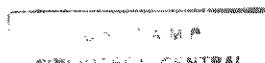


CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO:
O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO E
O TRATO COM O CONHECIMENTO
NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1993**

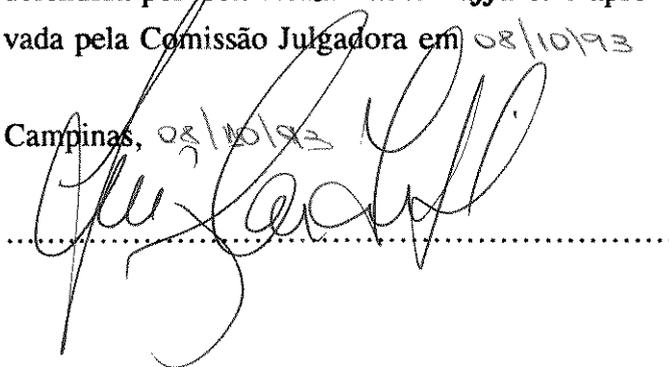


CELI NELZA ZULKE TAFFAREL 7/1 + 60000

123

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por *Celi Nelza Zulke Taffarel* e aprovada pela Comissão Julgadora em 08/10/93

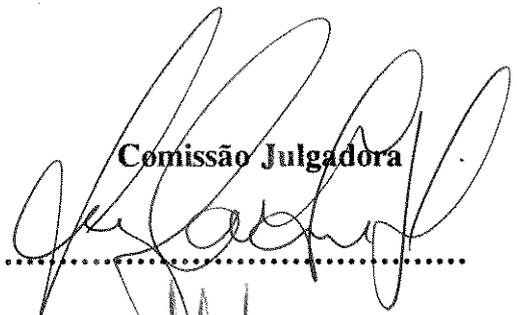
Campinas, 08/10/93



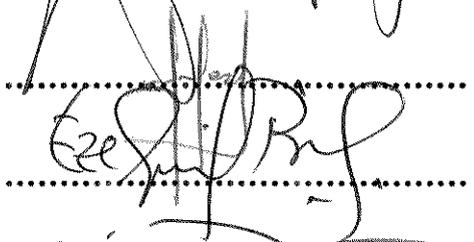
.....

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do
Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, na Área de
Concentração: Metodologia do Ensino, à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor
Dr. LUIZ CARLOS DE FREITAS.

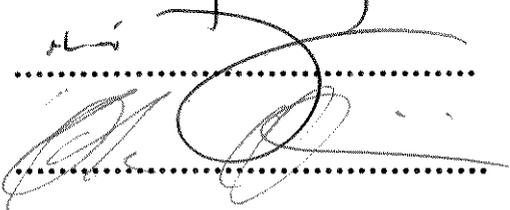
Comissão Julgadora



A large, stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal dotted line.



A second handwritten signature in black ink, written over a horizontal dotted line.



A third handwritten signature in black ink, written over a horizontal dotted line.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo só se tornou possível porque contou com o esforço, a colaboração e a cooperação de indivíduos conscientes de sua relevância, dentro de uma perspectiva de estudos que buscam como referência política a construção de novas relações sociais, e de instituições cuja responsabilidade é tornar possível o desenvolvimento científico.

Se lhes cabe o mérito de viabilizar este estudo, não lhes cabe, no entanto, a responsabilidade pelos equívocos teórico-metodológicos que possam ser evidenciados.

Agradeço, portanto:

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, que sustentou este trabalho tanto no sentido material - através dos recursos disponíveis no LOED (Laboratório de Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP) -, como no sentido teórico - com seus profundos e seguros conhecimentos - e no sentido afetivo - com sua paciência perante meu ativismo exacerbado;

À minha orientadora acadêmica da graduação, Professora Micheli Ortega Escobar, amiga e companheira de lutas, pelo exemplo e sustentação no que existe de significativo na convivência acadêmica: a busca do conhecimento comprometido com a transformação da base material da existência humana;

Ao meu orientador do mestrado, Professor Dr. Jurgen Dieckert, que da longínqua Alemanha, acompanhava atento e preocupado os passos de sua amiga e companheira de muitos trabalhos;

À UNICAMP, pelo apoio e condições de estudos, principalmente aos amigos e colegas - professores, alunos e funcionários - da FEF/UNICAMP (Faculdade de Educação Física) que, independentemente de suas inúmeras responsabilidades acadêmicas e funcionais, colaboraram, sem criar problemas, para que o presente trabalho fosse viabilizado, demonstrando com isso, a disponibilidade de se submeterem a um estudo rigoroso em busca da identificação das condições a serem historicamente construídas para a concretização dos saltos qualitativos na formação de profissionais de Educação Física;

À UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), aos meus colegas e funcionários do Departamento de Educação Física, que sustentaram minha saída para que agora eu retorne e com eles compartilhe um saber acumulado nesses anos de estudos;

Aos companheiros do PT-Campinas (Partido dos Trabalhadores) nas pessoas de seus presidentes, Celso Marcondes, Gerardo Mello, Carlos Signorelli, Renato Simões, com quem complementei um saber político sobre a organização da classe trabalhadora;

Aos colegas do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) na pessoa do professor Dr. Valter Bracht, com quem compartilhei a difícil tarefa de dirigir uma entidade científica;

Aos meus inúmeros amigos, companheiros, camaradas mais próximos e presentes no dia-a-dia, nas pessoas de Cesár Nunes, Benta da Silva, Carmen Lucia Soares e Ivanir Taffarel e aos distantes, nas pessoas de Fernanda Paiva, Silvana Goellner e Rossana V. de S. e Silva, pela esperança e confiança de que romperemos, independentemente das adversidades, as amarras e chegaremos a um novo patamar qualitativo de vida;

Aos meus familiares, nas pessoas de meus filhos Brígida, Iuri e Hermãno, de minha mãe Dona Ema Zulke e de minha prima Liris Henrich, dos quais obtive sustentação afetiva, apesar dos sacrifícios que lhes impus para poder realizar este estudo.

Ao Flávio Albuquerque Silvani, e Fabio Adamo por terem me ensinado a perceber um novo paradigma da felicidade.

Aos que colaboraram tecnicamente para a elaboração do trabalho nas pessoas de Angela Harumi Tamaru, Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Ieda Folegatti, Dulce Ines Leocadio dos Santos Augusto, Maria Conceição Romualdo e Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.

"Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada." (MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, Abril Cultural, 1978, p. 329.)

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática "formação profissional" e aborda, especificamente, a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Seu objetivo é analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento, a partir das manifestações das contradições no interior do Curso de Educação Física. Como indicadores de contradições na organização do processo de trabalho pedagógico, apontamos as dicotomias entre "teoria e prática" e a desqualificação do coletivo de trabalhadores no processo de qualificação acadêmica, quando da corporificação de mecanismos que correspondem à forma capitalista de organização do trabalho. Como procedimento geral de pesquisa procuramos, a partir de dados empíricos articular os níveis macro e microestruturais buscando explicar as inter-relações de fatores internos (próprios ao processo pedagógico) e externos (inerentes ao modo de produção capitalista). O âmbito de coleta de dados foi o curso de graduação de Educação Física da UNICAMP envolvendo fontes documentais, entrevistas e observação de aulas. Concluímos que as relações estabelecidas no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento favorecem a legitimação das relações sociais vigentes no modo capitalista de produção. Como possibilidades essenciais, apontamos a construção de uma base comum, com novos eixos curriculares, inseridos num projeto político-pedagógico que aponte para a unidade metodológica, a auto-organização dos alunos e o trabalho cooperativo na produção do conhecimento, viabilizando a indissociabilidade entre teoria e prática.

SUMMARY

This research inserts into the thematic of the "professional formation" and refers specifically to the organization of the pedagogical work process and the dealing with knowledge on the Physical Education Course. Its purpose is to analyse the inside dynamic and the essential traces of the pedagogical work in the production and appropriation of the knowledge from the manifestation of contradictions in the Physical Education Course. As a contradiction indicator in the organization of the pedagogical work process, we pointed out the dichotomy between "theory and practice" and the non-qualification of the worker collective in the academic qualification process when making use of mechanisms that correspond to the capitalist form of the work organization. As general researching procedures we attempted, from empiric data to articulate the macro and microstructure levels trying to explain the interrelations of internal factors (common to the pedagogical process) and external (inherent factors to the capitalist production mode). The field of data assessment was the graduation course of Physical Education of UNICAMP, involving documental source, interviews and class observation. We concluded that the relations established in the pedagogical work process and in the production and appropriation of the knowledge, support the legitimation of the up to date social relations in the capitalist production mode. As essential possibilities, we pointed out the creation of a common base with new curriculum principles, inserted in a politic-pedagogical project which points to the methodological unity, the pupils self-organization and the co-operative work on the knowledge production-objectifying the indissociability between theory and practice.

ÍNDICE

1. PRELÚDIO - A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	1
1.1. A Formação do Profissional do Ensino nas Licenciaturas em Geral	5
1.2. O que Apontam os Estudos e Reflexões Coletivas a Respeito da Formação do Profissional de Educação Física	19
1.3. Alguns Aspectos Referentes à Legislação dos Cursos de Formação de Profissionais de Educação Física	31
1.4. Os Objetivos do Estudo	45
2. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
2.1. O Processo de Trabalho	51
2.2. A Relação Trabalho-Educação	79
2.3. Produção/Apropriação do Conhecimento e o Processo de Trabalho Pedagógico . .	89
2.4. Procedimentos dos Estudos	104
2.4.1. A Escolha da instituição	104
2.4.2. Questões específicas que orientaram a coleta de dados	105
2.4.3. A coleta e a análise dos dados	107
2.4.3.1. O exame dos documentos	107
2.4.3.2. As observações em sala de aula	109
2.4.3.3. As entrevistas	114
2.4.3.4. Check members	118

3. O PROCESSO DE TRABALHO E O TRATO COM O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNICAMP . . .	119
3.1. A Criação da UNICAMP	119
3.2. O Projeto da Faculdade de Educação Física e seu Objeto de Estudo: elementos constitutivos de uma proposta	129
3.2.1. Os currículos implementados na FEF UNICAMP	129
3.2.2. As bases reflexivas para as reformulações propostas a partir de 1986	139
3.2.3. A avaliação institucional na FEF UNICAMP	161
3.3. Dinâmica Interna e Traços Essenciais do Curso de Educação Física da UNICAMP .	181
3.3.1. As entrevistas	181
3.3.2. A observação das aulas	208
3.3.3. Check members - o retorno à instituição	235
3.4. Possibilidades e Realidade na Formação Profissional	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
ANEXO 1	277
ANEXO 2	279
ANEXO 3	288
ANEXO 4	292

1. PRELÚDIO - A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Clama-se atualmente por uma "espécie em extinção": os cientistas brasileiros. Mas muito antes disso, fizeram-se outros clamores: clamava-se pelos professores.

Mecanismos perversos vêm contribuindo para a extinção dos professores. Entre eles, os salários, as condições de trabalho e a formação profissional. Olharemos atenta e sistematicamente este último mecanismo.

Para tanto, iniciaremos com algumas considerações acerca da formação do profissional de Educação Física. Tais considerações delineam o quadro mais amplo de problemáticas que envolvem essa formação e permitem apontar o que será privilegiado no presente estudo. Ao traçarmos essa trajetória, pretendemos explicitar como foi construído tal quadro de problemáticas¹.

Segunda-feira, março de 1987, sete horas e trinta minutos. No pátio de uma Escola da Rede Pública em Recife, PE, Nordeste Brasileiro - lugar onde, segundo BACELAR (1992, p. 2-6), está localizado "um dos maiores bolsões de miséria do mundo" -, encontrávamo-nos, Sérgio, Márcia e eu, com uma classe de aproximadamente 40 crianças, de uma quinta série do primeiro grau. Sérgio, estagiário do último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física; Márcia, professora de Educação Física da Escola; e eu, professora de Prática de

¹O projeto de pesquisa para viabilizar a presente tese foi enviado ao CNPq, em dezembro de 1990, para solicitação de recursos. Embora tenha sido aprovado na íntegra - fato comunicado pelo CNPq em 29 de agosto de 1991, e reafirmado em correspondência enviada em outubro de 1991 -, em fevereiro de 1993, os recursos solicitados ainda não haviam sido liberados. Este fato dificultou extremamente o desenvolvimento do trabalho e nos obrigou a um redimensionamento do estudo para viabilizar o projeto inicial. Como todos os pesquisadores do Brasil vimos, neste momento histórico, (período do governo Collor/Itamar Franco: 1989-1994) corporificar-se neste trabalho, o que significa "matar à míngua os cientistas e a ciência". Concordamos com o pronunciamento de H. Moysés Nussenzveig (Professor Titular de Física da PUC/RJ, conselheiro e ex-presidente da Sociedade Brasileira de Física, ex-Diretor do Instituto de Física da USP e vencedor do Prêmio Max Born de 1986 da Optical Society of America) em seu artigo publicado pela Folha de São Paulo (Segunda-Feira, 13 de abril de 1992, 1-3-Tendências/Debates) com o título "O GOVERNO FEDERAL LIQUIDA A CIÊNCIA". Diz Nussenzveig: "O Presidente da República e seus auxiliares, Ministros e Secretários ligados às áreas econômica, científico-tecnológica e educacional, estão presidindo a liquidação da ciência no Brasil. É pouco provável que este crime seja premeditado... Mas não há dúvidas de que lhes cabe a responsabilidade direta pela omissão, indiferença, inércia e procrastinação que estão matando à míngua o que foi conquistado em décadas de sacrifício de nosso povo e nossos cientistas, levando de roldão o futuro do país". Além do CNPq, o presente estudo foi submetido à apreciação da Fundação de Apoio ao Ensino e à Pesquisa (FAEP) da UNICAMP e aprovado. A viabilidade do projeto só foi possível mediante o apoio da FAEP e a colaboração do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Ensino do Curso de Licenciatura² em Educação Física, supervisionando o estágio de Sérgio.

As crianças, em algazarra, num manifesto estado de alegria, aguardavam o início da aula em um espaço reduzido no pátio da escola, correndo, brincando, rindo. Já nós, professores e estagiário, em desânimo e desesperança: a desmotivação era evidente em nossos semblantes.

Márcia queixava-se das péssimas condições de trabalho, do despreparo profissional e do salário que a estava forçando a buscar outras atividades complementares para sobreviver com dignidade.

Sérgio sentia-se incompetente para dar aulas, sem domínio do conteúdo específico e pedagógico, reclamando da dicotomia entre teoria e prática, insatisfeito e desmotivado com o curso, que não o preparou adequadamente para os desafios do magistério e com péssimas perspectivas em termos de condições de trabalho e salários, aventando a hipótese de dedicar-se a outra profissão.

E eu, buscando reconhecer a realidade e possibilidades, sentindo-me impotente frente àquela circunstância que reconheço, hoje, como a expressão mínima, no interior da escola, de um dos paradoxos da educação, que é a despreparação profissional para o confronto com os desafios educacionais presentes cotidianamente na prática pedagógica, paradoxo este que toma proporções gigantescas quando consideramos as dimensões do Brasil e os desafios impostos aos educadores.

Esse paradoxo traz em si uma série de questões, onde destacam-se aquelas relacionadas à formação acadêmica, que continua no exercício profissional, as relacionadas às condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, as referentes às condições profissionais, associativas, organizacionais, legais e às políticas educacionais. É este paradoxo que permite indagar, como sugerem SILVA *et alli* (1991), sobre "quem forma o professor?", "como ele se forma?", "como é sua qualificação profissional?", "que pressupostos orientam a sua formação acadêmica?", "sob que base material se dá sua atuação profissional?", "em que condições tem atuado?", "quais têm sido suas motivações e interesses?"

²O termo "Licenciatura" pode ser entendido em dois sentidos. Um mais amplo, que diz respeito a ter licenciamento ou autorização para exercer profissão liberal, e outro mais restrito, que refere-se ao grau universitário que dá o direito de exercer exclusivamente o magistério. Ao nos referirmos aos "cursos de licenciaturas" estaremos utilizando o termo em seu sentido restrito.

Mas, de todas as indagações possíveis, uma nos parecia mais premente, visto estar colocada no âmbito das responsabilidades da universidade pela melhoria da qualidade do ensino: a que dizia respeito à qualificação para o exercício profissional.

Além da mera constatação, no cotidiano, deste trágico paradoxo, denúncias são constantemente formuladas, pela imprensa ou pelos movimentos sociais organizados e ligados à Educação, apontando para as restrições e limites na formação acadêmica destinada a uma atuação profissional técnica e politicamente competente. Os estudos também apontam para estas restrições e limites na formação acadêmica do profissional do ensino na área de Educação Física, como podemos ver em MEDINA (1983), FENSTERSEIFER (1986), CARMO (1987), FARIA JUNIOR (1987) e MOREIRA (1992).

Apesar das abordagens científicas diferenciadas, esses estudos concordam em alguns pontos, entre os quais destaca-se o reconhecimento de que a situação precária em relação à formação acadêmica é historicamente determinada, é comum a todas as áreas, e tem suas raízes para além da escola.

Tais estudos apontam para fatores externos à escola que, contudo, nela têm reflexos, assegurando em seu interior o que lhe é próprio e intrínseco - educar através do ensino e da aprendizagem sistemática -, sendo isso mediado pelo conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado. São considerados como fatores externos aos cursos as diferentes características e relações geradas no seio da produção capitalista e que são asseguradas ou modificadas por fatores internos.

Não se trata, obviamente, de assumir uma transposição linear. É o reconhecimento explícito de que as relações sociais capitalistas não se detêm na porta da escola. Ao contrário, penetram por ela até o âmago das salas de aula, fazendo com que as características gerais da organização do trabalho capitalista inspirem e permeiem a organização do trabalho pedagógico (cf. VILAS BOAS, 1993).

Esses estudos apontam, também, para fatores internos à escola que asseguram interesses, através do ensino que se materializa no trato com objetivos, conteúdos, procedimentos, planejamento, avaliação, nas relações inter-pessoais e no trato com o meio, na organização e na normatização escolar. São considerados como fatores internos os mecanismos gestados no interior da escola, que asseguram, reproduzem ou modificam os fatores externos gerados pelo modo de produção capitalista.

As relações entre os fatores externos e internos podem ser melhor compreendidas se nos valermos das categorias do geral e do singular. Um determinado particular (uma escola, um curso) é produto de relações coexistentes entre o geral e o singular. Os fatores externos podem ser lidos como "o geral" e os fatores internos como "o singular". As relações entre o geral e o singular expressam, ao mesmo tempo, possibilidades de "unidade" e de "luta" (cf. CHEPTULIN, 1982).

A consideração desses fatores internos e externos à escola, nos indica duas possibilidades de intervenção. Uma imediata, no interior da escola - dependente, em grande parte, da ação direta dos agentes que aí atuam -, e outra, menos imediata, dependente de intervenções políticas no Estado e nos segmentos que lidam com a educação, por parte de setores organizados, para a construção de um projeto histórico superador do capitalismo.

Tendo em vista essa totalidade complexa, elegemos como foco o estudo dos fatores externos e internos à escola, conforme eles se materializam no curso de formação de profissionais de Educação Física.

Sem grandes pretensões, além daquelas possíveis a um estudo acadêmico realizado num momento histórico em que a pesquisa educacional não é prioritariamente incentivada pelo Estado - refletindo-se aí o descaso, o descompromisso e a irresponsabilidade com a educação -, vamos abordar a questão dos fatores externos e internos que estariam contribuindo para a desqualificação profissional no processo de formação acadêmica, através da análise da organização do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento no curso de Educação Física.

A formação profissional, segundo WILENSKY (1964, p. 142-146) é, entre outros, um dos estágios que compõem o desenvolvimento de uma profissão estruturada, que contém a ocupação em si, as associações profissionais, as articulações políticas da associação, encaminhando reivindicações e interesses profissionais e a adoção de um código formal. Neste trabalho, no entanto, privilegiamos a questão da formação acadêmica do profissional de Educação Física, por reconhecermos, neste estágio, uma das fases determinantes na estruturação de uma profissão.

