na direção contrária à intransigência, ao relativismo e ao dogmatismo. Entendo que no momento em que nos encontramos, não basta “ter razão”, ou ainda, não basta “ter razão sozinho” ou no interior de uma comunidade que, muitas vezes, já se encontra a priori, “partidária” de determinadas posições estabelecidas em seu interior. Assumo esta postura considerando a impossibilidade de

avançar no mundo sem necessárias certezas, que não podem ser absolutizadas, pois são frágeis e provisórias, o que edifica um paradoxo incomensurável, inerente a própria condição humana.

Talvez, uma das maiores conclusões deste estudo seja de que ele foi um esforço digno de enfrentar os próprios desafios aos quais, inicialmente, eu mesmo enfrento em meu cotidiano, na perspectiva de compreender melhor meu próprio trabalho. Lembrando Gadamer (2007), qualquer compreensão é sempre antes de tudo, um esforço de auto-compreensão. Nesse processo, por vezes me vi “jogado” pela “coisa” pesquisada, transitando invariavelmente entre as condições de sujeito e objeto, o que mais tarde, serviu como experiência na tentativa de superar tal esquema, haja visto a extrema mobilidade na qual transitamos entre um e outro.

Mesmo em meio a avanços significativos na produção do conhecimento no campo da EF, a docência ainda apresenta muitos elementos a serem investigados. Da mesma forma, há indicativos que a sugerem como uma arte. Se não exclusivamente uma arte, com certeza, apresenta elementos que a aproximam desta dimensão do humano. Os conhecimentos dos docentes não se fundamentam exclusivamente e apenas nas ciências, mas também no senso comum, na intuição, na sensibilidade, na inspiração, recorrentes no trabalho docente, especificamente no caso deste estudo, na formação inicial em EF. Sem necessariamente abrir mão de conhecimentos acadêmico-científicos, o trabalho docente se assemelha em muito a um trabalho artesanal, que depende em última instância do professor como protagonista. Portanto, o professor está no meio disso tudo e se, por um lado, lhe são exigidos conhecimentos científicos em suas práticas cotidianas, por outro, nem só de saberes científicos vive o mundo, inclusive o mundo acadêmico.

A docência na formação inicial em EF é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica, tanto de cunho epistemológico, como didático-pedagógico. Portanto, há a necessidade de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar à docência na Educação Superior, a discussão que muitas obras propõem para outros âmbitos, tais como a escola.

O trabalho docente se desenvolve em meio a uma complexidade de fatores, entre eles, o conhecimento produzido pelo próprio campo e os ordenamentos legais “orientadores”. Isso permite considerar que a produção do conhecimento em EF, desenvolvida principalmente no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, apresenta referências para o

trabalho docente no processo de formação inicial. Obstante, essas referências são principalmente, no que se refere aos conhecimentos específicos de diferentes sub-campos, e menos no que se refere ao trabalho docente. Da mesma forma, as discussões entre LIC e BACH representam um modelo de formação inicial ainda em aberto. Se as pretensões iniciais desse modelo foram para qualificar a formação de professores, a divergência no interior da EF ainda é grande. Mesmo assim, entendo que, antes de firmar posição ou partidarizar a discussão, o campo da EF necessita de maiores investigações a respeito dessas divergências e, principalmente, superar a discussão sobre ser a favor ou contra, pois isso parece simplificar a discussão. Se torna importante então, aprofundamento e afastamento de sectarismos apressados, pois, o mais importante é discutir a qualidade dos processos de formação inicial e do trabalho docente. Tal pressuposto pode ser mais profícuo do que a defesa ou ataque a uma ou algumas posições, pretensão que mais fecha do que abre um sôfrego diálogo.

Já o incipiente interesse pelo próprio trabalho docente na formação inicial em EF, demonstrado no pequeno número de investigações a respeito deste tema, leva a concluir que há um silêncio dos professores da formação inicial em EF sobre si mesmos. Ao deixar de problematizar a si mesmo, o professor prescinde da possibilidade de compreender melhor seu próprio trabalho e, por consequência, compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive.

Nesse caso, a consideração de um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar a questão do trabalho docente, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico da prática pedagógica dos próprios professores, com devidas implicações para diferentes cenários de intervenção dos egressos, bem como, um redimensionamento da atividade epistemológica presente na formação inicial em EF. Essas preocupações possibilitariam “janelas” de discussão frente às questões que emergem do próprio campo ou de suas relações com outros campos do conhecimento.