Partimos dos estudos que tratam, especificamente, da formação do profissional do ensino nas licenciaturas, para localizar, nesse conjunto, os estudos sobre formação de profissionais de Educação Física e, a partir daí, delinear a problemática, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, procurando levar em conta categorias de análises não

consideradas nos estudos anteriores, que apontem para a ampliação das reflexões críticas.

Nesse prelúdio do estudo em si pretendemos indicar os primeiros passos para introduzir a exposição da problemática e sua delimitação.

1.1. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO ENSINO NAS LICENCIATURAS EM GERAL

No que diz respeito à formação do profissional do ensino nas licenciaturas, podemos identificar vários encaminhamentos que trazem em si reflexões e propostas críticas, frente aos desafios educacionais colocados neste momento histórico de transição democrática e de tentativa de consolidação do projeto neoliberal no Brasil.

Identificamos, por exemplo, as reflexões inseridas no bojo dos movimentos sociais organizados, que buscam, através de estudos científicos e de propostas políticas, defender a formação com qualidade do profissional do ensino. Esses encaminhamentos podem ser identificados nas ações do Grupo de Trabalho das Licenciaturas da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), nas iniciativas de grupos de trabalho das licenciaturas - inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais destacamos as experiências do Fórum das Licenciaturas na USP e na UNICAMP -, e ainda, no que está sendo gestado na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no que diz respeito ao esforço realizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Em 1988, no III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, recomendava-se o seguinte, a respeito da reformulação dos cursos de licenciatura:

1. a realização de pesquisas voltadas para o ensino de primeiro e segundo graus, para subsidiar formas de articulação entre os cursos de licenciaturas e estes graus de ensino;
2. a continuidade da pesquisa sobre "Experiências de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador", para aprofundar qualitativamente questões levantadas;

3. a ampliação da participação das entidades de classe e associações científicas nas discussões;
4. a atenção constante às propostas autoritárias de mudanças advindas da SESU/MEC e CFE;
5. o aprofundamento da relação entre a Pedagogia e demais licenciaturas, através da redefinição conjunta das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino, enquanto dimensão da base comum nacional;
6. a continuação do processo de reformulação das licenciaturas em estreita articulação com a reestruturação da Universidade brasileira;
7. a realização de seminários, pesquisas e debates para aprofundar discussões sobre o curso de Pedagogia como espaço privilegiado para o desenvolvimento da ciência da educação;
8. a atenção à formação e à prática pedagógica dos professores de terceiro grau, repensando-as e definindo-as em consonância com os princípios norteadores do Movimento Pró-Formação do Educador.

O Relatório do Grupo de Trabalho das Licenciaturas, no I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (1990, p. 5), retomando o documento do IV Encontro Nacional da ANFOPE (antiga CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), aponta:

- para a necessidade de explicitar que o corpo de conhecimentos é um dos elementos que influi na identificação do profissional, reconhecendo-se ainda o profissional pela prática docente mediatizada por disciplinas específicas;
- que é importante "ressaltar que a dimensão política determina e se manifesta na dimensão profissional e epistemológica, constituindo todos aspectos de uma mesma realidade, significando isto a consideração de que a sociedade está dividida em classes e que o compromisso deve se dar na direção da superação das desigualdades existentes.

Já no II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, a partir do texto

gerador apresentado por BRITO (Anais, 1992, pp. 52-60) levantaram-se as seguintes questões:

1. configuração do curso de licenciatura como campo de produção de conhecimento a partir da investigação sistemática;
2. socialização dos resultados de pesquisa em ensino;
3. dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura;
4. fatores de ordem política e estrutural no âmbito das universidades entravando o aprimoramento das licenciaturas;
5. necessidade de formar professor com conhecimento na área de formação - autonomia intelectual para escolha de procedimentos metodológicos, didáticos e paradigmas científicos com compromisso de intervir na realidade.

O Grupo de Trabalho propõe, em relação à concepção de Licenciatura, que a universidade comprometa-se com a demanda social pela qualidade de ensino, no que diz respeito à formação do professor, devendo o curso de Licenciatura ser estruturado a partir de um Projeto Pedagógico. Este Projeto é:

"a criação orgânica de uma proposta de licenciatura que supõe a participação de um grupo interdisciplinar, constituído por professores com o objetivo de direcionar as práticas e concepções sobre:

Qual o conhecimento a ser produzido?

Qual o conhecimento a ser ensinado?

A quem se destina esse conhecimento?

Para que se ensina?

Como se ensina?

Qual o conceito de cidadania subjacente a este projeto?"

(Propostas dos Grupos de Trabalho, 1992. p. 12).

Com relação à pesquisa, esse Grupo de Trabalho sugere a criação de grupos interdisciplinares de pesquisa em ensino dos conteúdos específicos, com a participação de

alunos e com apoio priorizado pelas agências financiadoras.

Em relação ao estágio, é proposto que este deva estar presente em todas as atividades de formação do licenciando, constituindo-se o eixo de significação do Projeto Pedagógico, devendo estar vinculado a todas as disciplinas, e articulado com a pesquisa em ensino do conteúdo específico, sendo o articulador entre diferentes níveis de ensino, entre ensino, pesquisa e extensão, e as diferentes disciplinas do curso.

Como se pode notar nos estudos aqui apontados, o debate sobre formação do profissional avança, e a Educação Física vem se mantendo relativamente afastada das discussões sobre as licenciaturas, o que é evidenciado na produção acadêmica e na apresentação de trabalhos em eventos científicos da área e áreas afins. Além disso, vem privilegiando a formação no Bacharelado sem que exista clareza quanto a esta formação, como veremos mais adiante.

As discussões na Educação Física ainda não conseguiram ultrapassar os limites de abordagens emotivo/apologéticas, conforme aponta FARIA JUNIOR (1992, p. 231). Esses limites podem ser observados quando da exposição das propostas dos cursos em eventos científicos.

No que diz respeito à formação do profissional do ensino, vem sendo discutida, ainda, a questão da base comum nacional (ANFOPE, 1989), não na perspectiva de um "currículo mínimo", mas sim, na perspectiva de que as instâncias de formação do profissional, passassem a se referir, articuladamente, às mesmas diretrizes gerais ou aos grandes eixos curriculares expressos em uma base comum nacional.

A produção recente (1992) da ANFOPE, expressa no Documento Final do VI Encontro Nacional, coloca elementos sobre a discussão da dicotomia "teoria-prática" e demais problemáticas epistemológicas dos cursos de formação de educadores, apresentando uma crítica superadora na discussão sobre "a base comum nacional", resultante de dez anos de debates, onde princípios centrais do movimento foram afirmados e reafirmados.

Essa base comum nacional não é o elenco de disciplinas e, muito menos, o perfil profissional. É, antes, um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional do ensino.

Este núcleo essencial pode ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo

de intervenção social do profissional de ensino, que é a mesma da intervenção social do profissional de Educação Física.

Na natureza do processo de intervenção social do profissional de Educação Física, podemos reconhecer o trabalho pedagógico como um elemento fundante, trabalho este desenvolvido em diferentes campos sociais, como, por exemplo, escolas, academias, clínicas, clubes, hotéis e outros.

A partir daí, podemos levar em conta, nas reflexões acerca da base comum nacional, o que está expresso no Documento Final do V Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Belo Horizonte, 24 a 27 de julho de 1990). FREITAS (1991, p. 17), ao destacar os componentes essenciais das propostas acerca da base comum nacional, ressaltou como eixos curriculares a questão da desarticulação, da dicotomização, da separação entre a teoria e a prática. Os cursos devem ser estruturados como instâncias de produção do conhecimento, de modo que se garanta a indissociabilidade entre teoria e prática.

Outro eixo é a questão de uma sólida base teórica, que nos permita intervir de acordo com as necessidades da realidade. A recriação da tecnologia exige, constantemente, o domínio teórico de fundamentos que dão base à geração de tecnologias. Não se trata aqui de juntar partes de um conhecimento esfacelado, mas sim, da qualidade da formação teórica (a reflexão e a lógica da reflexão).

A gestão democrática, enquanto eixo curricular, é básica no âmbito da atuação do profissional, pois interfere nas relações de poder e hierarquia, e na organização do processo de trabalho pedagógico.

A questão do compromisso social é outro eixo curricular que passa pela construção de uma concepção de profissional que atenda à uma perspectiva sócio-histórica de intervenção social, e não exclusivamente a uma perspectiva de mercado de trabalho.

O trabalho coletivo e interdisciplinar no interior dos cursos é também considerado um eixo curricular importante. A interdisciplinaridade é aqui entendida na perspectiva da unidade metodológica, que significa uma forma de apreensão da realidade, em todas as suas relações e interconexões, a partir da qual constrói-se o conhecimento.

Os eixos curriculares devem estar referenciados no projeto histórico e no movimento de luta da classe trabalhadora, ou seja, devem consubstanciar um projeto político-pedagógico

expresso na proposta curricular que desenvolva, simultaneamente, uma reflexão e uma lógica, que implica na constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade complexa e contraditória, mediadas pela apropriação do conhecimento científico, confrontado com as diferentes representações da realidade.

Ainda como contribuição à discussão da base comum nacional para a formação do educador, FERREIRA (1992) propõe que a formação do profissional da educação esteja subsidiada pela formação de um novo homem, para a construção de uma sociedade humana, realizada e feliz. Nesse sentido, a concepção de homem é o eixo fundamental da base comum.

Fica, portanto, evidente que enquanto as licenciaturas em geral buscam espaços de reflexão e ampliam suas propostas a Educação Física vem se mantendo afastada das discussões sobre a formação profissional via Licenciatura. Esse distanciamento, na Educação Física, da reflexão pedagógica dos demais segmentos sociais, que têm como preocupação a formação do profissional do ensino e, especificamente, as reformulações dos cursos de Licenciatura, pode ser observado, por exemplo, nos Fóruns de discussão sobre Licenciatura e no Grupo de Trabalho sobre as licenciaturas na ANPEd. Nestes grupos de trabalho vem sendo apontada a necessidade de estudos específicos sobre a prática pedagógica nas licenciaturas.

Portanto, o que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento de estudos a respeito das possibilidades concretas de melhoria da qualidade do ensino, através do processo de formação do profissional da educação.

Os mais diversos setores da sociedade civil organizada estão mobilizados em torno desta preocupação nos últimos anos, - anos da "transição para a democracia", "anos da década perdida"³. Não são somente as forças progressistas, de esquerda⁴, mas também

³O termo "década perdida" é aqui utilizado no sentido atribuído pelos cientistas políticos e sociólogos em suas análises sobre a situação sócio-econômica-política e cultural da América Latina e do Brasil nos anos 80. O termo decorre da constatação da defasagem entre as políticas públicas nas áreas da Economia e Finanças e nas áreas de bem-estar social - defasagem esta evidente no acentuamento das condições de pobreza e miséria a que o povo está sujeito, principalmente em setores irrecuperáveis como o são Saúde, Educação, Ciências e Tecnologia, que determinam condições de qualidade de vida (Relatório do Banco Mundial, 1991).

⁴O termo "Direita e Esquerda" estão sendo aqui utilizados para designar instituições e posições político partidárias que defendem projetos históricos diferentes e até antagonicos. As forças de direita são identificadas pela sua proximidade ao projeto histórico capitalista, conservador, liberal, burguês e por defenderem interesses de classes sociais detentoras dos meios de produção e do capital, bem como, do poder político hegemônico, lutando pela manutenção do status quo. As forças de esquerda são identificadas pela sua proximidade ao projeto histórico socialista e comunista e por defenderem interesses das classes trabalhadoras com propostas de transformação da realidade social.

setores da sociedade onde inclui-se a direita, que demonstram tal interesse. São os movimentos populares, sindicatos, empresas privadas, grupos organizados em partidos políticos, entidades científicas, órgãos do governo e inclusive entidades internacionais - como, por exemplo, o Banco Mundial - que vêm monitorando os projetos em educação dos países devedores⁵.

Nos argumentos em defesa da educação e, dentro dela, da formação de educadores, encontram-se convicções já usuais em países mais desenvolvidos, conforme ressalta DEMO (1991), dizendo que:

"(...) educação é componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si, e como mais eficaz instrumento da cidadania, mas igualmente como primeiro investimento tecnológico (...) o que torna a educação relevante não somente em termos políticos (cidadania), mas também em termos econômicos (produtividade)" (DEMO, 1991, p. 1).

Nas argumentações, confrontam-se projetos políticos diferentes e até antagônicos. Por um lado, há os que defendem a escola pública de qualidade, em todos os níveis e graus, democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica. Por outro, há os que defendem e asseguram a educação privatizada, de difícil acesso, elitizada.

Evidências deste confronto de interesses antagônicos podem ser reconhecidas na elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶, nas contribuições apresentadas por entidades através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ou diretamente, aos parlamentares.

Ào nível dos partidos políticos, temos hoje uma gama de propostas para a Educação, que vão desde os CIACs, CIEPs, os Centros de Excelência, até as propostas de política

⁵Temos, a respeito, o artigo de AGUIAR In: Brasil Agora. Ano I, n. 10, Março de 1992, 1a. quinzena, p. 4., onde é denunciado o monitoramento das idéias em curso sobre como enfrentar a crise educacional, realizado pelo Banco Mundial. O resultado desse monitoramento é apresentado em relatório confidencial identificado pelo número 7723, datado de 28 de novembro de 1989, onde fica expressa a ingerência do Banco Mundial nos rumos da Educação na América Latina e no Brasil.

⁶Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em elaboração a partir da promulgação da Nova Constituição do Brasil em 5 de outubro de 1988. CUNHA, Luiz Antonio, nos descreve os desdobramentos a partir da promulgação da Constituição, em sua obra Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

pública para a Educação do Governo Paralelo⁷.

Ao nível dos órgãos governamentais, podemos reconhecer esse interesse, na década de 80, nas ações desencadeadas pelo Ministério da Educação e agências financiadoras de pesquisas, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivaram discutir a formação de recursos humanos para a Educação⁸.

Outra evidência desse interesse está expressa na contribuição teórica sobre a problemática educacional na América Latina, trabalho este desenvolvido pela UNESCO, através da Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe - OREALC. A análise sobre a situação da educação brasileira na "transição para a democracia" coube a Luiz Antonio Cunha, que relata os resultados de sua investigação na obra "Educação, Estado e Democracia no Brasil"⁹.

Podemos reconhecer, ainda, esse interesse manifesto no bojo das discussões e nos relatórios dos Grupos de Trabalho do movimento Pró-Formação de Educadores no Brasil, na Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação de Educadores¹⁰, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e nas reflexões coletivas propiciadas por associações de trabalhadores da educação, como, por exemplo, a CNTE, ANDES e o SINPRO-Sindicato Nacional dos Professores. Percebe-se, aí, discussões que apontam para a necessidade de aprofundamento de estudos nas áreas específicas de formação do educador.

⁷Segundo PASQUINI in: BOBBIO, (1991, pp.517-521) "dada a natureza dos regimes democráticos modernos, assume uma importância fundamental na compreensão e explicação do funcionamento das diversas Formas de Governo a organização dos sistemas partidários neles presentes". O Governo Paralelo constitui-se no prolongamento da Frente Brasil Popular que concorreu as últimas eleições presidenciais no Brasil (1989). É constituído por políticos de partidos de esquerda que compõem uma "Equipe de Coordenadores de Área".

⁸O Ministério da Educação, na década de 80, manifestou sua preocupação com a formação do profissional do ensino, realizando entre agosto e setembro de 1981 pela SESU-MEC (Secretaria de Ensino Superior), seminários regionais sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. O registro dos documentos resultantes destes seminários foram publicados em um volume distribuído em 1982. Em junho de 1986, a SESU-MEC promove outro seminário sobre "Ensino superior e formação do magistério".

⁹A Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe - OREALC, órgão da UNESCO, coordenou uma pesquisa acerca da "educação na transição para a democracia" na Argentina, Brasil e Uruguai. Luiz Antonio Cunha foi o responsável pela parte brasileira. Seu trabalho está baseado na análise de propostas para as políticas públicas desenvolvidas por prefeitos e governadores eleitos pelo voto direto, bem como pelo governo de José Sarney, como efeito e causa da luta contra a ditadura militar.

¹⁰A Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação foi constituída a partir da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, durante o V Encontro da CONARCFE, ocorrido em Belo Horizonte MG, no período de 24 a 27 de julho de 1990. A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, por sua vez, foi criada durante o I Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte, em 1983.

Confrontam-se na sociedade política e na sociedade civil organizada, propostas que expressam, na educação, o projeto neoliberal por um lado, com sua política de privatização, com ênfase na formação de um novo trabalhador para responder ao desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do capitalismo e, por outro, propostas voltadas para a formação de um novo cidadão, com uma nova mentalidade voltada para a construção de um novo projeto histórico.

Mas, voltemos ao âmbito mais específico das licenciaturas. Ao analisar propostas para a reformulação dos cursos de Licenciatura, CANDAU (1987) identificou a preocupação primordial dos proponentes com sendo a necessidade de:

"uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a disciplina em questão, como se o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina devesse ser repensado para garantir uma veiculação clara entre, por exemplo, o pensamento histórico e o ensino de História, ou o pensamento científico e o ensino de ciência. Estaria esboçado aí, possivelmente, um interessante caminho a ser explorado na difícil solução do problema da articulação entre formação do futuro professor na licenciatura e a realidade escolar que o espera" (CANDAU, 1987, p. 84).

Esta preocupação é procedente, uma vez que o estatuto epistemológico é materializado no interior de um curso nas ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento - configurando isso o processo de trabalho pedagógico.

E neste processo de ensino mediatizado pelo conhecimento, apresentam-se, no cotidiano dos cursos de formação de profissionais, questões concretas que precisam ser estudadas em relação aos mecanismos que as asseguram - como, por exemplo: falta de domínio de conteúdos tanto específicos como pedagógicos, falta de articulação entre teoria e prática, entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico, entre conteúdo e método, entre os Institutos e a Faculdade de Educação, entre Bacharelado e Licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve -, bem como as questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder nos cursos. Estas questões configuram a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação do profissional do ensino.

Em busca da análise dessas raízes que asseguram e conformam uma dada cultura pedagógica, inúmeros esforços vêm sendo realizados. Entre estes, destacamos os trabalhos apresentados no "Seminário Itinerante: Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores", realizado na USP, em 1985. Enfatiza-se aí o questionamento da Educação Brasileira, sob a ótica das dimensões social e política, buscando a definição de marcos gerais para a formação de professores.

O Seminário apontou também para a questão da segregação do conhecimento e a correlação entre as atividades do professor, numa sociedade subdesenvolvida.

Nesse sentido, IANNI destaca que:

"(...) no capitalismo industrial, o grande capital tomou conta da sociedade numa escala surpreendente, invadindo vários momentos e setores da vida do país. Este monopólio tomou conta do Estado e influenciou amplamente a cultura. A reforma universitária (Lei 5.540/68) com base nos acordos MEC/USAID, ajustou a Universidade às exigências do grande capital nacional e internacional. Procurou organizar o trabalho universitário segundo exigências da grande empresa pública e privada" (IANNI; 1987, p. 41).

Ao analisar criticamente a organização escolar brasileira, através das leis 5.540/68 e a Lei 5.622/71, SAVIANI (1980) demonstra o predomínio do "economicismo", que marca também a ordenação do ensino de primeiro e segundo graus. Segundo SAVIANI (1980, p. 147), para formular tal conclusão, é necessário que não deixemos nos iludir pelo aparente, pois os objetivos proclamados tendem a mascarar o real. As licenciaturas sujeitaram-se a essas modificações estruturais internas da Universidade, referidas na lei, que buscavam expandir o ensino superior com mínimos custos.

Isto nos leva a considerar que a questão das licenciaturas não pode ser pensada fora desse contexto, onde são engendrados os mecanismos do modo de produção capitalista e a sua corporificação nas estruturas escolares.

Ainda em referência ao Seminário Itinerante (1985), encontramos apontadas questões internas à organização escolar.

NAGLE (1987) afirma que:

"(...) trabalha-se fundamentalmente com a noção de monodisciplinaridade, à qual se associa a criação de especialidades e mais especialidades, cuja consequência maior consiste no isolamento de uns temas de outros, daí os proprietários do tema. Tudo isto (...) resulta na fragmentação maior do campo do conhecimento (...)" (NAGLE, 1987, p. 171).

Outra iniciativa interessante, que permite traçar metas em relação aos estudos sobre formação de profissionais do ensino é o Fórum de Licenciatura promovido pela USP, em 14 de dezembro de 1990 e maio de 1991. Com contribuições de ordem mais geral a respeito da situação da educação no Brasil, destacam-se, como dimensão fundamental na busca da qualidade de ensino, as propostas "inovadoras, renovadoras, reestruturadoras, reconcebidas, modernas e avançadas" dos cursos de Licenciatura. A perspectiva é investir na formação de professores comprometidos com a melhoria do ensino público, no interior da escola pública. Das contribuições do Fórum, em um âmbito mais específico, destacamos a temática "a produção e apropriação do saber", manifesta nas propostas para reformulação das licenciaturas (via disciplinas, via interdisciplinaridade, via prática de ensino, via articulações entre centros e unidades de ensino, via flexibilização do currículo). Exemplificando essas preocupações podemos mencionar a posição do grupo de trabalho coordenado por RODRIGUES (1991):

"Um projeto de formação de professores é uma tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento harmonioso dessas três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância (...) Estas dimensões são a dos conteúdos, a das habilidades didáticas e das relações situacionais (...) A dimensão dos conteúdos tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização" (RODRIGUES, 1991, p. 61).

Outra contribuição que destacamos por fazer referência ao trato com o conhecimento, é a do grupo de Matemática composto por MACHADO, MOURA e GARRIDO. Entre os pressupostos da licenciatura em Matemática destaca-se que:

"A formação do professor se dá em todas as atividades desenvolvidas ao longo do curso, tanto nas disciplinas chamadas "pedagógicas"

quanto nas disciplinas de "conteúdo". Tal separação há muito tem se revelado inadequada. A própria prática encarregou-se da crítica e do encaminhamento da superação de tal divisão, introduzindo paulatinamente no currículo disciplinas com características " mistas", englobando ao conteúdo matemático, aspectos pedagógicos. Estas disciplinas, chamadas "integradoras", apontam no sentido de uma relação simbiótica entre o conteúdo e seu ensino (...). O elemento básico na formação do professor é o conteúdo da área específica, escolhido pelo licenciando, ao ingressar na Universidade. O currículo deve, portanto, alicerçar-se na aprendizagem deste conteúdo específico, que deverá predominar na fase inicial do curso. Progressivamente, a preparação para o ensino deve tornar-se mais e mais presente através da mediação das disciplinas integradoras, culminando com a predominância da dimensão pedagógica na fase final, onde a atividade do licenciando deverá assemelhar-se à do "Médico Residente". As atividades de estágio associadas a Projetos de atuação na rede pública, bem como a uma monografia de conclusão do curso poderão servir de instrumentos para a viabilização desta" (MACHADO; MOURA; GARRIDO, 1991, p. 76).

Ainda a respeito de propostas para a Licenciatura em Matemática, onde podem ser destacadas preocupações com o trato com o conhecimento, temos a contribuição de GOMIDE e DRUCK. As autoras ressaltam que esta idéia é capaz de enfrentar os problemas colocados:

"Quanto à inobservância dos objetivos específicos de disciplinas, a inadequação de enfoques, ênfase ou aplicação, achamos que estes problemas poderiam ser enfrentados e corrigidos no transcorrer do curso pelo exercício efetivo de uma Coordenação do Curso de Licenciatura que estivesse encarregada e responsabilizada pela aplicação dos conteúdos em sala de aula". (GOMIDE E DRUCK, 1991, p. 81).

O trabalho de RIPER e CARVALHO (1987, p. 44) é outro exemplo em que se buscou encontrar "outra maneira de formar professores de Matemática". O projeto se propôs a ser uma "resposta imediata" à situação caótica das licenciaturas e tinha por base os chamados "projetos integrados".

Partiu-se, neste estudo, do pressuposto de que a dicotomia entre os universos específico e pedagógico efetivamente existe, sendo isto comprometedor na formação dos licenciandos e necessitando ser superado. A preocupação central dos autores foi encontrar uma forma de integrar esses dois universos, em função da necessidade premente de "revitalizar os cursos de Licenciatura em Matemática, a fim de evitar a compartimentalização". Portanto, RIPER e CARVALHO (1987, p. 44) deixam claro o entendimento de que a desvinculação se dá pela falta de integração, na Universidade, das áreas de conhecimento envolvidas na formação do professor.

Estas propostas e estudos, no entanto, não revelam preocupações mais profundas com o desenvolvimento e desvelamento dos mecanismos internos e externos aos cursos que asseguram esta desvinculação, fragmentação, divisão das áreas de conhecimento. Não revelam preocupações com a materialização de uma proposta pedagógica que está, necessariamente, acentada na organização do processo de trabalho pedagógico, determinando, com isto, a maneira de produzir e adquirir o conhecimento.

A preocupação com contradições, ou seja, com dicotomias e antinomias entre teoria e prática, entre os universos de conhecimento específico e pedagógico, perpassa também nossa prática acadêmica junto à disciplina Prática de Ensino, do curso de formação de licenciados em Educação Física na UFPE. No sentido de encaminhar soluções desenvolvemos projetos integrados com outras disciplinas. Da análise crítica de tais iniciativas resultou a conclusão de que efetivamente não estávamos atingindo a raiz do problema, mas somente introduzindo inovações metodológicas extremamente frágeis e precárias, frente à dimensão crítica do mesmo. Ficou-nos claro que, sem o desenvolvimento radical dessas contradições, sem a revelação do subjacente, sem as explicações abrangentes do processo de trabalho em geral e o processo de trabalho pedagógico, toda e qualquer atividade ou possibilidade de integração desses universos torna-se inócua, uma vez que não leva em conta o cerne da questão, ou seja, o que assegura efetivamente a dicotomia e as antinomias no trato com o conhecimento, além de não levar em conta questões estruturais e contraditórias no processo de formação profissional.

Assim como as demais licenciaturas, também a Educação Física sofreu reestruturações na década de 80. No entanto, as propostas de reestruturação dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, aprovados pelo Conselho Federal de Educação (Resolução

03/87)¹¹ manteve acentuada a dicotomia e a divisão entre as áreas do conhecimento e, além disso, não considerou o processo de trabalho pedagógico que é determinante na produção e apropriação do conhecimento.

No enfrentamento destas questões concretas, surgem idéias que são verdadeiros mitos, como por exemplo, a de que uma boa qualificação do professor resolveria o problema da educação, ou a de que através de normatizações resolvem-se problemas epistemológicos dos cursos, ou, ainda, a de que para ensinar bem basta saber o quê e como ensinar, e que estaria nas mãos dos professores, administradores e alunos resolverem tais questões.

A complexidade das questões a respeito do trato com o conhecimento na formação profissional é ampliada, à medida em que são ultrapassadas a mera constatação de problemas e as proposições reformistas e, a partir disso buscam-se explicações mais abrangentes. É na busca de explicações que identificamos as análises onde a relação "trabalho-educação" se faz presente.

Partindo da análise das relações Educação-Trabalho-Sociedade, LABARCA (1987), ENGUITA (1991), MACHADO (1989, 1992), BERGER (1980), SALM (1980), FRIGOTTO (1984, 1991), SANTOS (1990) e SILVA (1991), entre outros, apontam para a compreensão de que a forma como o conhecimento é produzido e apropriado na escola (selecionado, organizado, transmitido, avaliado) representa uma expressão particularizada da divisão do trabalho. Indicam, portanto, que a consideração das áreas do conhecimento se dá segundo restrições, possibilidades e determinações colocadas pela organização do trabalho na sociedade em geral, e na organização do processo de trabalho pedagógico em particular.

Portanto, a análise do processo de trabalho pedagógico permite identificar inter-relações entre fatores internos e externos aos cursos que vêm determinando historicamente a produção e apropriação do conhecimento. Pode-se deduzir daí ações em forma de possibilidades, que permitam intervir politicamente no processo de formação de profissionais do ensino.

¹¹A Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação estabeleceu a reestruturação dos currículos de formação dos profissionais de Educação Física, dos cento e quatro (104) cursos mantidos por entidades públicas e privadas no Brasil distribuídas da seguinte maneira: Região Sul 10 pública e 18 privadas, Sudeste 17 pública e 35 privadas, Centro Oeste 3 pública e 1 privada, Norte 3 pública, Nordeste 12 pública e 5 privada segundo SEED/MEC - 1989.

1.2. O QUE NOS APONTAM OS ESTUDOS E REFLEXÕES COLETIVAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alguns estudos realizados na década de 80 nos indicam a precariedade do processo de formação do profissional do ensino de Educação Física. Referimo-nos, especificamente, ao processo acadêmico que ocorre sob os auspícios de uma Instituição de Ensino Superior (IES), no caso em Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física & Esportes.

Uma das referências clássicas é o trabalho de MEDINA (1983) sobre o "nível de consciência" dos estudantes dos cursos de Educação Física.

Através da análise do conteúdo das respostas fornecidas pelos alunos e tendo como referência as idéias básicas de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto sobre os graus de consciência e os fundamentos do diálogo, MEDINA (1983) conclui que o que prevalece na Educação Física é a manifestação de uma consciência ingênua, uma Educação Física convencional apoiada na visão do senso comum, corriqueira, simplista. O que é colocado como desafio é a construção de uma Educação Física revolucionária, onde prevaleça a manifestação de consciências transitivas críticas. A Educação Física revolucionária: "(...) procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de uma forma isolada" (*op. cit.*, p. 81).

Este estudo representou um marco importante na Educação Física por ser um dos primeiros a apontar a precariedade do processo de formação acadêmica, tendo como referência mecanismos externos aos cursos.

No entanto, esse mesmo trabalho apresenta de forma limitada a consideração da construção histórico-social do "nível de consciência", como elemento determinante na referência do processo de intervenção na realidade dinâmica - relegando condições objetivas colocadas na luta de classes no processo de produção e reprodução das relações capitalistas - e, ainda, dos sentidos atribuídos à "crise da Educação Física" como "perturbação", como "mudança de padrões culturais" e como "mutação de valores", não inserindo essa discussão na crise do processo de produção e reprodução capitalista.

FENSTERSEIFER (1986) estudou os cursos de formação de profissionais de Educação Física no Brasil e identificou teses sustentadas durante o processo de formação acadêmica. Essas teses, equivocadas segundo o autor, foram identificadas através de leitura crítica da historicidade dos currículos e da evolução da estrutura do pensamento pedagógico na

formação do profissional de Educação Física. O estudo reconstituiu a criação dos cursos e, através da análise dos planos e programas de ensino, explicitou as idéias pedagógicas sustentadas por professores. A análise crítica destes dados viabilizou a indicação das seguintes teses:

- a) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico;
- b) currículo desportivizado;
- c) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social;
- d) o saber é tratado de forma fragmentada;
- e) ocorre dicotomia entre teoria e prática;
- f) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente;
- g) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente;
- h) a orientação na formação é voltada para atender classes favorecidas socialmente;
- i) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; e
- j) o esporte é interpretado como: estabilizador do sistema, condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural, alienador e pautado no modelo de alto rendimento.

Este trabalho de doutorado destaca-se, por sua vez, por buscar apreender mecanismos internos ao processo de formação profissional que vêm assegurando determinadas concepções sobre Educação Física & Esporte e formação profissional, sustentando um paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" (1949), onde prevalece o interesse eminentemente técnico e destaca-se o enfoque curricular empírico-analítico. Este modelo curricular foi influenciado pelos princípios de administração científica que estavam sendo usados na indústria e condicionavam a organização do processo de trabalho. Estes princípios

foram sistematizados no conjunto de estudos do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que objetivavam o aumento da produtividade do trabalho evitando qualquer perda de tempo na produção. A partir da analogia entre o processo orientador da escola e o da indústria, o paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" tem como princípios básicos preparar indivíduos para desempenharem funções em situações definidas, e basear o currículo na análise destas funções e situações. FENSTERSEIFER (1986) identificou a predominância desse modelo nos currículos dos cursos de Educação Física analisados.

No entanto, o estudo apresenta como um dos seus limites a ênfase no plano das idéias pedagógicas, como se as mesmas fossem o determinante último que asseguram teses equivocadas na formação profissional.

Nesta mesma perspectiva de análise temos o trabalho de CARMO (1987), que critica a "formação acrítica" do profissional de Educação Física a partir de uma análise das disciplinas do curso, através dos planos de ensino e instrumentos de avaliação de conteúdo constantes dos planos. As conclusões apontam para o baixíssimo nível em termos de exigências intelectuais nos cursos, à situação caótica do ensino e ao comprometimento na formação das competências técnica e política. O que é reclamado como necessidade é a formação de professores com competência técnica e política, com consciência de suas múltiplas funções sociais, "buscando-se uma formação efetiva, eminentemente crítica" (*op. cit.*, p. 43).

Outro trabalho colocado na perspectiva da crítica ao processo de formação do profissional de Educação Física é o de FARIA JUNIOR (1987, pp. 15-33). Em seus estudos, o autor leva em conta, por um lado, a evolução da legislação e, por outro, as propostas apresentadas para reestruturação do processo de formação acadêmica do profissional de Educação Física. Suas críticas às propostas de reestruturação incidem sobre os seguintes pontos:

- a) a idéia da formação cada vez mais especializada diverge fundamentalmente dos planos curriculares internacionais que enfatizam a formação generalista;
- b) acentuam-se os riscos de "esfacelamento" da profissão;
- c) são criados cada vez mais grupos de poder, privilégios, fechamentos do mercado de trabalho;

- d) são criados cada vez mais códigos de ética, instrumentos de poder e de defesa de monopólios.

Os estudos até aqui analisados nos indicam que, além da consideração do "nível de consciência" (MEDINA, 1983), das idéias pedagógicas e paradigmas curriculares (FENSTERSEIFER, 1986), da necessidade da formação técnica e política, histórico-crítica (CARMO, 1987) e da formação generalista (FARIA JUNIOR, 1987), é preciso que se levem em conta mecanismos internos e externos aos cursos e suas inter-relações que assegurem determinadas tendências, determinadas idéias hegemônicas, determinadas contradições e que estabeleçam limites e possibilidades no processo de formação profissional, frente a uma dada realidade.

Estes estudos se assemelham em função de seus referenciais explicativos que indicam, para além da escola, o que é determinado em seu interior. Buscam conexões entre escola e sociedade. No entanto, a ênfase explicativa recai em elementos individuais (consciência), elementos da cultura (idéias pedagógicas, modelos de currículo), ou em elementos ideológicos expressos na legislação. Não se enfatiza a base material de produção de "consciências", "idéias pedagógicas", "currículos" e "legislações", nem a inter-relação de mecanismos internos e externos aos cursos que asseguram uma dada situação e delimitam possibilidades históricas.

Outro conjunto de estudos a ser destacado é aquele que se caracteriza por apresentar propostas para a formação acadêmica, como por exemplo COSTA (1988), OLIVEIRA (1988), PELLEGRINE (1988) e MOREIRA (1988).

A proposta de COSTA (1988, pp. 207-224), baseada na concepção holística, conforme defendida por CAPRA em "O ponto de mutação", apresenta a educação como "elemento-chave" nesse contexto, por "ampliar horizonte da prática da liberdade dos homens, ampliando a eficiência do processo produtivo, requisito essencial do processo de produtividade econômica". Essa proposta defende a recuperação de toda a informação perdida pela visão fragmentada do mundo, e o resgate da totalidade do ser, inserido em um sistema político, social e econômico que "conduziu no seu bojo à fome, à desigualdade, à injustiça, à violência, ao desemprego, à tutela e ao clientelismo". COSTA propõe, para tanto, uma Educação Física que seja educação - e não instrumental ou meio da/de educação -, que seja ação política caracterizada pela participação, dialogicidade, que seja democrática e autogestionária, socialmente produtiva, isto é, que se dê na práxis (ação-reflexão), no trabalho e na criatividade: propõe, em fim, uma educação libertadora. A autora realiza uma crítica à

universidade e ao processo de formação profissional pela desarticulação, fragmentação e sedimentação do pensamento, sugerindo caminhos para a discussão onde destacam-se: a perspectiva da historicização de conteúdos; o cuidado não só com a formação e preparação profissional, mas também da preparação para a vida pessoal e em comunidade; o trato com o conhecimento na ótica do plano social; a contestação estimulada pela dúvida; a consideração da simultaneidade do conhecimento no processo de formação. Critica, ainda, a dicotomia entre a formação de licenciados e bacharéis, sugerindo diferenças qualitativas entre ambos os cursos, que devem estar articulados, sem se tornarem apêndices um do outro. COSTA apresenta a proposta de discussão sobre graduação do profissional de Educação Física desenvolvida na UFPE (ESCOBAR, M.; TAFFAREL, C. SOUZA, D. 1986) e encaminhada ao Conselho Federal de Educação ressaltando que tal proposta é:

"uma visão inovadora na formação do profissional de EF, buscando tratar as relações do homem com o mundo, resgatando a totalidade, em coerência com o movimento holístico, que tenta ultrapassar a visão lógico-formal dominante" (op. cit., p. 221).

Por fim, COSTA sugere como referências para a reestruturação do curso de graduação em EF os seguintes pontos:

"(1) entrada no curso; (2) estrutura curricular; (3) corpo docente; (4) programas de extensão; (5) condições de ensino e pesquisa; (6) estágio supervisionado nos aspectos de coerência interna e externa em relação ao marco conceitual do currículo, aos objetivos do curso, às exigências da ocupação profissional e às necessidades sociais, tendo como suporte a visão do educador que se deseja formar, e ainda, (...) criação de mecanismos de atualização, (...) um currículo aberto onde a extensão universitária terá que desempenhar um papel preponderante" (op. cit., 221-222).

Quanto à forma de alcançar essas intenções, a autora menciona que se deve passar pela discussão do corpo como rendimento, como fator ideológico, como meio de comunicação e sensação no mundo, da vivência do corpo e da influência da "media" (TV) como meio de dominação e fragmentação do real e, ainda, que se faz necessária uma graduação com caráter de continuidade, de globalidade e de generalidade de conteúdo, enfim como ela diz:

"(...) o curso de graduação precisará orientar a formação no sentido

da: 1. interdisciplinaridade; 2. formação generalista do conhecimento do movimento humano e/ou da pedagogia do movimento humano visando às interações sociais; 3. abrangência do campo de ação profissional no formal e não-formal; 4. criação e recriação de objeto e formas pedagógicas; 5. participação do futuro profissional no processo político-pedagógico de sua formação; 6. valorização profissional e da cultura de grupo; 7. formação de pensamento reflexivo e comunitário; 8. auto-expressão; 9. humanístico" (op. cit., 221-222).

Outra proposta é defendida por OLIVEIRA (1988) que apresenta uma formação diferenciada entre Educação Física e Esporte. Parte da preparação profissional na USP e de estudos sobre mercado de trabalho, sugerindo que a USP ofereça cursos de Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Esporte, e que a Escola Superior da Educação Física altere seu nome para "Escola de Educação Física e Esportes". Esta proposta foi apresentada em 1984, no Seminário de Diretores de Escolas de Educação Física, do qual participou o então relator do processo de reestruturação dos Cursos de Graduação em Educação Física do Conselho Federal de Educação, Mauro Costa Rodrigues.