Assim, a formação inicial poderia fazer com que, tanto estudantes como professores, construísem um olhar mais alargado sobre o mundo, no caso do escopo deste estudo, pela “janela” que a EF oferece. Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica, enfim, uma formação humana que amplie a percepção humana de mundo e possibilite a autonomia intelectual no exercício da profissão.

Considero que a condição de uma formação ampliada passa pela compreensão também ampliada de universidade, que se manifesta em um currículo construído coletivamente, articulado entre diferentes sujeitos, em meio a um processo ousado, elemento caro em um processo formativo. Talvez seja importante, ao promover reflexões acerca do processo de formação inicial, levar a sério uma frase de Warren McCulloch, citada por Damásio (1996, p. 33): “Quando aponto, olho para onde aponto, e não para meu dedo”. Penso que esta frase nos apresenta uma amplitude de possibilidades para o trabalho docente na formação inicial, que não necessitam se apresentar de imediato, mas fundamentalmente, que nos permita enxergar a necessidade de deixar em aberto as portas para o futuro, entendendo a educação como um cultivo no qual nem sempre estamos presentes na colheita.

Levar isso a sério é reconhecer e manter atenção frente a capacidade que o professor tem de fazer inscrições nos estudantes, de diferentes maneiras, com tudo que isso implica. Isso representa uma condição de vigilância cotidiana sobre as próprias ações e conhecimentos perspectivados pelo professor nas aulas. Esta condição nos exige, enquanto docentes, uma responsabilidade ímpar. Assim sendo, é possível concluir que, todo bom professor é um sedutor do conhecimento, alguém que seduz os estudantes a querer saber mais.

Reitero a importância de pensar que um novo paradigma para a docência na formação inicial em EF pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos do campo da EF. Embora não se trate de relação causa/efeito, tencionar, por exemplo, a prática pedagógica nos contextos de intervenção do egresso passa por pensarmos nas tensões presentes também no contexto da Educação Superior, no processo de formação inicial em EF.

Penso que, para isso, seja necessário “complexificar” aquilo que não é simples. Elementos tais como o Projeto Pedagógico do curso e seu “entorno”, balizadores em um *locus* onde não “vale tudo”; o Plano de Ensino como um constructo teórico; discussões acerca dos sentidos das disciplinas no currículo do curso; sobre a avaliação; entre outros, são temas que perpassam todas as disciplinas, portanto, necessitam estar na agenda do trabalho docente para discussão, reflexão e crítica que pode permitir o avanço às tomadas de decisão referentes a estas questões. Recorrendo a Nietzsche (2001), o que é conhecido é habitual e o habitual é o mais difícil de conhecer, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, fora de nós. Ao problematizar o próprio trabalho e a conjuntura na qual se edifica, o professor pode compreender de forma mais atenta, tanto seus limites, como suas possibilidades.

Nesse sentido, a importância de uma base epistemológica para o trabalho docente na Educação Superior pode permitir maior reflexão a respeito desse assunto.

As posições assumidas neste estudo evidenciam a necessidade de aprendermos a operar, enquanto docentes, de forma diferente em cada situação, pois elas nunca se repetem, considerando os preconceitos no qual nos movimentamos, sem desconsiderar a leitura da realidade com a qual nos deparamos. Ou seja, a autonomia intelectual passa a representar uma condição nevrálgica a ser assumida pelo docente em um processo formativo, pressupondo a formação inicial em EF como um locus de humanização e da edificação da capacidade para discernir frente aos problemas do mundo.

Para tal, a tarefa do professor é fazer enfrentamentos, na medida em que deve apresentar a tradição do mundo, bem como suas contradições, sem ficar refém dela. Isso coloca o trabalho docente em uma condição que se localiza entre o passado e o futuro, entre a condição de representante da tradição e da condição de alguém preocupado com o futuro do mundo. Para tal exigência, mais do que ensinar o que pensar, o trabalho docente deve ensinar a pensar. Assim sendo, entendo que o exercício de reflexão crítica como rotina do trabalho docente, pode contribuir com esse processo. Tal esforço pressupõe a importância de uma base epistemológica para o trabalho docente na Educação Superior.

Finalizando, para lidar com as diferentes problematizações desenvolvidas nesta tese, talvez seja necessário ampliar nossos horizontes. Da mesma forma, a capacidade de fazer novas perguntas passa a ser preponderante frente aos desafios que a docência nos apresenta.