Como pressupostos e evidências para justificar e explicar a proposta, são apresentados os seguintes pontos:

1. a licenciatura prepara somente para o ensino em escolas de primeiro e segundo graus;
2. existe um mercado de trabalho em expansão para além da escola onde atua o profissional de Educação Física;
3. existem alunos matriculados na Licenciatura em Educação Física, mas interessados em outras atuações profissionais. A não-existência de Bacharelado estaria canalizando uma falsa demanda para a Licenciatura - o que poderia estar determinando o "baixo nível de ensino de Educação Física". Valendo-se de dados levantados por ALBUQUERQUE (1985), OLIVEIRA (op. cit., p. 231) argumenta que "um curso de Licenciatura em Educação Física prejudica e inibe a formação de egressos para o mercado de trabalho relacionado com a área não-escolar";

4. a não-proteção e/ou a indefinição da qualificação profissional do mercado de trabalho, relacionadas com a Educação Física na área não-escolar, em razão da não-regulamentação da profissão "Educação Física" e da inexistência de entidades sindicais específicas";
5. a existência de cursos de graduação em dança;
6. a existência de cursos de pós-graduação em lazer/recreação;
7. a falta de clareza do conteúdo específico da área de conhecimento da Unidade ESEF/USP. Ao oferecer somente curso de Licenciatura em Educação Física, a Unidade ESEF/USP estaria interferindo nos assuntos próprios da Faculdade de Educação, além de reforçar a idéia de que a Educação Física não possui objeto de estudo que a torne academicamente independente, o que não justificaria sua posição no ensino superior, já que poderia ser considerada somente meio da educação. A partir daí, o autor discute a necessidade da consideração da Educação Física enquanto disciplina acadêmica com objeto próprio de estudo e como profissão, e alerta para as questões de identidade, corpo de conhecimento e objeto próprio de estudo da Educação Física. Para tanto, ele se vale dos argumentos de NIXON (1967) e de seus critérios para a caracterização de uma disciplina acadêmica que deve ter: conhecimento identificável; história substancial e tradição; reconhecimento público dos trabalhos; estrutura conceptual apropriada; integridade única e qualidade arbitrária; reconhecimento pelos procedimentos e métodos adotados; reconhecimento de seus processos, produtos, conhecimentos, princípios e generalizações; precisão terminológica;
8. distinção entre Educação Física e Esportes - instituições distintas, por natureza, objetivos e características - e distinção entre professor de Educação Física (Conselho Federal de Educação. 1977, Parecer n. 548. Documenta, 195, pp. 17-22) e Técnico em Esporte (Conselho Federal de Educação. 1977, Parecer n. 861. Documenta, 196, pp. 15-22);
9. a importância do esporte. O esporte como fenômeno cultural e social merece ser estudado academicamente, e a intervenção nesta área exige uma preparação que vai além daquela oferecida nos cursos de Educação Física

e recreação. A formação para atuação na área de esportes, em nível superior, depende do curso de Licenciatura (Conselho Federal de Educação. Parecer n. 894. Documenta 109, 1969, pp. 227-230 e Resolução n. 69. Documenta, 109, 1969, pp. 230-231). Como isso é muito precário, propõe, por fim, uma preparação diferenciada para as áreas de Educação Física e Esportes. Como sugestão apresenta um rol de disciplinas para o Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Esportes.

A proposta de PELLEGRINE (1988), sobre formação do profissional de Educação Física, ressalta inicialmente, a dinâmica do processo e aponta para o fato de que, lamentavelmente, no Brasil, a realidade não tem sido essa, pois encontram-se cursos com estruturas curriculares de dez ou vinte anos atrás, com programas repetitivos. Quando ocorrem mudanças, são por força do mercado de trabalho e não por reflexões sobre a formação do profissional da atividade física. A autora destaca, ainda, o problema das disciplinas do currículo mínimo (agora já destituído), ministradas por professores de outras áreas, pouco envolvidos com os cursos de Educação Física. Aponta para o problema da Educação Física estar na dependência de disciplinas tradicionais como Fisiologia e Psicologia, e que a pós-graduação em Educação Física, na busca de compreender o ser humano em atividade física, vem dando os primeiros passos para o desenvolvimento de um corpo de conhecimento específico.

Com relação à complexidade da questão da formação profissional destaca:

- a entrada da Educação Física na Universidade que significou a entrada no mundo do saber, do conhecimento, a ser consolidada pela pós-graduação e da produção científica dos centros de investigação;
- a questão do conceito de Educação Física e da sua diferenciação com o esporte, a dança e a recreação. Ela defende que à Educação Física cabe, antes de mais nada, "garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito às suas capacidades motoras. Portanto, cabe à Educação Física centrar suas atenções na educação do movimento, para que a educação pelo movimento possa posteriormente acontecer. "O elemento chave da Educação Física é o controle motor que ocorre à medida que se busca a educação do movimento" (*op. cit.*, p. 252). Segundo a autora, fazer da Educação Física um meio para se desenvolver o esporte, a recreação e

a dança é retirar da Educação Física sua principal finalidade, é esvaziá-la de seu conteúdo. Ela sugere análise detalhada sobre o corpo de conhecimento referente a cada um desses fenômenos, para que se identifiquem aspectos comuns e diferenças;

- a formação diferenciada de especialistas, pois a formação generalista não tem respondido às demandas atuais. "Do modo como a situação da formação profissional em Educação Física se encontra, os cursos oferecidos vão continuar formando um profissional que nem para trabalhar no ensino de primeiro e segundo graus serve..."(*op. cit.*, p. 253);
- o atraso nas discussões sobre o corpo de conhecimento e a disciplina acadêmica de Educação Física, agora incentivada pela produção do conhecimento na pós-graduação. Caberiam aos professores e aos profissionais da Educação Física os esforços para a aplicação dos conhecimentos, enquanto que caberiam à Academia a produção e criação do conhecimento. A autora apresenta, ainda, propostas para a delimitação do corpo de conhecimento da Educação Física. Valendo-se de RARICK (1967) sugere como sendo específico da Educação Física os seguintes aspectos:

"1. mecânica do movimento, o modo de aquisição e controle dos padrões de movimento e os fatores psicológicos que afetam as respostas motoras; 2. fisiologia humana sob stress do exercício, esporte, dança e os efeitos imediatos e duradouros da atividade física; 3. os aspectos culturais e históricos da Educação Física e dança que devem ser explorados; 4. Os aspectos sociais, uma vez que o homem não funciona isoladamente" (op. cit. p. 255).

A autora menciona, além disso, a proposta desenvolvida em 1966, nos Estados Unidos, no projeto "The Big Ten Body of Knowledge Symposium Project", conforme apresentado por ZEIGLER (1982) e a proposta alemã, exposta por HAAG. (1979) em "Development and structure of a theoretical framework for sport science".

A proposta americana que não reconhece a pedagogia esportiva, prevê seis áreas de especialização: a) fisiologia do exercício, b) biomecânica, c) aprendizagem motora e psicologia do esporte, d) sociologia da Educação Física e esporte, e) Educação Física comparada, f) teoria administrativa em competições esportivas e Educação Física.

A proposta alemã vale-se do termo "Sportwissenschaft", correspondendo, segundo a autora, aos aspectos científicos da Educação Física, incluindo os aspectos de humanidades, artes e ciências relacionadas ao esporte. A divisão da ciência do esporte consiste em:

- a) Fundamentos anátomo-fisiológicos e motores;
- b) Medicina do esporte;
- c) Biomecânica do esporte;
- d) Fundamentos sociais e comportamentais;
- e) Psicologia do esporte;
- f) Pedagogia do esporte;
- g) Sociologia do esporte;
- h) Fundamentos histórico-filosóficos;
- i) História do esporte;
- j) Filosofia do esporte.

Segundo PELLEGRINE (*op. cit.*, p. 256), a tendência atual é a Educação Física ser considerada intradisciplinar o que significaria "a busca do conhecimento a partir do enfoque da própria Educação Física, em aspectos que lhe são específicos". A autora aponta para a necessidade de as disciplinas tradicionais serem ministradas por profissionais de Educação Física e não mais por profissionais das áreas tradicionais. Finaliza suas posições destacando como mais importante do que vivenciar toda e qualquer atividade física e habilidade motora (o currículo seria infundável) a capacidade de análise das habilidades motoras. Para sustentar tal argumento, vale-se dos estudos de GRHAM, G. & HEIMERER, E. (1981).

Outra proposta é a de MOREIRA (1988), que nos dá pistas para a modificação da estrutura curricular do profissional de Educação Física, tendo como "ponto de apoio o compromisso social do formado em Educação Física" (*op. cit.*, p. 265).

Para ele a Educação Física na Universidade esteve mais próxima da "uniformidade" do que de uma concepção atualizada de universidade. Comprova isto com os seguintes argumentos: maior preocupação com a especialização do saber do que com a universalidade e suas relações com outros saberes. Segundo ele, o fato de na universidade não se priorizar a criatividade, a solução de problemas, o conhecimento crítico do saber institucionalizado ou do novo saber, dá lugar à ruptura entre Educação Física e Universidade. Outro argumento que é evidente é o de que prevalece a ação de moldar sob o mesmo padrão, pessoas, interesses realidades e projetos de vida.

O autor reconhece a necessidade do Bacharelado, pois não tê-lo representaria um atraso em relação às outras áreas e, além disso, restringiria a formação à Licenciatura, que tem sido dedicada ao ensino formal e que vem sendo severamente criticada pelo seu caráter a-histórico, acrítico e dissimulador, sob o manto da neutralidade de suas funções sociais reprodutoras da ideologia dos privilegiados. Criticada pela sua falta de identidade, pela sua falta de desenvolvimento e de competência para o ensino formal, a Educação Física mantém um descrédito que pode ser identificado pela sua não-efetivação nas escolas, apesar da legislação, por sua ação profissional acrítica, por sua falta de seriedade metodológica, pela visão de mundo, de homem, e de sociedade apegada às concepções hegemônicas dos privilegiados, pela obrigatoriedade institucionalizada.

Ressalta, ainda, o autor que "a concentração de esforços a nível de Licenciatura não conferiu qualidade aos profissionais que atuam na Educação Física escolar". Esta falta de qualidade pode ser constatada na maioria das universidades e faculdades isoladas, onde ainda se estrutura o ensino na transmissão de informações (concepção bancária) e não na produção científica de conhecimentos; onde se privilegia o ensino de pós-graduação, que produz conhecimento em detrimento da graduação; onde não se valoriza a criatividade; onde se concentram esforços sem clareza dos objetivos, do "para onde se quer ir"; onde a falta de consideração da realidade social brasileira exige a intervenção social do profissional de Educação Física para além da intervenção no ensino formal, diversificando-se, com isto, as possibilidades na sua formação; onde não se consideram as outras funções da Educação Física em sua articulação com a Educação; onde não se considera que a apropriação do conhecimento se dá pela ação e reflexão no real.

Com esta crítica, MOREIRA (*op. cit.*, p. 272) aponta para a necessidade "de uma Educação Física comprometida com um projeto de sociedade e não mais de uma Educação Física comprometida com o poder dominante", e apresenta como "pistas para a reflexão" a necessidade dos seguintes pontos:

- reflexão crítica, avaliação e teorização da Educação Física.
- existência de profissionais competentes, formados a nível de pós-graduação;
- opção por um saber crítico;
- identificação do universo teórico para montar grades curriculares;
- relação entre formação acadêmica, política, pedagógica e governamental;
- consideração das propostas do texto "Reformulação dos Cursos de formação de Educadores", ao se pensar a Licenciatura, buscando os domínios filosófico, sociológico, político, psicológico e biológico do processo educativo, de modo a superar a dicotomia entre disciplinas específicas da Licenciatura e as disciplinas pedagógicas que devem ser integradoras, e organizar atividades comuns entre diversas licenciaturas.
- reflexão acerca da questão administrativa do regime seriado ou de crédito.

Por fim, MOREIRA sugere um estudo que repense a formação profissional dentro dos itens anteriormente apontados, destacando-se: uma formação profissional compromissada com a transformação social e não com uma mera ocupação de espaço através do corporativismo; um currículo de atividades físicas montado dentro de uma perspectiva crítica, justificando-se numa análise histórica do homem em movimento; uma formação sendo discutida nas esferas acadêmica, governamental, política e pedagógica; e várias possibilidades de opções concretas nos cursos de Bacharelado/Licenciatura.

Das propostas aqui apresentadas (COSTA, OLIVEIRA, PELLEGRINE, MOREIRA), podemos observar que o que existe de comum é a preocupação com a questão do conhecimento e sua intermediação no currículo de formação acadêmica. As propostas partilham, ainda, a identificação de problemas ligados à Licenciatura e às experiências acadêmicas nos cursos, como, por exemplo, a dicotomia teoria-prática e as discussões sobre Licenciatura e Bacharelado.

Apesar disso, as propostas diferenciam-se entre si em função da consideração da função social da Educação Física e do processo de formação profissional, tanto a nível da graduação como pós-graduação - atender à demanda de mercado profissional ou à

transformação social -, além de explicarem diversamente o que assegura uma dada organização curricular e sugerirem rumos diversos para as transformações sociais.

Nessas propostas podemos reconhecer que não são destacadas as questões relacionadas à organização do trabalho, das suas raízes e expressões no trabalho pedagógico de produção e apropriação do conhecimento no processo de formação acadêmica.

Isso nos leva a reconhecer que a ênfase das propostas recai sobre as idéias pedagógicas, sobre a consideração de um campo do conhecimento, sobre a intervenção profissional e seus reflexos na graduação, sobre a adoção de princípios para a reflexão. Também nestas propostas, não é enfatizada a inter-relação de mecanismos internos e externos aos cursos que asseguram uma situação e delimitam possibilidades históricas no modo de produção capitalista. Não é discutida, portanto, a base material de construção das propostas.

1.3. ALGUNS ASPECTOS REFERENTES À LEGISLAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação do profissional de Educação Física no Brasil, segundo COSTA (1971, p. 43), tem suas origens no âmbito militar, na primeira escola da Marinha, em 1926, e no âmbito do regime político autoritário do Estado Novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Estudos atuais, que buscam historicizar conteúdos da Educação Física, vêm desvelando esses nexos estabelecidos entre "a caserna e a escola", conforme nos revela GOELLNER (1992). Tais nexos legitimaram a Educação Física baseada em ideologias subjacentes ao Estado e às instituições de onde tal formação se origina. E, segundo CANTARINO FILHO (1982 e 1989), asseguraram na estrutura organizacional do Estado e nas legislações vigentes, um projeto de sociedade, como por exemplo o idealizado pela ditadura do Estado Novo no Brasil. Isto imprime, segundo FARIA JUNIOR (1987, 15-33), uma direção à formação profissional coerente com as instituições de origem e suas ideologias, que viam na Educação Física uma "(...) poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira (...)", apresentando-se (...) "impregnada de um caráter para-militar". Essa Educação Física respondeu, segundo SOARES (1990), a concepções de ciência, cultura e técnica hegemônicas, na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, palco onde se dá a construção e consolidação de uma nova sociedade, a sociedade capitalista, onde os exercícios físicos passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio", assegurados

principalmente pelo pensamento médico-higienista. Trata-se de uma Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação dos profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou, para a época, um perfil do profissional de Educação Física que o diferenciava dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se apenas o curso secundário fundamental.

Essa diferenciação acentuava-se, também, entre os próprios profissionais, caracterizando-os, de acordo com suas condições de ingresso e formação, em técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores formados em escolas militares, em cursos em nível de segundo grau, em Licenciatura curta e em programas de treinamento para leigos (Carta de Belo Horizonte 1984, p. 5).

Somente na década de 50, principalmente pela atuação do movimento estudantil, onde se destaca o Centro Acadêmico Ruy Barbosa, da Escola de Educação Física da USP, por força do Parecer n. 118/58 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é que se exige a apresentação do certificado de conclusão do curso Clássico ou Científico (secundário completo).

No início da década de 60, com a aprovação da Lei 4.024/61, modifica-se o processo de formação de professores no Brasil. Instituem-se os currículos mínimos de validade nacional e a complementação fixada por estabelecimentos de ensino.

Em 1962, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer n. 292/62, do Relator Conselheiro Valmir Chagas - relacionado com as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas, que prevê as matérias pedagógicas Psicologia da Educação e da Adolescência, Aprendizagem, Didática, Elementos da Administração Escolar e a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado - e o Parecer n. 298/62 que fixa o currículo mínimo do curso superior de Educação Física - do qual constam além da matéria Pedagogia, as matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer n. 292/62 .

Dos auspícios do Estado Novo (1937-1945) e do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, consolidado pelo Governo Kubitschek (1956-1961), passa a Educação em geral e especificamente a Educação Física a ser regida sob os auspícios autoritários do regime

militar, instituído no Brasil a partir de março de 1964 - período este em que os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development - USAID - determinaram os rumos das reformas e inovações educacionais.

São a Resolução 69/69 e o Parecer 894/69 do Conselho Federal de Educação que passam a reger a formação acadêmica que previa o "currículo mínimo" com a fixação da carga horária de cada disciplina. Somente em 1969, sob as pressões do movimento estudantil é que é elaborado o Parecer 672/69, incluindo-se definitivamente as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas nos currículos das Escolas Superiores de Educação Física.

Portanto, conforme frisa FARIA JUNIOR:

"... com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer n. 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas (...) foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física." (FARIA JUNIOR, 1987, p. 23).

Do final da década de 70 até 1987, agora sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares, foi gestada - através de seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação-Secretaria de Educação Física e Desportos - uma nova legislação que culminou com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação.

Esta Resolução, consubstanciada no Parecer 215/87 do relator Mauro Costa Rodrigues, trata do "perfil profissiográfico" do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo e adota uma proposta de currículo mínimo baseada na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional. Opta, ainda, pela definição de áreas de abrangência e pela duração mínima do currículo. Opina sobre a parcela destinada à Formação Geral e ao Aprofundamento de Conhecimentos. Na Formação Geral, considera os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reunirão as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. O Aprofundamento de Conhecimentos deverá responder às opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais, possibilitando a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade (1987, p. 14-16.).

CARMO (1987) critica essa resolução partindo dos seguintes pressupostos:

- a) A função social do conhecimento da Educação Física só pode ser entendida à luz de uma visão histórico-cultural de classe;
- b) Não pode ser ignorado o intenso e profícuo debate em torno de questões epistemológicas e questões referentes ao redimensionamento da Educação Física dentro do atual quadro sócio-político-econômico;
- c) A resolução 003/87 representa uma síntese do pensamento dos indivíduos que a gestaram e a elaboraram dentro de determinadas condições materiais;
- d) "É necessário distinguir entre a alteração material das condições econômicas de produção - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências. (...) É preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção" (MARX, Karl. Prefácio a Uma contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1983, p. 25).
- e) A proposta para reestruturação dos cursos de formação dos profissionais de Educação Física demonstra claramente a expressão da vontade política hegemônica de determinados setores da sociedade, intervindo nos rumos do processo de formação acadêmica via mecanismos do Estado, como o é o Conselho Federal de Educação.

Com estes pressupostos o autor analisa as condições presentes no período de 1979 a 1986, período em que é gestada a resolução.

Como dados relevantes da década de 70 (era do "milagre econômico" - governo do general Ernesto Geisel), CARMO (*op. cit.*, pp. 3-8) apresenta a proposta do "máximo de desenvolvimento, com o mínimo indispensável de segurança, rumo à gradual e segura transição para a democracia", sustentado pelo discurso da "distensão" e da "democracia relativa". É o período do "Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento" (PND) que pretendia manter o crescimento acelerado, aumentar oportunidades de emprego, controlar a inflação, equilibrar a balança de pagamento, distribuir melhor a renda, e consolidar a estabilidade social e política.

No campo da educação consolida-se, neste período, o movimento tecnicista, que tem como marco legal as Leis 5.540/68 e 5.692/71 - leis estas elaboradas sob os auspícios dos acordos MEC/USAID.

Avançando nesta perspectiva de análise, mencionamos também o estudo de mestrado de MUNÕZ PALAFOX (1990) que, ao analisar os nexos existentes entre a Política Nacional de Ciência e Tecnologia (PNCT) com o processo de Formação de Recursos Humanos no Ensino Superior no Brasil, após o golpe de Estado de 1964, constata a relação entre os interesses do capital estrangeiro e nacional ligados à acumulação e à formação de profissionais adequados às novas condições, situações e padrões de exploração.

A conclusão de PALAFOX (1990) é que:

"Tendo como pressuposto fundamental a necessidade da melhoria da aptidão física da população como um todo, o governo brasileiro, com a ajuda dos militares e tecnoburocratas, elaborariam leis, decretos, currículos escolares e definiriam a natureza científica da pesquisa nesta área, com a finalidade de consolidar uma formação e mentalidade pragmático-tecnicista em consonância com o projeto Ideológico-Estatal mais amplo". (MUNÕZ PALAFOX, 1990, pp. 105-109).

É durante o regime militar que surgem inúmeros cursos superiores de Educação Física. Em 1968, existiam 4 escolas superiores de Educação Física no Estado de São Paulo. Em 1975, já eram 36 e, em 1977, constata-se um total de mais de 100 Escolas em todo o território nacional. Atualmente são aproximadamente 104 escolas, considerando aquelas que estão em processo de implementação (11). Foram encaminhados ao exterior aproximadamente 70 profissionais para a pós-graduação, principalmente para os Estados Unidos. Criam-se cursos de pós-graduação no país (UFSM, USP): atualmente são em número de 8 mestrados (USFM, USP, UFRJ, Gama Filho, UFRGS, UNICAMP, UFMG, Universidade de Ribeirão Preto) e 3 doutorados (USP, UFSM, UNICAMP); com isto, intensifica-se a produção científica da área.

A produção do conhecimento nos mestrados em Educação Física é submetida à investigação por SOUZA E SILVA (1990), que identifica, em sua maioria, um conhecimento produzido à luz de paradigmas científicos clássicos informados pelo positivismo e pela matriz empírico-analítica.

Em termos de influência, as correntes de pensamento americanas e anglo-saxônicas predominaram e ainda predominam no processo de formação dos profissionais, tanto a nível de pós-graduação, como na criação dos cursos de graduação e na pesquisa e produção de conhecimentos¹².

Segundo MUNÓZ PALAFOX (1990 *op. cit.*, p. 109), são indicadores disso as diretrizes políticas, os convênios firmados com o exterior, os estudos desenvolvidos e os modelos adotados, favorecendo-se a prática da pesquisa em Educação Física moldada de acordo com uma "filosofia racionalista e uma pedagogia de cunho existencialista, (...) disseminando-se conteúdos e práticas alienantes".

O início dos anos 80 indica o acirramento dos embates ideológicos na área de Educação Física. Por um lado, havia os que denunciavam o papel social mitificador e contraditório da Educação Física voltada para o "bem social" e para a "saúde" e, por outro, os que defendiam a referência da "aptidão física", do pensamento médico-higienista e do pensamento militarista. As tendências pedagógicas na Educação Física diversificam-se, estando atreladas a concepções higienistas, militaristas, pedagogicistas, competitivistas, populares ou histórico-críticas, conforme aponta GHIRALDELLI (1988) em seu estudo sobre "as filosofias subjacentes às concepções de Educação Física".

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (BRACHT, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que buscam entender a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física & Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora na neuro-comportamental, ora na sócio-cultural.

Outra polêmica presente nos anos 80, em relação à formação do profissional de

¹²Podemos verificar essas tendências no denominado Livro do ano de 1991 da Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física, onde encontramos uma amostra relevante dessas correntes de pensamento americanas e anglo-saxônicas, quando é tratada a "pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física".

Educação Física, diz respeito à dicotomia entre a formação do Bacharel e do licenciado¹³. Nas discussões acerca da formação diferenciada em Licenciatura e Bacharelado, prevaleceram, inicialmente, as influências da orientação alemã, via Escola de Colônia, articuladas no Brasil pela extinta Secretaria de Desportos do MEC (SEED). Posteriormente, foi a influência americana que teve lugar, via teses sustentadas por profissionais da USP (OLIVEIRA, 1988). E, por último, a gestão do Conselho Federal de Educação, que culminou na Resolução 003/87 e que tem influência decisiva das posições defendidas no interior da ESEF/USP. Acabou prevalecendo no Brasil, a idéia da fragmentação do processo de formação profissional entre Bacharéis e Licenciados.

Um dos aspectos dessa discussão sobre a formação profissional de bacharéis e licenciados está relacionada com a incapacidade de distinguir-se, a nível teórico, o que representam as disciplinas de "conteúdo" específicas de cada curso e as das demais áreas transversais. Nestas discussões, uma das posições mais veementes contra a fragmentação da formação profissional entre bacharéis e licenciados é assumida por FARIA JUNIOR (1987, p. 26-30).

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais.

Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica - o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas.

¹³Podemos tomar como exemplo a Escola Superior de Educação Física da USP que suspendeu, até 1995, o ingresso de vestibulandos no Curso de Licenciatura em Educação Física, mas que por outro lado, abriu os cursos de Bacharelado em Educação Física e o Bacharelado em Esportes. A Universidade Federal do Acre, por sua vez, abriu o curso somente de Bacharelado, apesar de ter aproximadamente 50% de seus profissionais do ensino leigos, atuando na Rede Pública, e de existir uma orientação da Secretaria Estadual de Educação, segundo a qual, para concurso público na área, serão admitidos somente licenciandos. É preciso destacar que a proposta do Curso de Bacharelado em Educação Física no Estado do Acre é orientada por profissionais da Universidade Federal do Amazonas que, por sua vez, seguem as orientações, em termos de formação profissional, advindas prioritariamente da USP.

Em suas análises, FARIA JUNIOR (1992) aponta para duas tendências na formação: uma de promover mudanças na formação profissional, introduzindo a concepção de professor generalista, licenciado pleno, com formação humanista em Educação Física, e outra - que reproduz padrões tradicionais - voltada para a especialização, tendo por base a fragmentação do conhecimento, e a ênfase no saber técnico.

Suas críticas centram-se na questão da super-especialização, que estaria esfacelando a profissão e acentuando a visão do professor de Educação Física enquanto técnico. Ele apresenta como perspectiva a natureza conflitante do processo entre a tendência de reprodução e de mudanças, apontando a categoria da contradição como elemento promissor para as análises. E recusa a visão da teoria da correspondência, onde a economia aparece como determinante total do pensamento e da ação humana. Apesar de admitir que a questão principal diz respeito a como as desigualdades nas relações sociais são perpetuadas e legitimadas, ela não supõe como certo que a formação de professores reproduz (automaticamente e perfeitamente) as desigualdades das relações de classe, raça ou gênero.

Ao discutir a questão do trabalho em Educação Física, FARIA JUNIOR (*op. cit.*, p.228) pergunta sobre a possibilidade de um mesmo corpo de conhecimento fundamentar duas profissões distintas (Licenciatura e Bacharelado) e, ainda, de existirem dois corpos de conhecimentos, um correspondente ao magistério (Licenciatura) e outro ao Bacharelado em Educação Física.

Dentro de uma conotação descritiva, a Educação Física pode ser considerada uma profissão já que preenche os critérios para o reconhecimento de um campo de trabalho que, segundo BARROW e BROWN (1988), seriam: ter um corpo de conhecimento exclusivo, envolver habilidades especializadas, dedicar-se à pesquisa e à instrução, ter uma razão social, ter um período extenso de preparação e manter uma organização profissional. A questão que se coloca é em relação à diferenciação ou não do campo de conhecimento entre licenciado e bacharel.

Mas para definir uma profissão a partir da sua caracterização, FARIA JUNIOR menciona, ainda, as considerações sobre profissionalização de HOYLE (1983), que a entende como um processo pelo qual uma ocupação reúne, em maior ou menor quantidade, diferentes critérios definidores. A profissionalização é considerada uma questão vital no processo de construção de uma profissão e tem dois componentes que podem ou não estar intimamente ligados: o desenvolvimento do status (profissionalismo) e o desenvolvimento de habilidades (profissionalidade).

No que diz respeito às concepções do profissional de Educação Física no Brasil, encontramos desde a concepção oficial do "técnico em Educação Física e Desportos" (Brasil, Decreto-lei n. 1.212/1939) à concessão do título de licenciado e bacharel em Educação Física e Esporte. O elemento contraditório está colocado na ênfase da formação do técnico em desporto e na titulação recebida de professor licenciado em Educação Física. Esta contradição foi acentuada durante o regime militar, a partir de 64, privilegiando-se o desporto competitivo de alto rendimento, destacando a figura do técnico desportivo em detrimento do professor, o que foi evidenciado também no emprego enfático de verbas públicas no desenvolvimento das pesquisas na área de Antropometria e Biomecânica. Atualmente, a formação especializada continua sendo defendida através da defesa do Bacharelado.

FARIA JUNIOR aponta, ainda, para o fato de que a ênfase nos aspectos científicos de uma disciplina acadêmica/profissão (como a Educação Física, por exemplo) acarreta a fragmentação em subdisciplinas e especialidades - o que constitui postulado conservatista. Além disso, a especialização pode mudar o papel do profissional. Evidências disso é que o profissional generalista desapareceu como preocupação do processo de formação profissional, o que passa a ser questionado, já que volta a ser revalorizada a formação geral, com visão ampla e flexível em contraponto a uma formação puramente técnica e profissionalizante. O que se coloca é que a formação generalista supõe domínio de teorias que permitem ao profissional atuar tanto na Educação Física escolar, quanto na não-escolar (clubes, academias, etc.). A contradição no processo de formação acadêmica está no fato de que, tenta-se ampliar ao máximo a oferta de disciplinas (currículo extensivo) para preparar o profissional para os diversos campos, mas de uma forma que fraciona cada vez mais o conhecimento.

Como contribuição a esse debate nacional, apontamos também as análises apresentadas por BETTI (1992), que parte da ação profissional baseada num corpo teórico e interdisciplinar de conhecimento e critica as posições já consolidadas. Entre as conclusões consolidadas merecedoras de crítica, aponta as seguintes:

1. a ação do profissional de Educação Física/Esporte deve basear-se num campo teórico que tem sido caracterizado como uma disciplina acadêmica ou ciência;
2. o termo Educação Física não é mais adequado e não comporta a evolução da área sugerindo-se denominações como Ciência da Motricidade Humana (SERGIO, S/D), Ciência do Esporte (HAAG, 1979), Cinesiologia e Estudo do Esporte (LAWSON & MORFORD, 1979), Quin antropologia (RENSON,

1989);

3. a ênfase na atuação profissional está no aspecto intelectual e não físico-motor;
4. o saber como ensinar deve ser complementado com o saber por que ensinar, o que implica no processo intelectual de tomar decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e biológica;
5. a profissão aplica seus conhecimentos em serviços sociais úteis;
6. é preciso produzir práticas bem sucedidas, para o maior número de pessoas;
7. o processo de formação profissional continua para além da universidade.

A estas conclusões consolidadas, BETTI (1992) nos apresenta as críticas de LAWSON (1990, pp. 161-183), onde se destaca a visão positivista na pesquisa científica como solução aos problemas da área, segundo a qual: 1) o conhecimento por si só é válido; 2) consome-se mais pesquisa do que se produz; 3) é possível mudar as práticas de trabalho de acordo com as normas científicas; e 4) os profissionais deverão agir e pensar como pesquisadores.

É necessário considerar-se, alerta BETTI (1992), que a pesquisa não se apresenta tão tranquilamente como solução para todos os males, visto que traz em si incertezas, divergências, desdobramento de questões. Além disso, para estabelecer saltos qualitativos, é exigido muito mais do que o consumo de pesquisa.

BETTI pondera, portanto, que é preciso levar em conta que há diferenças nas comunidades epistêmicas - experiências de socialização, organização do trabalho, exigências da carreira e demandas de trabalho. A linguagem da pesquisa não é a linguagem da prática cotidiana e informal, que também é fonte de incertezas e variabilidades.

O discurso científico contribuiu para a quebra da hegemonia e a progressiva perda de poder dos setores conservadores da Educação Física; no entanto, corre-se o risco de vê-lo agora no papel de conservador, principalmente se não levarmos em conta a dimensão teleológica, ou seja, das finalidades dos esforços científicos e acadêmicos.

Nesta perspectiva, BETTI (*op. cit.*, p. 245) defende que a Educação Física "dirija seus

esforços acadêmicos, hoje, a uma teleologia social, onde as ciências humanas e sociais terão papel vital", para uma abordagem sócio-cultural que possa nos ajudar a esclarecer os propósitos da profissão. Essa posição também é apontada por BROEKHOFF (1979, pp. 244-254), LAWSON (1990, pp. 161-183) e HARRIS (1987, pp. 282-294).

Ressaltando que a prática precisa, cada vez mais, tornar-se o foco da pesquisa e da preparação profissional, BETTI (1992) vale-se de BOURDIEU (1990) para fazer a crítica da crítica, e apresenta como argumentos a questão da aprendizagem e do ensino no esporte, onde é fundamental a relação teoria/prática, entre linguagem/corpo/movimento.

Observando as intervenções no âmbito do esporte, BETTI (*op. cit.*, p. 243) destaca que a ação profissional em Educação Física/Esporte é mais ampla que o ato de ensinar movimentos ou promover a condição física; que planejar, executar e avaliar programas de atividades físicas é a principal, mas não única tarefa dos profissionais de Educação Física/Esporte em nosso país. Defende, ainda, que no processo de formação acadêmica seja levado em conta o "conhecimento de trabalho ou operacional", que é gerado no exercício profissional, combinando-se a arte da prática com os aspectos científicos. Para o autor, esta é a melhor forma de preparação para uma prática incerta, complexa e variável, distinguindo-se aí um leigo de um profissional com formação acadêmica que domina "princípios teóricos básicos e aplicados, capaz de permitir um constante redimensionamento da ação profissional".

Para tanto, sustenta a necessidade de uma sólida formação teórica, com experiências e vivências em estágios profissionalizantes, atividades de extensão comunitária e extra-curriculares que permitam a dialética teoria/prática - a práxis.

A respeito do dilema especialista versus generalista, a posição de BETTI é pela formação generalista, baseada em uma sólida formação teórica; no entanto, esclarece que não se deve associar mecanicamente o especialista com o bacharel e o generalista com o licenciado. São âmbitos diferenciados, apesar das inter-relações existentes, que exigem atenções especiais, visto que os problemas colocados e seus desdobramentos assim o demonstram. Basta que se analise o fracasso do Bacharelado ("inchaço" dos currículos, risco de esvaziamento de conteúdos da Educação Física) e o fracasso das licenciaturas (superficialidade e desvio do foco de estudos).

O que é proposto por BETTI é um sistema curricular integrado e coerente de formação profissional, que se distancie de um modelo único, conforme proposto pelo CFE (Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução 003/87). Um modelo que busque uma linha de

unidade, onde a diferenciação entre bacharel e licenciado se dê pela totalidade de experiências de ensino-aprendizagem proporcionada pelo currículo, não pela subjetividade dos professores. Tal linha de unidade se dará no conjunto de disciplinas comuns aos dois cursos, onde a especialização privilegiará o aprofundamento do conhecimento nas técnicas específicas de trabalho, (recreação, dança, expressão corporal, esporte, Educação Física escolar, Educação Física adaptada). Esta formação deverá seguir os caminhos que a sociedade brasileira como um todo seguir, mas deve, em princípio, ter uma responsabilidade política implícita em formar profissionais competentes, e com compromisso político com os interesses de amplos setores da população. Somente uma formação desse tipo terá sentido e permitirá o desenvolvimento científico da Educação Física dentro da perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar.

Fica-nos evidente, a partir das propostas até aqui analisadas, que continua sendo privilegiado o "vir a ser", deixando-se secundarizadas as condições objetivas colocadas, a realidade e suas contradições, que determinam possibilidades.

Ao defendermos a consideração do real, em suas contradições, das condições objetivas, estamos levando em conta que as propostas curriculares materializam-se nessas dadas condições objetivas, que precisam ser desveladas. Existe uma forma instalada e assegurada de produção e apropriação do conhecimento, de construção de concepções. Existe uma tendência geral no modo de produção capitalista que assume formas particulares nos cursos de formação profissional própria ao modo de organização social, política, econômica em que vivemos. Sem as devidas considerações dos limites e possibilidades impostas aos homens e suas condições de intervenção, não conseguiremos estabelecer os elementos qualitativos necessários para as transformações ou mudanças.

Com base na análise dos estudos de MEDINA (1983), FENSTERSEIFER (1981, 1986), CARMO (1982, 1985, 1987 e 1988), FARIA JUNIOR (1981, 1986, 1987, 1989 e 1992), COSTA (1988), MOREIRA (1988) e BETTI (1992) concluímos, provisoriamente, que se faz necessária a consideração de categorias de análise no processo de formação profissional que levem em conta a base material da produção da vida no capitalismo. É muito provável que os problemas de ordem epistemológica, apontados nos estudos anteriores, não estejam sendo superados pelas medidas adotadas na atual legislação, e que continuem asseguradas as antinomias, os anacronismos e as contradições, no interior dos cursos, que corroboram para um comprometimento sério na formação profissional. Essas antinomias podem ser entendidas no sentido de "oposições recíprocas", que têm como indicadores a separação entre "teoria e prática", a separação entre as áreas de conhecimento técnico (ou área de conteúdo) e a área

de conhecimento pedagógico, conhecimento biológico, conhecimento sociológico, conhecimento filosófico, ou ainda, a separação das áreas de "conhecimento técnico", "conhecimento da sociedade", "conhecimento do ser humano" e "conhecimento filosófico", conforme propõe a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação, que orientou a reformulação dos cursos de Educação Física no Brasil. Os anacronismos, por sua vez, podem ser entendidos no sentido literal do termo, por denotarem "desacordos", "atraso", e podem ser identificados na forma de organização do processo de trabalho pedagógico que ainda corresponde ao modelo taylorista de organização do trabalho - modelo esse petrificado e avesso às modernas formas, que tem, na informatização e nos sistemas participativos, cooperativos e interativos, a sua superação. E as contradições podem ser identificadas nas relações de produção e segregação do conhecimento, qualificação individual x desqualificação do coletivo de trabalhadores, na alienação x consciência de classe¹⁴.

Indicadora disso é a não-superação do paradigma curricular "técnico-linear de Tyler", baseado no modelo de administração científica do processo de trabalho proposto por Taylor, constatado como predominante nos Cursos de Educação Física (FENSTERSEIFER, 1986), comandado pelo interesse técnico, com enfoque empírico-analítico no trabalho pedagógico, e cuja fonte teórica, na área de currículo, é o pensamento de RALPH TYLER (1949).

Não estão evidentes os indicadores que demonstrem a adoção de outros paradigmas, como o "paradigma circular-consensual" que, a partir de 1973, é explicitado e sistematizado como corrente alternativa do pensamento na área de currículo, e que é orientado pelo interesse no consenso, com enfoque histórico-hermenêutico, centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas, com ênfase na construção de consciências críticas através da auto-reflexão, e cujas fontes de pensamento são MAXINE GREENE (1975) e WILLIAM PINAR (1975). Ou, então, o "paradigma dinâmico-dialógico", orientado pelo interesse da emancipação, com enfoque praxiológico, neo-marxista, que

¹⁴Ainda a respeito das debilidades crônicas dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, e dos indicadores da não-alteração significativa dos currículos, apontamos os resultados observados em um trabalho junto a 1.400 professores egressos de Cursos Superiores de Educação Física (TAFFAREL, 1991). Analisando as respostas desses professores a perguntas de ordem teórica, constatamos que aproximadamente 85% dos egressos, licenciados em Cursos de Educação Física, não apresentam competência técnica e científica para responder a questões sobre ensino-aprendizagem da Educação Física e Esportes, ou seja, não dominam a mais elementar das teorias explicativas sobre escolarização e ensino-aprendizagem, não apresentando, provavelmente, elementos mínimos para compreender, descrever, explicar e interferir criticamente na prática pedagógica.

As perguntas formuladas giraram em torno de questões sobre implicações de uma determinada teoria para a prática pedagógica da Educação Física, levando-se em conta os elementos constitutivos do ensino a saber: o trato com o conhecimento, os conteúdos, as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-meio ambiente (o entorno), a metodologia, os recursos, a avaliação, a organização do espaço e do tempo pedagógico necessário para aprender, as normatizações e a organização do processo de trabalho pedagógico.

entende currículo como ato político que não pode ser separado da totalidade social, que é historicamente situado e culturalmente determinado - enfoque este que tem em MICHAEL W. APPLE (1975) e HENRY GIROUX (1983) dois dos seus eminentes teóricos.

O que observamos na Educação Física e Esportes, principalmente nos estudos sobre formação do profissional de Educação Física é uma recorrência à ciência, utilizando-a em duas perspectivas.