O enfrentamento de problemas do trabalho docente na formação inicial em EF, por meio de um maior número de investigações a esse respeito, pode contribuir com o avanço de significativa parte das considerações desenvolvidas nessa tese. Desta forma, poderão deixar de representar perspectivas utópicas, no sentido pejorativo da palavra, para representar expressão da esperança, pois graças ao projeto utópico – como antecipação daquilo que “ainda não é”, torna-se possível criar condições para o “ser” (ARANHA e MARTINS, 2003). Portanto, o trabalho docente, enquanto artesanato, articulado com preocupações acadêmico-científicas, necessita de utopias.

Resgatando a epígrafe de Clarice Lispector, apresentada anteriormente, ao chegar ao fim dessa tese, reconheço que eu escrevo isso, pois é isso que posso. A experiência de viver uma tese nos

modifica ao longo de um tempo, o que permite chegar a esse momento mais maduro, menos sectário, mais ponderado, mas ainda assim, engajado nas utopias do trabalho docente na Educação Superior na formação inicial em EF.

Concluo então, referenciando Oswald de Andrade (1928), ao afirmar que só não há determinismo onde há mistério. Dessa forma, há muitos mistérios a serem ainda compreendidos referentes ao trabalho docente na formação inicial em EF, o que pressupõe de antemão, o respeito a tradição, a abertura para o futuro e a impossibilidade de reforçar dogmas, pensamentos feitos e determinismos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 02, p. 121-140, 2007.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 11 ed. São Paulo, Loyola, 2006.

ALVES, F. S. Pesquisa Qualitativa: desbravando territórios possíveis de se fazer ciência. **Motriz**. Revista de Educação Física. Rio Claro, vol. 15, n. 4, p. 955-963, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Org.) **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 107-188.

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente do ensino superior: trilhas possíveis. In: 26ª reunião anual da ANPEd. Poços de Caldas. **Anais...**, 2003.

_____. **Docência no ensino superior e profissionalização continuada**: aspectos do institucional ao pessoal na construção do processo. São Paulo, 2006. (MIMEO).

ANDRADE, O. **Manifesto antropofágico**. 1928. Disponível em: <http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html> acesso em 10 de março de 2010.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENDDT, H. **O que é política?** 7 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. A crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro.** 6. ed. São Paulo. Perspectiva, 2007a. P. 221-247.

_____. Não mais e ainda não. In: _____. **Compreender.** Companhia das Letras: UFMG, 2008.

ASSIS CARVALHO, E. **Edgar Morin.** DVD. São Paulo, 2005.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

AUTH, M. A. Interdisciplinaridade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijui, 2005, p. 243-244.

ÁVILA, A. B. **A Pós-Graduação em Educação Física e as tendências na produção de conhecimento.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

AZEVEDO, Â. C. B. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em Educação Física no Brasil:** memória e documentos. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1999.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** O saber da Filosofia. Edições 70: Lisboa, 2001.

BALBINOT, R. **Medievalidade, modernidade e pós-modernidade:** teorias da educação e questões para a docência no ensino superior. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2006. (MIMEO).

BÁSSOLLI DE OLIVEIRA, A. A. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da universidade estadual de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v. 0, n.1, p. 17-25, 1989.

_____. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 17-33.

BAUMAN, Z. **La globalización** – conseqüências humanas. Argentina: FCEA, 1999.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERNARDELLI JUNIOR, R. Leitura das Novas Diretrizes Curriculares pelas entidades representativas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 195-198.

BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijui, 2004.

_____. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005.

_____. **Epistemologia e educação: da consciência, auto-organização e caos**. Argos: Chapecó, 2006.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**. São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____. **Educação Física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

_____. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**. São Paulo, v.19, no. 3, p. 183-197, 2005.

_____. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Imagens e ação: as mídias e a educação física escolar. In: BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 234-258.

BIANCHETTI, L. Escrever: Uma das armas do professor. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto: leitura crítica e escrita criativa**. V. I. 1 ed. São Paulo: Plexus, 1996, p. 89-108.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **Para uma sociologia da ciência**, Lisboa: Edições 70, 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "O que é Educação Física?" **Revista Movimento**. Ano II, No. 02; p. I-VIII, 1995.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. O CBCE e a Pós-Graduação *stricto sensu* da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 73-86.

BRACHT, V.; CRISORIO, R. Apresentação. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A educação física no Brasil e na Argentina** – identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 9.696/98**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002

_____. **Resolução CNE/CES 07, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em

Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

CAMILO CUNHA, A. **Pós-modernidade, socialização e profissão de professores (de Educação Física):** para uma ‘nova’ reconceptualização. Viseu: Vislis, 2007.