Na primeira delas, a ciência é usada como argumento para a ampliação dos entendimentos, buscando-se a superação de problemas de ordem epistemológica presentes na área - como é a questão da indefinição do objeto teórico da Educação Física & Esportes. Sugere-se aí a consideração de interfaces de áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia e outras, mas não se problematiza radicalmente as questões de ordem epistemológicas presentes na Educação Física.

Na outra perspectiva que é reducionista, imediatista e pragmática utiliza-se as técnicas de pesquisa científica, para justificar iniciativas e concepções, como é, por exemplo, a utilização da "pesquisa de opinião e interesses", "pesquisa de mercado", "pesquisa de perfil", "pesquisa de concepções", que acabam legitimando decisões curriculares, como o são as decisões em relação à inclusão de disciplinas ou ampliação de carga horária, ou de divisão na titulação privilegiando-se a especialização. Ou seja, investiga-se sobre a atuação do profissional de Educação Física no mercado de trabalho, e buscam-se justificativas para definir campos de atuação e formação.

Usam-se dados estatísticos para indicar a queda da demanda pela Licenciatura em Educação Física, e argumentos do desprestígio social da profissão para apontar a necessidade de sustentação dos Cursos de Bacharelado (OLIVEIRA, 1990).

Observamos, nas propostas de reformulação de currículo, um reordenamento de matérias de ensino, sendo isto entendido como "alterações de ordem epistemológica". Usa-se o argumento da falta de identidade e busca-se um "estatuto científico para a Educação Física", desconsiderando-se que a Educação Física sempre teve identidade e desempenhou papéis de acordo com as tendências gerais de desenvolvimento econômico, social, cultural e político do modo de produção, no qual está inserida (CASTELLANI FILHO, 1988).

Esses mecanismos, provavelmente, respondem a uma desvalorização do trabalho pedagógico, ou seja, da formação do profissional do ensino de Educação Física, afastando-o

do trabalho pedagógico, que é a essência, socialmente construída, da natureza da atuação do profissional de Educação Física em qualquer âmbito de intervenção social.

Provavelmente, a formação teórica dos profissionais de Educação Física continue fragilizada em função, também, de processos de reestruturações curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Essas reformulações visam à qualificação para determinadas tarefas e funções especializadas, estabelecidas pelo mercado de trabalho - funções específicas a serem desempenhadas em situações específicas, conforme o modelo taylorista.

A partir desse delineamento do que compõe a problemática sobre a formação do profissional de Educação Física indagamo-nos sobre as possibilidades de aprofundar os estudos e contribuir, assim, com a reflexão coletiva.

1.4. OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Como já frisamos anteriormente, a problemática da formação do profissional do ensino, no Brasil, apresenta-se como uma questão crucial. Segundo CANDAU (1987), ela tem a ver com os problemas da escolarização, com os problemas da qualidade de ensino, com a democratização do ensino; e não se pode negar a importância disso no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Para LIBÂNEO (1990, p. 154) é crucial porque tem relação com a construção de uma nova escola, na perspectiva da tarefa coletiva de transformação da sociedade, onde o trabalho do professor, com as suas múltiplas mediações, assume grande relevância.

O debate sobre a formação do profissional do ensino apresenta, segundo PINO (1980, p.4), interesses políticos indiscutíveis, "dada a função que eles - professores - desempenham, ou podem desempenhar, no movimento social e econômico".

Se, por um lado, existe o reconhecimento dessa importância, por outro, segundo o que apontam os estudos de CANDAU (1987), observam-se problemas específicos na formação profissional a nível das licenciaturas, que não apresentam sequer respostas esboçadas e que convertem-se em grandes desafios para a prática pedagógica.

Esses desafios podem ser colocados em várias perspectivas, inclusive, conforme WENZEL (1991), na perspectiva da extinção dessa categoria profissional na forma como ela

se apresenta atualmente.

A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação profissional - como o são a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista, entre outros - fazem parte, segundo ARROYO (1985, p. 7) "de uma política global de negação do saber às camadas populares". Esta política corresponde e decorre da organização capitalista do processo de trabalho, que concentra sua expressão particularizada na escola, na forma como é organizado o processo de trabalho pedagógico e de como é concebido, organizado, transmitido e avaliado o conhecimento. Trata-se de uma forma de organização que, segundo LABARCA (1987, p. 37) responde não somente à dimensão técnica do problema, mas a conotações políticas do processo de qualificação profissional.

Se no processo de formação de profissionais do ensino, existem áreas do conhecimento humano que são tratadas de forma fragmentada e anacrônica, isto se dá por razões históricas, construídas nas relações entre os homens e a natureza, estando isso conformado a um dado momento histórico, tendo em conta determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais.

Portanto, o foco central da abordagem do presente estudo está relacionado com a questão do trabalho, ou seja, as questões das restrições, determinações e possibilidades colocadas pela organização do processo de trabalho na sociedade em geral, na escola e na sala de aula.

Justificamos esta posição a partir do reconhecimento de que as relações entre trabalho e Educação, no modo de produção capitalista, influenciam o processo de formação dos trabalhadores, conforme destacam os estudos de SILVA (1991); FRIGOTTO (1984, 1991); ARROYO (1985, 1990); NOSELLA (1991); ENGUITA (1989, 1991), MACHADO (1989, 1992) e BRYAN (1992) entre outros.

Não podemos, assim, em nosso caso, considerar o processo de formação de profissionais, sem levar em conta este elemento fundamental que é o trabalho e suas relações com a educação, ou seja, o trabalho na sociedade em geral, e suas relações com o processo de trabalho pedagógico na escola e na sala de aula.

Admitimos que as discussões que envolvem a formação e a prática pedagógica do

professor não são novas, e já passaram por explicações advindas das contribuições explicativas da teoria da Reprodução, da Teoria da Correspondência e da Teoria da Resistência. Revigoram-se, no entanto, essas discussões, em decorrência não só de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas nessas teorias explicativas, como também em função de releituras e avanços de propostas teóricas que buscam associar à análise histórico-social dos determinantes da Educação, uma teoria pedagógica capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, de modo a representar possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico e histórico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Para aprofundar a compreensão da realidade do processo de formação do profissional de Educação Física, e para delimitar a problemática do estudo, levamos em conta os seguintes aspectos:

- a) a questão do currículo, que não deve ser entendido como algo abstrato, idealizado, mas sim materializado na forma como se organiza o processo de trabalho pedagógico, e como o conhecimento é produzido e apropriado em sala de aula;
- b) as inter-relações do processo de trabalho em geral com o processo de trabalho na escola e com o processo de trabalho pedagógico na sala de aula;
- c) a questão da normatização, que absorve e assegura posições e tendências hegemônicas no processo de formação profissional, determinando a forma de produção e apropriação do conhecimento em sala de aula.

A partir desses aspectos, identificamos os seguintes questionamentos que consideramos importantes:

1. Como se dá a organização do processo de trabalho na sociedade capitalista em geral e a sua relação com o trabalho na escola e na sala de aula, em termos de seus traços essenciais e de sua dinâmica interna?
2. Qual é o projeto político-pedagógico para a formação de profissionais a nível da graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP?
3. Como se dá o trato com o conhecimento (produção e apropriação), no

interior do curso de Educação Física da FEF/UNICAMP e como isso é percebido pelos envolvidos no processo de trabalho pedagógico?

4. Que possibilidades existem para a superação das contradições presentes nos cursos de formação de profissionais de Educação Física, no que se refere ao trato com o conhecimento?

Frente a estes questionamentos propusemo-nos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar, em geral, os fatores externos ao curso de formação do profissional de Educação Física - aqui entendidos como mecanismos gerados no seio do modo de produção capitalista, historicamente situados e determinantes - privilegiando-se nessa análise a organização do processo de trabalho e o processo de produção e apropriação do conhecimento.
- b) Analisar, em particular, os fatores internos ao curso de Educação Física, relacionados ao processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, que materializam e expressam, em sala de aula, o projeto político-pedagógico do curso. Os fatores internos estarão restringidos ao âmbito de atuação pedagógica dos professores, dos alunos e dos administradores. Esta análise será consubstanciada por dados levantados junto aos Cursos de Educação Física da FEF/UNICAMP.
- c) Analisar as possibilidades (ou realidade potencial, segundo CHEPTULIN 1982, p. 334-344), dentro das condições objetivas colocadas, para ações político-pedagógicas superadoras das contradições possivelmente identificadas, que apontem para reformulações do curso de formação do profissional de Educação Física.

O estudo objetiva, basicamente, apresentar contribuições acerca da formação do profissional da Educação, partindo especificamente da análise do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento no Curso de Formação de profissionais de Educação Física. Este objetivo está colocado no âmbito dos estudos que buscam analisar com dados de pesquisa a formação e a prática atual do professor, e propor alternativas que possibilitem promover a qualidade da escola pública democrática, considerando o papel e a força dos professores na construção da cidadania.

2. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Antes de iniciarmos o estudo das questões relativas ao processo de trabalho capitalista e suas consequências na sala de aula, é importante esclarecermos um conceito que será bastante recorrente neste trabalho, e que aparece em lugar de destaque na própria formulação dos objetivos do estudo: trata-se da categoria da contradição. No entanto, não efetuaremos uma apresentação sistemática do conjunto das categorias do materialismo dialético-histórico, já que semelhante tarefa foge aos propósitos deste trabalho.

Delimitamos nosso estudo à análise de como o trabalho se organiza e como se dá a produção e a apropriação do conhecimento no interior de um curso de formação de profissionais de Educação Física, para, a partir daí, identificarmos e explicarmos as características e os traços essenciais do processo, levando em conta suas contradições.

A contradição está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por CHEPTULIN (1982), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que nos permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialética materialista histórica. Sendo esta uma categoria básica, passamos a pormenorizar o entendimento aqui adotado a respeito da categoria "contradição".

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dá o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição.

Portanto, todo o conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, ou seja em seus aspectos e tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários.

Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, supõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade, que

é a unidade dos contrários.

Esta unidade dos contrários mostra o que é comum aos contrários que estão inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, portanto, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, pois se têm a mesma essência, diferenciam-se nas determinações desta essência. Um exemplo disso são os sexos masculino e feminino, que são essencialmente pertencentes ao gênero humano, à espécie humana, mas apesar de formarem uma única e mesma essência, diferenciam-se. Portanto, a identidade e a diferença dos contrários são necessários à contradição.

A unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado ao outro. Este é, portanto, um momento importante da contradição. A contradição não é uma categoria estanque, fechada. Pelo contrário, é dinâmica e pressupõe em si mesma a contradição que lhe determina o movimento e lhe caracteriza por diferenciações em seus níveis de manifestação. São, portanto, momentos da contradição a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente.

As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, e que são o estágio inicial da existência de contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porque as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência.

Ainda segundo CHEPTULIN (1982), o que faz as diferenças tornarem-se contradições

"é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição" (CHEPTULIN, 1982, p. 292).

Portanto, para CHEPTULIN (1982),

"(...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas

inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo " (CHEPUTULIN, 1982, p. 295).

É com este entendimento da categoria contradição que o quadro teórico de referências passa a ser configurado, considerando-se o processo de trabalho, a produção e a apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, na escola e na sala de aula.

2.1. O PROCESSO DE TRABALHO

"O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos" (MARX, 1987, p. 27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seus meios de vida, meios estes que foram sendo modificados no curso da história, pelas ações dos próprios homens, em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto espirituais, se deu com base no trabalho humano¹.

O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. Ainda segundo MARX (1987), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

O trabalho útil ou trabalho concreto é uma atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado; seu produto é um valor de uso. O trabalho abstrato, ou trabalho socialmente necessário, por sua vez, é o dispêndio de força de trabalho humana que cria valor, mas com aspecto diferente. Está relacionado com a medida quantitativa do valor, pois determina a magnitude do valor, e está relacionado com o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de um produto.

O trabalho útil, concreto, e o trabalho abstrato ou socialmente necessário são, portanto, uma mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Ao desenvolver esta

¹Explicações sobre o processo de "humanização" nesta perspectiva são tecidas por ENGELS, em escrito de 1876, "Humanização do macaco pelo trabalho" In: ENGELS, Friederich. A dialética da natureza. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, pp. 215-227.

conceituação, MARX leva em conta que o trabalho abstrato é uma abstração social, um processo social real bem específico do capitalismo.

O processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado em valor de uso, resultante da interação entre as pessoas e a natureza, ocorrendo aí modificações com base em propósitos humanos.

Constituem elementos do processo de trabalho: o trabalho em si, enquanto atividade produtiva com um objetivo; os objetos ou processos sob os quais o trabalho é realizado; e os meios que facilitam o processo de trabalho.

Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca converte-se em mercadoria. Tudo o que o homem produz, inclusive sua própria força de trabalho, para gerar algo, é mercantilizado, pois no processo de trabalho isto passa a ser trocado por outras mercadorias.

Portanto, a mercadoria é a forma que os produtos, resultantes do trabalho humano, assumem quando a produção é organizada por meio da troca. A mercadoria assume valor de uso por satisfazer alguma necessidade humana e adquirir também um valor de troca por obter, por seu intermédio, outra mercadoria que serve como valor de uso.

O trabalho converte-se em valor de troca tornando-se na única "mercadoria" de uma parcela dos homens vendida por salários (MARX, 1989, p. 41-93).

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. No presente estudo estaremos privilegiando este tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas (MARX, 1969, pp. 108-20).

Ao analisar o processo de trabalho, MARX (1989, p. 201) deixa evidente que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, e que a força de trabalho em ação é o próprio trabalhador que vai reaparecer em forma de mercadoria, mercadoria esta trocada por salários com os quais o trabalhador obtém seus meios de subsistência.

Portanto, em troca dos meios de subsistência, o trabalhador vende sua força de trabalho. Esta, além de pagar a si mesma, agrega valor à mercadoria durante o processo de produção, aumentando o seu valor de troca.

Esta forma específica de apropriação dos resultados do trabalho excedente não-pago, ou seja, sem que um equivalente seja dado em troca, é a extração da mais-valia, que é a forma específica que assume a exploração no modo de produção capitalista. É o processo de objetivação do trabalho não-pago (MARX, 1969, p. 57). É a etapa da evolução sócio-econômica em que a exploração não ocorre mais de forma grosseira da apropriação de homens através da escravidão ou servidão, mas na forma de apropriação do trabalho-etapa em que o trabalhador não é condição de produção mas somente o seu trabalho, que é apropriado por meio de troca.

Se o trabalho puder ser executado por máquinas, tanto melhor. A determinação capitalista do trabalho é, portanto, a destruição do trabalhador, a negação de sua liberdade, a sua alienação. Toda a produção capitalista tem esta característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas.

A força de trabalho é, portanto, na sociedade capitalista, uma mercadoria, mas é uma mercadoria especial, visto que cria valores. Enquanto fonte de valor, gera valor maior do que ela própria possui.

E para ampliar ao máximo as possibilidades desta fonte de valor, o capital se desenvolve e se mantém enquanto relações econômicas e sociais, engendrando formas para a sua perpetuação, segundo suas próprias leis².

Para apreender o movimento do capital, MARX (1983, pp. 218-26) o toma como objeto empírico, analisando-o e identificando as suas múltiplas determinações. Além dos condicionantes internos ao capital, MARX realiza uma abordagem que busca compreendê-lo nas suas transformações na objetividade das relações sociais.

Em suas análises, MARX (1989, p. 370) reconhece que o ponto de partida da produção capitalista é, histórica e logicamente, a atuação simultânea de grande número de trabalhadores, no mesmo local, no mesmo campo de atividade, para produzir a mesma espécie de

²Uma das formas de perpetuação é a divisão do trabalho. Críticas concisas são apresentadas por MARGLIN, Stephen, em "Origem e função do parcelamento das tarefas (para que servem os patrões?)" In: GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. 2.ed., Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1989.

mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, ou o mesmo capital particular, ocupando um número considerável de trabalhadores, para oferecer produtos em maior quantidade, ampliando-se a escala do processo de trabalho.

Para MARX (1989, p. 725), o desenvolvimento da produtividade do trabalho coletivo pressupõe a cooperação em grande escala, sendo que:

"estas condições de trabalho aparecem como se fossem independentes do trabalhador; por isto sua economia se apresenta como uma operação particular que em nada interessa ao trabalhador e, portanto, é distinta dos métodos que elevam a sua produtividade pessoal" (MARX, 1989, p. 374).

A cooperação é, portanto, nesta perspectiva de análise,

"(...) a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos" (MARX, 1989, p. 374).

Mas, embora realizem simultaneamente e em conjunto o mesmo trabalho, ou a mesma espécie de trabalho, ou, ainda, tarefas da mesma espécie, os trabalhadores individuais podem representar diferentes fases do processo que se torna mais rápido pela cooperação. Temos aí a cooperação simples, que em outras espécies de trabalho pode ir se complexificando à medida que as diferentes operações são distribuídas, simultaneamente, entre os diferentes trabalhadores, encurtando-se o tempo de execução.

Esta maior produtividade se dá por inúmeras razões entre as quais MARX destaca:

- a elevação da potência mecânica do trabalho;
- a ampliação do espaço em que atua o trabalho;
- a redução do espaço em relação à escala de produção;
- a mobilização de muito trabalho no momento crítico;
- o despertar da emulação entre os indivíduos ou do seu ânimo;

- o imprimir às tarefas semelhantes de muitos o cunho da continuidade e da multiformidade;
- a realização de diversas operações ao mesmo tempo;
- a poupança dos meios de produção em virtude do seu uso em comum;
- o empréstimo do caráter de trabalho social médio, ao trabalho individual.

Portanto, é na própria cooperação que tem origem a força produtiva social do trabalho, ou a produtividade do trabalho social, ou a produtividade específica da jornada de trabalho coletivo. Tal cooperação capitalista pressupõe o assalariado livre que vende a sua força de trabalho ao capital. Essa cooperação se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e a partir daí tirar mais lucro. É a forma fundamental do modo de produção capitalista.

A produtividade do capital é a força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social.

O fetichismo neste processo é de que aparentemente o capital tem custos pelo trabalho coletivo, mas, de fato como ressalta MARX (1989):

"A força produtiva do trabalho coletivo desenvolve-se gratuitamente quando os trabalhadores são colocados em determinadas condições, e o capital coloca-os nessas condições. Nada custando ao capital a força produtiva do trabalho coletivo, e não sendo ela, por outro lado, desenvolvida pelo trabalhador antes de seu trabalho pertencer ao capital, fica parecendo que ela é força produtiva natural e imanente ao capital" (MARX, 1989, p. 382).

A condição material para a cooperação dos assalariados depende da concentração de grandes quantidades de meios de produção nas mãos de cada capitalista, e de sua disponibilidade e meios para subsistência de numerosos trabalhadores. Conseqüentemente, a extensão da cooperação ou a escala de produção depende da amplitude dessa concentração (MARX, 1989, p. 379). Com a cooperação, o domínio do capital passa, assim, a ser uma exigência para a execução do processo do trabalho.

Dessas análises, interessa-nos destacar que, segundo conclusões de MARX (1989):

"Todo trabalho diretamente social ou coletivo, executado em grande escala, exige com maior ou menor intensidade uma direção que harmonize as atividades individuais e preencha as funções gerais ligadas ao movimento de todo o organismo produtivo, que difere do movimento de seus órgãos isoladamente considerados. (...) Esta função de dirigir, superintender, e mediar assume-a o capital logo que o trabalho a ele subordinado se torna cooperativo. Enquanto função específica do capital, adquire a função de dirigir caracteres especiais" (MARX, 1989, p. 379).

O que nos interessa destacar, também, é que, com a ampliação da escala de cooperação, o despotismo assume formas peculiares, e a função de direção deriva da natureza do processo de trabalho coletivo e do caráter capitalista do processo produtivo (antagonismo entre capitalista e trabalhador que mercadeja sua força de trabalho).

Esse despotismo é próprio da dupla natureza do processo de produção que, ao mesmo tempo, produz um produto através do processo de trabalho social e produz mais-valia de forma despótica - pois a cooperação se destina a explorar um processo de trabalho social e tem, portanto, por condição o antagonismo entre o explorador (capital) e a matéria-prima de sua exploração (o trabalho individual e coletivo).

A vida humana é, pois, uma produção social, que se dá pelo estabelecimento de relações sociais necessárias e independentes da vontade dos homens, relações que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

"O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral" (MARX, 1983, pp. 24-5).

Este pressuposto nos aponta para a questão das relações sociais presentes em todos os âmbitos da vida humana, especialmente a nível das instituições educacionais, e do que lhes compete enquanto instâncias de produção e apropriação do conhecimento historicamente

acumulado. Aponta-nos, ainda, para questões relacionadas com a formação social da mente (VYGOTSKY, 1988). O fundamento básico deste pressuposto é o de que os processos psicológicos superiores são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. O ser humano está, portanto, sujeito a determinações históricas no desenvolvimento de seus processos psicológicos superiores, dando-se isto pelas possibilidades a ele colocadas e mediadas pela linguagem - linguagem que é uma das possibilidades de objetivação, de realização do ser humano.

Ao abordar o problema das formações econômicas pré-capitalistas, MARX (1986) analisa o mecanismo geral de todas as transformações sociais, incluindo aí a formação das relações sociais de produção que correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das forças produtivas materiais; o desenvolvimento periódico de conflitos entre as forças produtivas e as relações de produção; as épocas de revolução social em que as relações de produção se ajustam novamente ao nível das forças produtivas.

A base de sua teoria da evolução social e econômica é a análise do homem como um animal social, do homem ou dos homens que realizam trabalho, que criam e reproduzem sua existência na prática diária, atuando na natureza, apropriando-se dela - constituindo-se isto pré-requisito material e a unidade natural do trabalho; do homem que desenvolve a cooperação, bem como a divisão especializada de funções, a divisão social do trabalho; do homem que gera a produção, o excedente - e que torna possível não apenas o uso mas a troca. Estes são, portanto, os elementos analíticos principais da teoria da evolução social e econômica da humanidade.

A análise que MARX faz das relações que os homens estabelecem entre si, como resultado da especialização do trabalho e da divisão social do trabalho, permite-nos reconhecer as formas que esta relação assume progressivamente, e as correspondentes formas distintas de propriedade que surgem. Permite-nos reconhecer, ainda, a culminação deste processo na separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização; na separação entre os meios de trabalho e o objeto de trabalho; na separação do trabalhador do processo de trabalho, reduzindo-o a simples força-de-trabalho; na separação total entre o uso, a troca e a acumulação; na separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola; na separação entre a cidade e o campo; na separação entre projetar e executar, enfim, na separação entre teoria e prática.

A emancipação do homem da natureza e seu crescente domínio sobre ela afeta as forças

produtivas e as relações de produção, que vão se tornando cada vez mais claras e sofisticadas, vindo a propiciar, com a invenção do dinheiro, a produção de mercadorias, a troca e a acumulação do capital, que é a finalidade da produção capitalista - finalidade esta alheia aos trabalhadores e que só é realizada mediante coerção direta ou velada.

Ao se afastar de suas relações primitivas com a natureza, rompe-se a relação trabalho-propriedade e surgem novas formas culminadas no capitalismo com a completa alienação do trabalhador do seu trabalho, reduzindo-o a simples força-de-trabalho, consolidando-se a propriedade privada. O rompimento das relações trabalhador-propriedade e sua culminação na forma de propriedade privada no modo capitalista retira do cidadão a base de sua cidadania.

A alienação pode ser definida (PANCIOLA, in BOBBIO, 1991, p. 20) como o processo pelo qual alguém ou alguma coisa é obrigado a se tornar uma coisa diferente daquilo que existe propriamente em seu ser. O termo pode designar uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia. A alienação refere-se a dimensões subjetivas e objetivas histórico-sociais.

Segundo PETROVIC (in BOTTOMORE, 1988, p. 5), a alienação no sentido que lhe é atribuído por MARX, significa a ação (ou estado) pela qual um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e - além de, e através de si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente).

A alienação é, enfim, uma categoria filosófica, sociológica e psicológica, que expressa a transformação objetiva da atividade do homem e de seus resultados em uma força independente, que o domina e lhe é contrária, e que expressa, também, a correspondente transformação do homem de sujeito ativo em objeto do processo social. Transforma-se o homem em objeto da história, limitando suas possibilidades de "ser sujeito". Exemplo clássico disso é a subsunção do trabalho humano ao capital, capital que é gerado pelo trabalho humano, ampliado pela extração da mais-valia e que torna-se estranho ao trabalhador. Temos aí os processos de trabalho que, cada vez mais, alienam o trabalhador de seu próprio trabalho e do fruto de seu trabalho. Temos aí a propriedade gerada socialmente e distribuída particularmente. Temos aí os bens culturais gerados social e coletivamente, mas acessíveis por poucos, com acesso privado, estando a maioria alienada do fruto de seu trabalho, do fruto

de sua produção.

Mas, além de alienar de si mesmo seus próprios produtos, o homem se aliena de si próprio, da atividade mesma pela qual esses produtos são criados, da natureza na qual vive e dos outros homens. Isso tudo são aspectos da mesma coisa, ou seja, aspectos do processo de alienação do homem de sua "essência", de sua "natureza" e de sua humanidade, no modo capitalista de produção das relações sociais.

Existem muitas formas pelas quais o homem aliena de si mesmo os produtos de sua atividade e faz deles um mundo de objetos separados, independentes e poderosos, com os quais se relaciona como um escravo, impotente e dependente. Nesse processo, os objetos e as relações acabam assumindo certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que lhe parecem pertencer naturalmente. Esse é o fetichismo que impregna as relações de produção da vida no modo capitalista. O fetichismo é uma força real, não controlada pelos seres humanos mas que exerce poder sobre os homens. A ilusão do fetichismo brota da fusão da característica social com as suas configurações materiais. O fetichismo da mercadoria é o exemplo mais simples e universal do modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais a ele subjacentes. Por exemplo, quando o capital e não a mais-valia é entendida como fonte de lucro. Temos aí a "aparência" objetiva das relações econômicas e sociais (o capital é que gera o lucro e não o trabalho), e que só pode ser revelada em sua essência pela análise teórica, pois ela nos permite identificar e organizar analiticamente o que está acontecendo em nossa volta, nos permite explicar estas situações e fatos e, mais ainda, nos dá pistas para intervenções consequentes.

Continuemos, entretanto, nosso esforço para entender o trabalho dentro do capitalismo. É necessário, para tal, uma caracterização mínima deste modo de produção.

Segundo DESAI (1988), o capitalismo é caracterizado por:

"(...) a) produção para a venda e não para uso próprio por numerosos produtores; b) existência de um mercado onde a força de trabalho é comprada e vendida, em troca de salários, em dinheiro, por um dado período ou tarefa específica; c) mediação das trocas pelo uso de dinheiro, que toma a forma monetária e faculta ao proprietário o máximo de flexibilidade para seu uso; d) o capitalista, ou seu agente gerencial, controla o processo de produção (trabalho), através dos contratos, das demissões, das escolhas de técnicas, do escalonamento

da produção, o ambiente de trabalho e as disposições para a venda dos produtos; e) controle das decisões financeiras; f) concorrências entre capitais (...)" (DESAI, 1988, p. 52).

Em qualquer um de seus traços ou características particulares, pode ser observada a alienação do trabalhador³ do processo de trabalho e da subsunção do trabalho ao capital - subsunção esta que garante a acumulação privada de riquezas socialmente geradas e é regulada por modelos econômicos, políticos e ideológicos em cada fase de desenvolvimento do processo de industrialização; subsunção esta que deixa evidente classes sociais antagônicas, constituindo-se estas nas classes fundamentais do capitalismo, que se estruturam nas transformações do desenvolvimento econômico historicamente situados. E neste desenvolvimento delineam-se os interesses de classes que convertem-se em lutas políticas.

Trazendo contribuições a respeito da subsunção do trabalho ao capital, o Brighton Labour Process Group, (BRIGHTON GROUP, 1991: 15-43) parte, em suas análises, da consideração da "base material última da política no modo de produção capitalista", que reside na dupla dominação do trabalho sobre o capital: na forma de propriedade dos meios de produção e no controle real sobre o processo de produção - dominação esta que necessita estar sempre se restabelecendo sob novas condições.

Contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria adequada do processo de trabalho capitalista, o Grupo parte de conceitos teóricos básicos, trabalhando seu conteúdo, procurando definir as relações estruturais inerentes ao processo de trabalho capitalista. Suas análises não lidam historicamente com o desenvolvimento concreto de processos de trabalho e não são conjunturais, permanecendo nos limites, tendências e forças subjacentes dentro das quais se dá o desenvolvimento do processo de trabalho.

A respeito do processo de trabalho e as relações de produção os conceitos básicos analisados são: o processo de trabalho enquanto ação humana que produz valor de uso e o processo de trabalho que produz valor que se auto-expande, se valoriza, cria valor extra, excedente, sendo isto assegurado dentro de um processo de produção que se desenvolve dentro de dois conjuntos de relação, a saber:

³Segundo MARX (1978) "frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e do desenvolvimento positivo, está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação. (MARX, Karl. Manuscritos Filosóficos. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

- a) as relações de produção na esfera da troca, reproduzidas ampliadamente no processo de produção, que reúne meios de produção e força de trabalho com o objetivo da valorização, da maximização da produção da mais-valia⁴;
- b) as relações de produção dentro da produção, que se constituem nos vários aspectos de controle do processo de trabalho pelo capital, ou seja, desenvolvendo formas específicas de controle sobre o trabalho, coercitivas, para que este processo seja hegemônico e não viabilize ou possibilite outro objetivo senão o da valorização, subordinando-se assim o processo de trabalho ao capital; subordinação esta que é formal, na produção da mais-valia e sua apropriação pelo capital, exercendo domínio sobre a relativa autonomia do trabalhador no processo de trabalho para que este não faça valer seus objetivos de classe. Isto tem por base real:
- o trabalho assalariado (trabalhador somente tem acesso aos meios de subsistência através da venda da força de trabalho);
 - os meios de produção sob a forma de mercadoria;
 - os meios de subsistência sob a forma de mercadoria e
 - o produto sob a forma de mercadoria.

A subsunção é uma organização das formas sociais e econômicas de compulsão, de coersão. A subsunção real, tem por bases materiais para estabelecer novas relações entre capital e trabalho:

- a extração da mais-valia relativa;

⁴Segundo MARX (1989, p. 368) "a mais-valia relativa cresce na razão direta do desenvolvimento da produtividade do trabalho e o valor da mercadoria varia na razão inversa deste desenvolvimento (...) A produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista". Ainda segundo MARX (*op. cit.*, p. 417) "a divisão manufatureira (...) como forma capitalista do processo de produção, é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou de expropriar o valor do capital, o que se chama riqueza social. MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro primeiro. O Processo de Produção do Capital. Volume I, 13. ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 1989.

- o uso da maquinária;
- a aplicação consciente da ciência e da tecnologia;
- a mobilidade e possibilidade de substituição do trabalhador e
- a produção em grande escala.

Sintetizando, define-se o processo de trabalho capitalista como

"a forma específica de trabalho coletivo baseado na maquinofatura na qual o capital, tendo o monopólio do conhecimento e do poder sobre as relações entre o trabalhador e os meios de produção, usa este poder, esta dominação real, a fim de fazer valer o objetivo da valorização" (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991, p. 27)

O capital faz valer seu poder sobre o trabalho, materializando-o através do planejamento e execução de sistemas de instalações físicas, do processamento de informações e disciplina fabril, possibilitando-se com isso, a passagem da valorização para uma organização social concreta de produção.

Ao abordar as leis imanentes ao processo de trabalho capitalista, apontam-se as três características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, que são: a fragmentação entre trabalho intelectual e manual, o controle hierárquico, e a fragmentação e a desqualificação do trabalho.

Na elaboração dos conteúdos teóricos destes conceitos, ressalta-se que a divisão entre trabalho intelectual e manual é imanente no processo de trabalho capitalista e significa a divisão entre concepção e execução. Isso constitui uma das formas para assegurar o monopólio do capital sobre o conhecimento e o poder de projetar sistemas de produção para impor objetivos.

Quanto à hierarquia, ela é inerente ao capital, que dá as regras e estabelece normas no interior do processo de trabalho, assegurado pela disciplina, pela alocação de tarefas, pela velocidade e intensificação do trabalho e pela qualidade e quantidade.

A desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista, porque o capital

necessita de trabalhos rotineiros, calculáveis, padronizáveis, executados a velocidade máxima, com o mínimo de "porosidade", de perda, gerado por uma força de trabalho barata e descartável. A desqualificação se dá dentro da mais estreita e rigorosa rede de controle capitalista, e mesmo as tecnologias modernas, apesar de reconstituir as formas de organização do processo de trabalho, aumentam a subordinação real do trabalho ao capital.

Quanto às possibilidades de investigação das mudanças no processo de trabalho, são apontadas as de base técnica (processos de fluxo contínuo, automação, mecanização, etc.) e as de controle (na ideologia e na prática do "planejamento de tarefas", na "humanização do trabalho"), que constituem uma ampliação da real subordinação do trabalho ao capital.

As teses das inovações tecnológicas e científicas (revolução científica e tecnológica) e a sociedade pós-industrial (desaparecimento da alienação do trabalho) não anunciam uma nova era, pois não derrubam as leis imanentes das relações capitalistas no interior do processo de produção - relações estas que não serão derrubadas somente com o desenvolvimento autônomo das forças de produção, e nem com o desenvolvimento tecnológico, mas sim, segundo o Grupo de BRIGHTON (*op. cit.* p.39), pela luta de classes⁵.

Compartilhamos da constatação histórica expressa por ENGELS (1989, p. 479) de que todas as lutas políticas são lutas de classes, e que todas as lutas de classes, apesar de suas formas políticas, giram em torno da emancipação econômica. Esta emancipação econômica, dentro do modo de produção capitalista, assume determinados contornos na luta de classes e se dá segundo determinados modelos de desenvolvimento. As principais características destes modelos de desenvolvimento são, segundo PAULINO (1992, 49-56), o regime de acumulação, o modelo de regulação, e o paradigma tecnológico ou modelo de industrialização⁶.

⁵Com base nestas temáticas EDWARDS (1979) também apresenta discussões, destacando-se em suas análises a competitividade, as formas de controle e a corporação no capitalismo, assim como WOOD (1986) que privilegia a questão da degradação do trabalho e a qualificação/desqualificação em relação ao processo de trabalho. Para tanto WOOD conta com interlocutores como ELGER, BEECHEY, KELLY, PENN, MORE, LITTER, LEE, REID, JONES. Estas análises contribuem com elementos para a reflexão sobre a acumulação capitalista e a desqualificação profissional.

⁶A este respeito BRAWERMAN (1987, p. 23) destaca que durante a década de 60 houve um interesse renovado por parte da esquerda quanto ao processo do trabalho e modos pelos quais ele é organizado. Atribui isto a numerosas causas, onde destaca: a contínua corrida de acumulação do capital; os novos enfoques empreendidos pelo neo-marxismo frente aos problemas do capitalismo e socialismo; às discussões acerca da idéia de uma revolução na organização da produção social tendo como uma das referências a organização do trabalho em Cuba na década de 60 e a revolução cultural na China e ainda; a onda de radicalismo dos anos 60, com focos de rebelião manifesta nas ações da juventude estudantil, dos intelectuais, dos movimentos feministas, das minorias discriminadas, centrando-se nas insatisfações tanto na incapacidade do capitalismo de propiciar trabalho, quanto ao tipo de trabalho que ele propicia.

Frente a uma nova configuração da crise do capitalismo, evidente principalmente na década de 80, os modelos de acumulação, regulação e industrialização sofrem alterações. Exaurem-se o taylorismo e o fordismo pelo enfraquecimento da produtividade, pelo crescente aumento da composição orgânica do capital, pela diminuição constante da taxa média de lucro e pela crise de rentabilidade do sistema como um todo.

Esta nova configuração da crise do capitalismo pode ser evidenciada por alguns indicadores possíveis, entre os quais podem ser mencionados a polarização entre os países centrais, imperialistas, e os países periféricos, dependentes e, ainda, o aprofundamento e prolongamento da crise⁷.

Para caracterizar o agravamento da situação no final do século XX, valemo-nos das palavras de LENIN (1982) mencionadas para caracterizar a situação na Rússia no início do século e que continuam válidas:

"Abatimento, desmoralização, cisão, divergências, renegação, pornografia em vez de política. Reforço da tendência para o idealismo filosófico; misticismo como disfarce de um estado de espírito contra-revolucionário." (LENIN, 1982, p. 5).

HOBBSAWM (1992), em um texto intitulado "Crise da ideologia: liberalismo x socialismo", apresentado em um encontro na Universidade Autônoma do México, patrocinado pelo Conselho Nacional da Cultura, em 1992, discute os acontecimentos espetaculares e revolucionários dos últimos anos. Ele afirma que "em nenhum outro período anterior, a vida humana comum e as sociedades que a contêm, foram tão radicalmente transformadas em um período de tempo tão curto: não apenas no espaço de uma vida, mas de parte de uma vida". Ele nos aponta para três dessas mudanças: 1. as transformações na cidade e no campo - o segmento camponês é hoje uma minoria da população; 2. a formação da intelectualidade, a elevação do nível de cultura, o desenvolvimento científico e tecnológico; e 3. a situação da

⁷HOBBSAWM (1991) ao analisar "O avanço do trabalhismo estancado?" faz referências às modificações da natureza do capitalismo britânico que se dá de quatro maneiras: 1. - pelas alterações no sistema de produção, pela tecnologia, pela produção em massa e pela enorme concentração da unidade produtora; 2. - pelo surgimento do capitalismo monopolista, com um setor público de massa, concentração maior de empregos, criando um vasto setor de empregos governamentais e públicos; 3. - pelos fatos que determinam as condições dos trabalhadores, que não são mais os da competição capitalista em função dos monopólios, sendo o setor público, enquanto empregador e provedor de todos os tipos de serviços e remunerações sociais, enquanto gerente da economia que determina, de forma mais ampla, os limites dentro dos quais se fixam estes fatos. As decisões políticas são as que determinam a prática do setor público; 4. - pelas alterações dos padrões de vida real da maioria dos trabalhadores. A ênfase nas análises de HOBBSAWM, no que diz respeito à crise do capitalismo, recai sobre as estratégias para uma esquerda racional; para derrotar administrações reacionárias que pretendem destruir todas as conquistas sociais da classe trabalhadora; para deter governos que têm em suas mãos um poder centralizador incontrolável.

mulher. Como problemas deste período revolucionário HOBBSAWM aponta: a expansão demográfica, a disparidade crescente entre países ricos e pobres e os problemas ecológicos. Estes elementos constituem o lastro cultural onde surgem e se estabelecem novas condições, que serão materializadas e objetivadas em processos revolucionários no século XXI.

Isto significa que temos que ter consciência histórica para facilitar a construção e formação de personalidades que reconheçam a emergência de um sujeito (construção de um ser humano) dotado de consciência de si, de ciência, de desejo, de vontade política, de convicção ética. A construção e formação desse sujeito fará com que as lutas pela igualdade, pela justiça social, pelo socialismo, que marcaram o século XX, culminem e se realizem enfim, na cultura do século XXI.

Segundo PUPO,

"(...) a essência desta crise é uma forte redução do processo de acumulação do capital a nível global nos países centrais" (1991 pp. 4-11).

O crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nos países desenvolvidos tem caído sistematicamente nas últimas décadas, com graves repercussões nos indicadores de bem-estar social para a classe trabalhadora. O desemprego, o analfabetismo, a deteriorização da natureza com sérias ameaças para o sistema ecológico e para a vida no planeta, a decadência nos serviços públicos - que vem se acentuando nos países centrais, incidindo sobre a classe trabalhadora, impondo-lhe grandes sacrifícios - os conflitos étnicos, religiosos, são a materialização desta crise que tem outra face, que surge com toda a sua força, brutalidade e crueza nos países periféricos, "pobres", explorados, dependentes trazendo em sua esteira a fome, a miséria, o rebaixamento das condições de vida, saúde, educação, lazer, moradia, transporte, mas que também se faz evidente nos países centrais.