CARDOSO, C. L. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. **Motrivivência**. Ano XVI, n. 22, p. 93-114, 2004.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro:** percursos, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L.; RESENDE, H. G.; CARVALHO, Y. M. **A implantação das diretrizes curriculares nos cursos de Educação Física:** avanços e obstáculos. VI Congresso Nacional da Rede Unida. Belo Horizonte, julho, 2005.

CASTILHO, N. C. G. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 231-232.

CENA, M.; FASSINA, M.; GARRO, M. Práctica docente y epistemología: una reflexión inobviable en la formación de docentes de educación física. **Pensar a Prática**. 12/2, p. 1-6, 2009.

CHAU, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da ANPEd. Poços de Caldas, 2003a. (MIMEO).

COHN, G. O ecletismo bem temperado. In: D’INCÃO, M. A. (Org.). **O saber militante** (ensaios sobre Florestan Fernandes). Rio de Janeiro: Paz e Terra/UNESP, 1987, p. 52-56.

CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. **A Educação Física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Unijuí, 2004.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em Educação Física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2008.

COSTA, V. L. M. (Org.). **Formação profissional universitária em Educação Física.** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997.

CUNHA, M. I. . Inovações pedagógicas e docência: espaços de ação/reflexão na universidade. In: VI ANPed SUL, 2006, Santa Maria. **Anais...** 2006.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes.** Emoção, cérebro e razão humana. 8ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**; Maringá, v.9, n.1, p.11-115, 1998.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas. 1989.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

_____. **O charme da exclusão social.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DE SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papirus, 2001, p. 171-182.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n. 156, 351-367, 1986.

ELIAS, N. Introdução in: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993-1994.

ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE. **Ciências da terra e do universo**. Da geologia a exploração do espaço. São Paulo: Moderna, 2008.

FARIA JUNIOR, A. Professor de Educação Física: licenciado ou generalista. In: MARINHO, V. (Org.). **Fundamentos pedagógicos: Educação Física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 15-33.

FAYERABEND, P. K. **Contra o método**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 59-72, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente, currículo e formação profissional em Educação Física: um enfoque na questão da experiência. **The FIEP Bulletin, Special Edition: Article I**, v. 75, p. 572-574, 2005.

FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 29-38, 2000.

_____. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo** – ensaios crítico reflexivos... Chapecó: Argos, 2006a, p. 18-27.

_____. Corporeidade e formação do profissional da área da saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3, p. 93-102, 2006b.

_____. Giros epistemológicos: o giro hermenêutico. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Recife, 2007.

_____. **Desafios da educação física escolar:** entre o não mais e o ainda não. Ijuí, 2008. (MIMEO).

_____. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, 2009.

_____. **A investigação no marco da formação docente.** Córdoba, 2010. (MIMEO).

FERREIRA, M. G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de educação física: um relato de experiência. **Pensar a prática**, Goiânia, n.1, p. 1-12, 1998.

FERREIRA, A. C. P.; VILARINHO NETO, S. Políticas educacionais e currículo de formação de professores de educação física: desafios e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 44-64, 1999.

FLICKINGER, H. G. Para que filosofia da educação? 11 teses. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 19-28, 1998.

FLORES, P. P. et al. A importância do estágio curricular supervisionado para a formação profissional em educação física: uma visão discente. In: Seminário internacional de educação, 14, 2009, Cachoeira do Sul. O mundo que passa por dentro da escola. **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação da cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando.** Conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GADAMER, H. G. The Idea of the University: yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, D.; NICHOLSON, G. (Org.). **Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics.** Albany: State University of New York Press, p. 47-61. 1992. Disponível em: <http://www.uestia.com/PM.qst?a=o&d=102480638>, acessado em 10 de fevereiro de 2010.

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H. G. Gadamer. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Verdade e método II** – complementos e índices. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Uma conversa com Gadamer.** Entrevista realizada por Raquel Abi-Sâmara. UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/vol9/umaconversacomgadamer.pdf>. Acesso em 17/02/2010.

_____. **O caráter oculto da saúde.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2007.

GAMBOA, S. C. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 158-161.

_____. **Epistemologia da Educação Física:** as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007a.

GAYA, A. **Educação Física:** a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano ou 100 Parágrafos em defesa da formação única: subsídios para o debate sobre a reformulação curricular na ESEF-UFRGS. Escola de educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: agosto de 2009. (MIMEO).

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2 ed. Coleção Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Modernidade ou Pós-modernidade:** um falso dilema. Campinas: Unicamp, 2010. (MIMEO).

GONÇALVES, L. L.; ABELHA, W. L.; NOGUEIRA, Q. W. C. Handebol educacional e a organização do trabalho pedagógico. **Cadernos de Formação RBCE.** V. 1, n. 1. Campinas, Autores Associados, p. 88-99, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: III Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte, 2006, Santa Maria. **Anais...** 2006.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE,** v. 1, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE,** v.2, p. 10-21, mar. 2010.

GONZALEZ, F. J. As disciplinas esportivas na formação superior: o que aprender e ensinar? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v.21, n.1, p. 585-592, 1999.

_____. O estudo do esporte no ensino superior: invenção de outras possibilidades. In: Pré-CONBRACE Sul e Encontro de Coordenadores dos Cursos de Educação Física da região Sul. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

_____. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 213-229, 2004.

_____. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 69-109. 2006.

_____. Potencialidades e limites de uma proposta alternativa de estudo do esporte na formação superior em educação física: olhares de professores e acadêmicos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Recife, 2007.

_____. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 13, n. 120, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Educação Física: ensino fundamental: 5ª., 6ª., 7ª. 8ª. Séries**. Caderno do Professor. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1, acesso em 02/11/2010.

GRECO, J. P. (Org.). **Iniciação esportiva universal 2**. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. Edições Loyola: São Paulo, 1988.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse: com um novo posfácio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **La lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Tecnos, 1988.

_____. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES: O. B. F.; ARANTES, P. E. (Org.). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal. 1987. Disponível em: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/esencia_habla.htm. Acessado em 19/02/2010.

_____. **Ser e tempo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HIRAI, R. T.; CARDOSO; C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na educação física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e... **Motrivivência**, n. 27, P. 119-136, 2006.

HIRAI, R. T.; CARDOSO; C. L. Possibilidades para o ensino orientado na problematização: para a realização da concepção de “aulas abertas às experiências”. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 99-116, 2009.

HOUAISS, A. **Grande enciclopédia Delta-Larousse**. Rio de Janeiro: Delta, 1979.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2007.

HUNGER, D.; FERREIRA, L. A. As Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física e as licenciaturas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 141-147.

I ENCUP. **I Encontro Nacional de Coordenadores das Universidade públicas brasileiras**. 2007. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/GT2.htm. Acesso em 15 de março de 2010.

ILHA, F. R. S.; KRUG, R. R.; KRUG, H. N. As contribuições da prática de ensino em Educação Física para a formação profissional dos

acadêmicos (currículo de 1990) do CEFD/UFSM. In: Simpósio Nacional de Educação Física. 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPel, 2008.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JOB, I.; MATTOS, A. M.; TRINDADE, A. Processo de revisão pelos pares: por que são rejeitados os manuscritos submetidos a um periódico científico? **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 35-55, 2009.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? (*Aufklärung*). In: _____. **Textos seletos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 63-71.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Licenciatura em educação física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 51-70, 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação diático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Movimento**. Ano V, n. 10, p. 35-39, 1999.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**. Ano VI, n. 12, p. I-XIII, 2000.

_____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, V. 1, 2001.

_____. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Revista Motrivivência**, ano XV, n. 20-21, p. 189-197, 2003.

LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, L. F. A evolução da Pós-Graduação stricto-sensu em educação física no Brasil. 58ª. Reunião da SBPC. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-evolucao-pos-graduacao-stricto-sensu-educacao-fisica-brasil>. Acesso em 10/08/2010.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOVISOLO, H. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARASCA, M. Estética. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 177-179.

MARIA DE ASSIS, L. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. **Retratos da escola**. Dossiê: Estado, políticas e educação: o novo PNE. V. 4, n. 6, 2010.

MARINHO, I. P. Educação Física: filosofia, ciência e arte. In: GOELNER, S. V. (Org). Introdução. **Inezil Penna Marinho**: coletânea de textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, p. 61-74.

MARQUES. M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

_____. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação do aprendizado e da docência**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINAZZO, C. J.; CHEROBINI, A. L. Transdisciplinaridade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 410-411.

MATTOS, O. **O mal-estar na universidade**. 2009. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4382. Acesso em 17/02/10.

MARTINS, I. C.; MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. As novas diretrizes curriculares, a reestruturação curricular e o curso de educação física: a reformulação construída na UNIMEP. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, p. 187-194, 2006.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. 1845. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000032.pdf>, acesso em 08/08/2010.

MEDEIROS, F. E. O futebol de “seis” quadrados nas aulas de educação física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 191-209, 2007.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MELO, M. S. T. **Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica**. 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MILOVIC, M. **Comunidade da diferença**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISGELD, D.; NICHOLSON, G. (Org.). **Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics**. Albany: State University of New York Press, p. 47-61. 1992. Disponível em:

<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=102480638>, acessado em 13 de fevereiro de 2010.

MOLINA, R. M. K. Diretrizes curriculares. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 136-138.

MOLINA NETO, V. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física. **Movimento**, v.2 n.2, p. 29-37, 1995.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina** – identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 259-278.

MOLINA NETO, V. *et al.* Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-68.

MONTAGNER, P. C.; DAÓLIO, J. A reestruturação curricular do curso de graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente as novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 173-186.

MORA, J. F. Teleologia. In: _____. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2001, p. 665-668.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: D & PA, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006

MOREIRA, A. F. A crise da teoria crítica curricular. In: COSTA, M. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. São Paulo: DP & A, 1998.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: **Currículo, políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

NASCIMENTO, J. V. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 4, n. 2, p. 76-78, 2004.

_____. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 59-76.

NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; MARCON, D.; SAAD, M. A.; COLLET, C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**. UNESP. Vol. 15, no. 2, p. 358-366, 2009.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, 2009.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, B. **Hermenêutica e poesia**. Belo Horizonte: UFMG, 2007

OLIVEIRA, M.; SILVA, M. A. A. A problemática da educação física no ensino superior. In: JORNADA ACADÊMICA, 3., 2003, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade de Alagoas, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C.. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática** (UFG), v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006.

PALAFOX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. EFDeportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, nº 112, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 29 de junho/2010.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PARANÁ. **Educação Física**: ensino médio. Vários autores. Curitiba: SEED, 2006.

PARDO, E.; RIGO, L. C. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 39-51, 2000.

PEREIRA, C. A. S. A dança na universidade moderna: apontamentos a partir de um estudo do currículo do curso de bacharelado em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 67-88, 2008.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. O impacto das novas diretrizes curriculares nacionais na formação dos professores de educação física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 110, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 29 de junho/2010.

PETRAS, James. “Os intelectuais em retirada” In: **Ensaio contra a ordem**. São Paulo: Scritta, 1995.

PICH, S. **Extra corporem nulla salus**: a encruzilhada entre corpo, secularização e cura no neopentecostalismo brasileiro (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento do esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didática. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 53-98.

PIROLLO, A. L. et al. Currículo. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F.J. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 119-123.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLI, O. **Os desafios da docência na Educação Superior**. Chapecó: Unochapecó, 2009. (MIMEO).

POPPER, K. **La logica de la investigación científica**, Trad. de V. Sanchez de Zavala. Madrid: Tecnos, 1973.

PORPINO, K. O. Treinamento da ginástica rítmica: reflexões estéticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, 2004

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. São Paulo: UNESP, 1996.

QUEIRÓS, J. M. E. **Notas contemporâneas**. Porto: Lello & Irmão, 1945.

QUELHAS, A. Z.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas Diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**. Ano XVIII, n. 26, p. 69-87, 2006.

RAMOS, G. N. S. A formação profissional em educação física e as novas diretrizes: reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 147-158.

REZER, R. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/futsal** – possíveis perspectivas de superação. Dissertação (Mestrado em

Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.

_____. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da 'iniciação'... In: _____. (ORG) **O fenômeno esportivo – ensaios crítico reflexivos...** Chapecó: Argos, 2006, p. 145-177.

_____. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**. Ano XIX, n. 28, p. 38-62, 2007.

_____. Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 71-87, set. 2009.

_____. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 271-292, 2010.

_____. O CBCE como “solo comum” para diálogos necessários ao campo da Educação Física: quatro apontamentos introdutórios... **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Autores Assoiados: Campinas, v. 32, no. 1, p. 75-92, 2010.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 03. p. 319-329, 2008.

REZER, R.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. **Epistemologia e currículo: nexos com o campo da educação física**. Florianópolis, 2010. (MIMEO).

RIBEIRO, R. J. Democracia versus República: a questão do desejo nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, N. (Org.). **Pensar a República**. 2ª. Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RICOEUR, P. **Hermenêuticas e ideologias**. Vozes: Petrópolis, 2008.

ROBINSON, W. **Instant, art, history**. London: Paperback, 1995.

ROZENGARDT, R. Avaliação. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 40-44.

RUEDELL, A. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 223-227.

_____. Hermenêutica e ensino. In: POMMER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R. (Org.). **Filosofia e crítica**. Festschrift dos 50 anos do curso de filosofia da Unijuí. Ijuí: Unijuí, 2007.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a. A 8^a. Série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 22, no. 01, p. 5-23, 2008.

SANCHOTENE. M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 267-280, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 1995.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

SARAMAGO, J. Dogmas. In: **O caderno**. Alfragide: Caminho, 2009.

_____. E pur si muove. In: **O caderno 2**. Alfragide: Caminho, 2009a.

SBARAINI, F. L.; REZER, R.; FÁVERO, A.; VIANINI, G. Esporte Emancipação: desafios, contradições e paradoxos presentes no paradigma da “inclusão social”. In: POZZOBON, M. E.; BUSATO, M. A. **Extensão Universitária: reflexão e ação**. Argos: Chapecó, 2009, p. 41-54.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVA, T. T. A economia política do currículo oculto. In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, M. A. **Ensaioando o "novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí: Unijuí, 2008.

SCHNEIDER, P. Universidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 417-419.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

SOBRINHO, M. D. **Universidade tecnológica ou instituto federal de educação, ciência e tecnologia?** Disponível em: www.mec.org.br, 2007. Acesso em junho de 2010.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas.** Rio Claro: Bioética, 2006.

SOUZA E SILVA, R. V. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Dissertação de Mestrado. Centro de Desporto. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1990.

STEINHILBER, J. A postura profissional ética: a contribuição do Sistema CONFEF/CREF. In: **II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física**, Rio de Janeiro, 18 a 20/07/2002, CD-ROM.

STEIN, E. **Órfãos da utopia: a melancolia da esquerda.** Porto Alegre: EDUFRGS, 1993.

_____. Paradoxos da modernidade. In: **Epistemologia crítica da modernidade.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. **Uma breve introdução à filosofia.** Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. **Aproximações sobre Hermenêutica.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). **Atividade física: uma abordagem multidimensional.** João Pessoa: Idéia, 1997.

TAFARELL, C. N. F. **Sistema de complexo temático: uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA.** Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/539.htm, acessado em 01 de fevereiro de 2011.

TAFFAREL, C. Z.; HIELDEBRANDT-STRAMANN, R. (ORG). **Currículo e educação física.** Ijuí: Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposta de diretriz curricular para a formação de professores de educação física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, n. 2, p.1-27, 1996.

TANI, G. et al. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAVARES, O.; SOARES, A. J.; BARTHOLO, T. L. “Frozen bananas”: esporte, mídia e identidade brasileira nos jogos olímpicos de Inverno. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 29, n. 1, p. 193-208, 2007.

Unochapecó. **Plano de cargos e salários**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2008.

UNOCHAPECÓ. **Resolução 004**. Conselho Gestor da Unochapecó. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2008a.

VAZ, A. F. Sobre a Relação Ensino-Pesquisa na Formação Inicial em Educação Física. **Motrivivência**. Ano XX, n. 30, p. 76-90, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na Educação Superior**. Brasília. 2006. Disponível em: naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2010.

WITTENGESTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 1994.

APÊNDICE 01**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado Sr. (a) _____

Estou realizando uma pesquisa intitulada

O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS...

como projeto de tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC).

No 2º. Momento deste estudo está prevista a realização de um trabalho de campo, contendo entrevistas com docentes da Educação Superior, no sentido de investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da prática pedagógica no processo de formação inicial em EF.

Informo que os procedimentos de investigação não afetarão o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas, bem como, o anonimato de sua procedência. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Certo de contar com sua colaboração para a concretização deste estudo, agradeço antecipadamente a atenção dispensada, ficando a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Chapecó/Florianópolis, _____ de 2009.

RICARDO REZER
Professor Unochapecó
Doutorando PPGEF/UFSC

Endereço PPGEF/UFSC: Campus Universitário – Trindade – Florianópolis (SC) –
CEP 88040-900 - Fone/Fax – (0XX) 48-3721-9926
Contato: rezer@unochapeco.edu.br

APÊNDICE 02**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Sr. (a)

Considerando a resolução no. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), tenho o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada:

O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS...

como projeto de tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Este momento do estudo prevê a realização de um trabalho de campo, contendo entrevistas com docentes da Educação Superior, no sentido de investigar sobre como têm sido tratadas as demandas da prática pedagógica no processo de formação inicial em EF.

Será mantido sigilo das informações obtidas, bem como, o anonimato de sua procedência. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

RICARDO REZER
Professor Unochapecó
Doutorando PPGEF/UFSC

De acordo com o esclarecido, aceito colaborar (participar) na realização da pesquisa **O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS...**, estando devidamente informado sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos e procedimentos metodológicos.

_____, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do Professor

APÊNDICE 03

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (TEMAS GERADORES)

1. Conhecendo os colaboradores. O tempo de trabalho na Educação Superior de cada colaborador, bem como, algumas experiências dos docentes neste âmbito.

- Tópicos derivados deste tema gerador: Nome, Data nascimento; Titulação; Atua na EF desde; Na Educação Superior; na UFSC/Unochapecó; Área de atuação específica na EF (Sub-campo); Disciplinas que trabalha na graduação.

2. Entre o conhecimento produzido na EF e os ordenamentos legais “orientadores” dos processos de formação inicial. Os argumentos dos professores sobre um contexto que se movimenta entre o conhecimento produzido no campo da EF e os ordenamentos legais.

- Tópicos derivados deste tema gerador: Os ordenamentos legais “orientadores” (diretrizes curriculares) e a (re) configuração curricular dos cursos de EF; “implicações” no processo de formação de professores; “Mudanças” na aula a partir desta reorganização; A justificativa para a organização do campo da EF em LIC e BACH; A justificativa epistemológica; Diferenças significativas entre os processos formativos; Aproximações e distanciamentos entre a prática pedagógica desenvolvida nas disciplinas do curso de LIC e de BACH; A produção do conhecimento no campo da EF; Influências do conhecimento produzido na Pós-Graduação nos cursos de graduação em EF; A produção do conhecimento na área de atuação dos colaboradores (Ela tem dado conta? Dialoga com as demandas profissionais?).

3. Docência e condições de trabalho na Educação Superior. A convivência com os colegas, com a estrutura, com a conjuntura e com as condições objetivas de trabalho que se estabelecem para o exercício profissional.

- Tópicos derivados deste tema gerador: As principais dificuldades encontradas no ambiente de trabalho; Implicações destas dificuldades na prática pedagógica desenvolvida nas aulas; O plano semestral/anual de trabalho; A articulação entre as diferentes disciplinas do curso; Espaços de interlocução entre os docentes do curso; Espaço para interlocuções pedagógicas.

4. Elementos teórico-metodológicos – complexificando o que não é simples. Uma abordagem acerca de elementos que não são simples, mas que muitas vezes viram “paisagem” no cenário de formação, ou seja, adquirem um status de “todo mundo sabe” (o projeto pedagógico; o sentido das disciplinas no contexto de formação; o plano de ensino; o processo de avaliação; a aula; entre outros elementos teórico-metodológicos).

- Tópicos derivados deste tema gerador: O Projeto Pedagógico do curso de EF; O conhecimento que sustenta a proposta do Projeto Pedagógico para o processo de formação; o foco da formação; aproximações e distanciamentos entre o conhecimento da EF, a proposta pedagógica do curso e a prática pedagógica desenvolvida em aula; o processo de construção dos planos/programas de ensino; os critérios para os recortes de delimitação do conteúdo; O processo de discussão com os estudantes sobre o plano de ensino; transposição didático-metodológica de conhecimentos que originariamente não foram destinados a Educação Superior; O processo de avaliação; o sentido das disciplinas no processo formativo.

5. O papel da docência na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF. Uma abordagem sobre como os professores se percebem no âmbito da Educação Superior, percebem suas responsabilidades, suas impressões sobre o trabalho docente, bem como, as perspectivas pelas quais observam seu próprio trabalho.

- Tópicos derivados deste tema gerador: o papel da docência na Educação Superior; na formação inicial em EF; Síntese dos principais problemas e perspectivas da docência na Educação Superior enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica no processo de formação inicial em EF; Espaço para reflexão sobre o próprio trabalho docente.

6. O foco dos processos de formação – Afinal, formação inicial em EF para quê? Os fins de um processo formativo em EF, discutindo as finalidades do processo de formação inicial e, por consequência, do trabalho docente neste âmbito.

- Tópicos derivados deste tema gerador: “Possibilidades pedagógicas” para contribuir com a prática pedagógica no processo de formação de professores neste âmbito; Responsabilidades dos processos de formação em EF; Espaço para comentários, críticas e sugestões sobre o trabalho.