Outro indicador é o aprofundamento e prolongamento das crises do capital, que busca superar desafios teóricos, políticos e práticos com concepções econômicas, sociais e políticas neoliberais, que no plano de desenvolvimento tecnológico (ou modelo de industrialização) buscam responder à exaustão dos modelos taylorista e fordista no processo de organização social do trabalho em alguns setores da economia.

Mas a crise e a tentativa de reconstituição atual do capital foi precedida por outras crises, que vêm se prolongando e aprofundando.

PUPO (1991, pp. 4-11) aponta para duas grandes crises do capitalismo. A primeira, identificada como crise do capitalismo monopolista de 1929, que continuou nos anos 30 e que resultou na Segunda Guerra Mundial de 1939-45, cuja solução foi buscada à base militar com grandes sequelas ao mundo capitalista.

No período pós-guerra a crise do capitalismo buscou outras saídas teóricas, políticas e práticas. O papel do Estado e sua nova concepção tem por base os trabalhos teóricos de KEYNES. O modelo keynesiano passa a representar uma forma de "domesticação do capitalismo", via intervenção estatal a serviço da acumulação do capital. Surgem soluções políticas à crise do capitalismo, que vão desde o New Deal, nos Estados Unidos da América (EUA), ao nacional-socialismo na Alemanha, com sua ditadura fascista, ao Estado do Bem Estar-Social (Welfare State), que tenta responder às necessidades de segurança sócio-econômica, ao aumento da demanda no contexto da expansão de mercado e divisão do trabalho. Estes são reconhecidamente mecanismos gerados para delimitar e minimizar riscos ao capitalismo.

A segunda crise do capitalismo expressa-se na ineficiência das políticas públicas de perfil keynesiano e da intervenção do Estado. Identifica-se o fim de uma era econômica que teve como marco a crise do petróleo, em 1973, e apresenta seus pontos nevrálgicos e débeis através da década de 80. Estabelece-se o que PUPO (*op. cit.* p. 7) denomina de "autêntica contra-revolução teórica, política e ideológica".

Ressurgem teorias clássicas reacionárias na forma do neoliberalismo. Estas bases teóricas que apregoam o fim da intervenção do Estado na economia e na sociedade, retomam o liberalismo clássico, apregoando o "equilíbrio econômico natural", e transparecem nas bases teóricas das políticas econômicas de Reagan (reaganomania), nos EUA, e de Thatcher (thatcherismo) na Inglaterra. A este respeito, GAMBLE (1988) nos apresenta dados da crise de hegemonia dos modelos americano e inglês. Aborda em seus estudos especialmente o governo Thatcher no período de 1979-87, evidenciando os períodos de depressão, recuperação e luta pelo poder e hegemonia, evidenciando as concepções subjacentes a tal modelo de governabilidade. Este conjunto de concepções econômicas, sociais, políticas e práticas sustentam, principalmente, as teses da privatização, dos benefícios da propriedade privada, do Estado enquanto órgão utilizado exclusivamente para garantir a ordem e as regras da livre competição capitalista, do livre mercado, da acumulação do capital.

Estas teses podem ser identificadas também nas políticas públicas de propostas de governo, como o foi o programa apresentado por Reagan, que através de instituições internacionais de controle monetário, como o FMI (Fundo Monetário Internacional), se

extendem a toda a América Latina, prevendo e impondo a eliminação dos controles e regulamentos sobre o mercado, acabando com o Estado regulador, a redução do crescimento com gastos públicos - com exceção nos gastos com a defesa - , os cortes nos gastos sociais, e eliminando o Estado de Bem-Estar Social - porque estes gastos seriam ineficientes e improdutivos.

As consequências da adoção política de tais modelos estão sendo medidos nos EUA e na Inglaterra, tanto pelos malefícios causados à classe trabalhadora, quanto pela ineficiência para recuperar o próprio desenvolvimento do capital. O custo de tais concepções econômicas, sociais, políticas e práticas recaem sobre as conquistas em termos de direitos econômicos, políticos e sociais que a classe trabalhadora e outros setores da sociedade conquistaram com décadas de luta.

Não é o escopo principal deste trabalho detalhar a crise do capital. Interessa-nos apenas apontar alguns elementos que a configuram e a evidenciam.

As transformações tecnológicas verificadas principalmente a partir da década de 40 nos países desenvolvidos, segundo MACHADO (1992, pp. 42-56), marcam a transição de uma sociedade industrializada para uma sociedade tecnizada - a passagem da fase do imperialismo clássico para a transnacionalização do capital. Essas transformações que não alteram a essência do modo de produção capitalista, trazem novos contornos aos métodos de produção, ao perfil de acumulação e regulação do capital, bem como novas exigências ao mundo do trabalho.

A respeito das exigências estabelecidas ao mundo do trabalho pelo capital monopolista, BRAWERMAN (1987, pp. 359-379) apresenta uma das contradições centrais do capitalismo. Em sua análise a respeito da degradação do trabalho no século XX, a partir da abordagem sobre alternâncias ocupacionais, estrutura da classe trabalhadora e a maneira pela qual ela havia mudado, levanta-se uma das contradições centrais do trabalho moderno, a saber:

"(...) por um lado, dá-se ênfase a que o trabalho moderno, como consequência da revolução científica-tecnológica e da "automação", exige níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento, emprego maior da inteligência e do esforço mental em geral (...) por outro lado, o trabalho tornou-se cada vez mais subdividido em operações mínimas, incapaz de suscitar o interesse ou empenhar a capacidade de pessoas que possuam níveis normais de instrução; que

estas operações mínimas exigem cada vez menos instrução e adiestramento; e que a moderna tendência do trabalho, pela sua dispensa de "cérebros" e pela "burocratização", está alienando setores cada vez mais amplos da população trabalhadora (BRAWERMAN, 1987, pp.359-379).

BRAWERMAN (1987) desenvolve uma série de argumentos para se contrapor à "idéia popular" e universalmente aceita de que as condições mutáveis do trabalho exigem uma população trabalhadora cada vez "mais instruída", " mais educada" e, assim, "superior" - argumentos que visam contestar as conclusões de JEROME (apud BRAWERMAN, *op. cit.*, p. 358), de que "(...) há consideráveis razões para acreditar que o efeito de mais mudanças será o de aumentar a média de qualificação exigida".

Entre seus argumentos constam:

- a contestação da idéia estatística de "qualificação média", porque a mesma oculta o abismo existente na incorporação da ciência ao processo de trabalho que exige que o trabalhador "saiba" sobre o controle e compreensão das máquinas e novas técnicas, mas que por outro lado conheça "menos" . A massa de trabalhadores, sustenta BRAWERMAN (*op. cit.*, p. 360), "nada ganha com o fato do declínio do seu comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros". " Quanto mais a ciência é incorporada ao processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo". "Quanto mais complicado produto intelectual se torne a máquina (ou o processo), tanto menos controle e compreensão o trabalhador tem da máquina";
- a superação das análises meramente voltadas para indicar o aumento do número das ocupações técnicas especializadas. BRAWERMAN (*op. cit.*, p. 360) destaca que a multiplicidade das especialidades técnicas é condição para a destituição dos trabalhadores dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação. Vale-se, para tanto, de estudos acerca das alternâncias ocupacionais ocorridas no seio das categorias ocupacionais empregadas para identificar parcelas das classes trabalhadoras que evidenciam o declínio de trabalhadores qualificados.

Menciona, ainda, que o conceito de qualificação, para o trabalhador, "está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício - isto é, à combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção".

Este conceito tradicional foi destruído pelo parcelamento das funções e pela reconstrução da produção como um processo coletivo e social, inaugurando-se apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito. A qualificação fica, assim, reduzida a "uma habilidade, uma operação limitada e repetitiva". Instruir um trabalhador significa, nesta ótica, apenas capacitar o trabalhador a executar as diretrizes do seu programa de trabalho.

BRAWERMAN (1987), em suas análises, considera duas dimensões do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Por um lado, destaca o desenvolvimento da mecanização e da administração, a modificação na estrutura do mercado e o desenvolvimento das atividades econômicas do Estado, demonstrando como as transformações da estrutura do capital produzem transformações na estrutura da classe operária. Por outro lado, destaca a degradação do trabalho, na medida em que a organização capitalista assegura um controle sobre o trabalho, abolindo reservas de habilitações e de conhecimento, constituindo-se em uma tendência geral da subordinação real do trabalho ao capital, através da degradação das habilidades.

ELGER (1986) critica as posições de BRAWERMAN, por considerá-las omissas em relação às análises da consciência, da organização e das atividades da classe operária, analisando-a como classe "em si" e não como classe "para si", tornando-a passiva, um simples objeto do capital, que se acomoda às dinâmicas da valorização, perdendo o sentido da luta de classe no local de produção. Subestima-se aí o significado das relações políticas e das instituições do Estado capitalista, bem como as relações de classe dentro da produção.

No entanto, apesar das críticas, as contribuições de BRAWERMAN são consideradas relevantes, por tratarem do processo capitalista de trabalho, e por proporcionarem um ponto de referência nas reflexões sobre as relações entre a incorporação da ciência e da tecnologia no processo de trabalho na sociedade capitalista. E é neste sentido que o tomamos como referência, por exemplo, para compreender o que é a qualificação.

O sentido mais amplo de qualificação usado por BRAWERMAN (1987) decorre de MARX, que o toma enquanto conjunto de condições físicas e mentais que compõem a

capacidade de trabalho ou a força de trabalho dispendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso geral, sendo condição fundamental da produção, criando valores adicionais ao seu próprio valor, que é a mais-valia.

As condições físicas e mentais da força de trabalho variam historicamente e são síntese de elementos tais como: o grau médio de destreza dos indivíduos; a disponibilidade de recursos naturais; a organização social da produção; a quantidade e a qualidade dos meios utilizados; o desenvolvimento da ciência e as suas possibilidades de aplicação.

Portanto, tanto a qualidade do trabalho quanto a qualificação do trabalhador dizem respeito à qualificação coletiva da qual a qualificação individual é pressuposto e resultado.

Nesse sentido, ENGUITA (1990) nos apresenta a qualificação do trabalho como o conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego, e pode ser medida pelo tempo necessário para aprender a desempenhá-la, pelo grau relativo de dificuldade, distinguindo-se a qualificação para um posto da qualificação do trabalhador.

Quanto à desqualificação, esta é, portanto, reconhecida como o processo de perda de controle e autonomia por parte do trabalhador, com a conseqüente deterioração do interesse e da satisfação no trabalho.

A desqualificação se dá pela via da divisão do trabalho (exemplo pragmático do controle científico deste processo é o taylorismo), e pela via da introdução e aperfeiçoamento do maquinário, que num momento inicial exige maior qualificação do trabalhador, mas que, quando são automatizadas incorporando em si mesma a informação (exemplo pragmático do fordismo) leva à desqualificação. Exemplificando, podemos mencionar o conflito entre os técnicos especializados e os trabalhadores. O que existe entre técnicos e trabalhadores, conforme destaca SILVA (*op. cit.*, 239), "é uma relação de oposição devido ao fato de que, os primeiros têm que agradecer sua indispensabilidade à privação de suas competências, sua qualificação e sua autonomia".

A desqualificação do trabalho, segundo ENGUITA (*op. cit.*, p. 236), interessa principalmente aos que se beneficiam direta e indiretamente da tecnologia, que são os grupos sociais que têm o poder suficiente para determinar as opções tecnológicas. Interessa aos empresários que ganham duas vezes :o dinheiro e o controle. Ganham os que têm interesse em manipular a força de trabalho desqualificada, que vai desde o empresário ao próprio

Estado, através de suas decisões econômicas. Ganham os técnicos que são superqualificados e são poucos.

Além disso, existem os interesses fora do âmbito restrito das relações de produção que impelem em direção à desqualificação do trabalho. Muitos desses interesses são assegurados por pesquisadores, cientistas, que concebem, projetam e fazem funcionar as máquinas, que trabalham à luz da suposta neutralidade da ciência e da técnica, porque na maioria, aceitam, sem questionar, dirigem seu esforço de pesquisa para fins fixados pelos empresários, pelo capital, diretamente ou através da influência via Estado.

O que queremos destacar é que o emprego que se faz da ciência e da tecnologia, que tem aplicações potenciais distintas, é a força relativa de grupos que trabalham com ela, e que os interesses e poder destas forças sociais têm sido determinantes na configuração da atual organização do trabalho.

A conjugação da ciência e da tecnologia com recursos materiais e com o trabalho, resulta em produção de bens ou serviços, e a combinação destes elementos permite uma ampla gama de possibilidades na hora de configurar o processo de produção ou organização do trabalho. E as decisões acerca disso estão, normalmente, na dependência da viabilidade econômica, das tecnologias desenvolvidas, de critérios políticos, da manutenção do poder, da capacidade de negociação ou resistência dos participantes do processo produtivo - a classe trabalhadora.

Em função destes elementos, é que destacamos a questão da qualificação/desqualificação do trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador individual e coletivo.

Destacamos, ainda, que a manutenção dos princípios próprios das relações sociais capitalistas impõe ao processo de trabalho a sua requalificação. Esta requalificação do trabalho se dá muito mais em sistemas de produção flexíveis, que exige uma organização de trabalho oposta à produção em massa, do que no âmbito da produção rígida, dirigida para o consumo da grande massa.

A rotatividade no emprego, as mudanças constantes nas técnicas de produção, os sistemas de fábrica flexíveis, exigem alta qualificação, o que quer dizer polivalência, ou seja, habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato, domínio de funções determinadas e conexas. Um trabalhador especializado em um processo fixo pode se tornar obsoleto. A formação polivalente não é somente um ideal humanista, um objetivo social, uma opção

pedagógica reformista, mas é, sim, uma necessidade econômica. O desafio a responder é que tipo de trabalho e educação queremos.

A qualificação apresenta, portanto, dimensões inter-relacionadas que dizem respeito tanto à qualificação individual para o trabalho como à qualificação da força de trabalho na perspectiva do coletivo, do conjunto de trabalhadores.

Ressaltamos estas dimensões, visto que o modo de produção e a organização do processo de trabalho capitalista estabelecem abismos entre a qualificação para um trabalho e a qualificação do coletivo de trabalhadores, reajustando mecanismos para se compatibilizar com os avanços das forças produtivas que venham a colocar em risco a estrutura das relações sociais de produção capitalista.

Podem ser identificados, assim, mecanismos que qualificam o trabalhador para o exercício de determinada função ou ocupação, mas que não o qualificam enquanto coletivo de trabalhadores, no sentido de potencializar suas possibilidades, de romper com as estruturas do modo capitalista de relações de produção.

Esta contradição do modo de produção capitalista está expressa, também, na construção do "corpo produtivo" onde fica evidente a apropriação capitalista dos poderes do corpo (DELEULE e GUÉRY, 1973).

A contradição básica continua colocada e evidenciada, tanto sob os auspícios do taylorismo e do fordismo, como dos gerenciamentos científicos e tecnológicos modernos, informatizados, cooperativos e participativos, onde o trabalhador é considerado qualificado, pois dispõe de um conjunto de condições físicas e mentais, além de ter sido ensinado para responder às necessidades do capital, mas que, no entanto, encontra-se cada vez mais desqualificado para atender às necessidades humanas da classe trabalhadora - que, em uma perspectiva histórica, correspondem à superação da sociedade de classes, superação do modo de relações de produção capitalista.

Conforme mencionamos anteriormente, as possibilidades advindas do desenvolvimento científico e tecnológico, que introduzem alterações significativas nas bases da produção social, trazem alterações ao processo de trabalho com consequências importantes para o movimento de qualificação/desqualificação da força de trabalho.

Podemos observar isso acompanhando o emprego dos avanços científicos na área de

informática, que revolucionou a base de tratamento, conservação, difusão e transformações das informações.

A transição da sociedade industrial iniciada com a Revolução Industrial na Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX, sob o impacto do desenvolvimento da maquinária, bem como a transição para uma sociedade tecnizada, marcada pela substituição da maquinária pesada pela aparelhagem eletrônica, manifesta-se em todos os níveis da vida social, generaliza-se para diversas situações - de forma difusa e não previsível, marcando um ritmo acelerado de inovações que são incentivadas pela alteração da base de tratamento, conservação, difusão e transformação das informações. Esta tecnologia da informação influencia mudanças nas bases da produção social, pois incide nos processos de produção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento, incide no cerne dos processos sociais.

Para avançar sobre visões pessimistas do trabalho moderno e de suas potencialidades formadoras, destacando a categoria imanente ao processo de trabalho capitalista, que é a qualificação, ARROYO (1991) coloca as seguintes questões:

"A incorporação da ciência e da técnica na produção levariam inexoravelmente a uma desqualificação do trabalho? Trata-se de uma guerra onde a máquina sempre ganha e o trabalhador sempre perde? Onde um ganha o outro perde? As diversas formas de resistência do trabalhador têm por motivação o direito à qualificação e ao saber sobre o trabalho?" (ARROYO, 1991, 204).

Para responder a tais questões, o autor vale-se dos trabalhos de historiadores da história social do trabalho, como por exemplo, BRAVERMAN, GORZ e PERROT, que afirmam que quem resiste mais frente às máquinas são os trabalhadores mais qualificados. Isto decorreria da exploração do saber do trabalhador por parte dos patrões que, para incorporar a técnica à produção, usam do controle disciplinar do trabalho, expropriando com isso o saber do trabalhador.

Contudo, a motivação dos empregadores na introdução da maquinária está para além de mecanismos de controle do saber do trabalhador. As máquinas eram muito mais usadas como armas defensivas, para se proteger da falência que ameaçava o competidor retardatário e, mais tarde, como arma ofensiva na busca de maiores lucros, independentemente do custo social - assim como a quebra das máquinas no começo da história industrial representa uma

técnica do sindicalismo como forma de pressão para a negociação e mecanismos de resistência às reduções de salário.

Estes indicadores históricos, segundo HOBBSAWM (1987), dizem-nos que o controle do saber operário não é o único, nem o principal motivo a condicionar a manutenção ou a substituição do trabalho qualificado, pois o direito ao trabalho tem sido, na resistência operária, bem mais forte do que o direito ao saber sobre o trabalho, pois o trabalho deveria ser propriedade do trabalhador, e deveria ser dessa forma tratado.

O tipo de análise que HOBBSAWM (1987) realiza sugere outros motivos menos político-pedagógicos para interpretar a história da qualificação do trabalho, visto que o capital equaciona os níveis de qualificação do trabalho não apenas em termos do controle do setor operário, mas também pelos custos incidentes na produção, pelo tipo de mercado, pelos métodos de produção.

Estas análises sugerem que as relações qualificação-trabalho são complexas além de serem vinculadas a direitos sociais e ao grande direito ao trabalho. A luta pela qualificação teve e tem dimensões sócio-culturais que devem ser incorporadas pela pesquisa, quando se trata do trabalho intelectual qualificado. Devem ser consideradas dimensões mais globais vinculadas à função social, política, cultural, à auto-realização, à independência, ao status social e ao poder político.

Por um lado, a história do trabalho mostra uma prática do capital que tenta equacionar o problema da qualificação e da competência como uma qualidade individual, manipulável - para a disciplina e o controle da maioria e a promoção e a premiação de uma minoria (visão meritocrática e elitizante), vinculada à dedicação e esforço individual. Por outro lado, a história do trabalho mostra os movimentos operários em permanentes pressões, para impor limites a essa prática, alterando o uso individual da qualificação, impondo o tratamento da qualificação como capacidade e direitos de segmentos ou unidades mais coletivas, possuidoras de uma polivalência que tem que ser respeitada e remunerada, enquanto qualificação coletiva, fazendo da qualificação um elemento de unificação do coletivo de operários - o que é contrário ao que almeja o capital.

O que podemos evidenciar, portanto, é que a qualificação-desqualificação insere-se em processos contraditórios que se dão em relações sociais e políticas dinâmicas e históricas. O processo de desqualificação da maioria, e da hiperqualificação da minoria, tem limites impostos pelo próprio processo produtivo. Esses limites decorrem da resistência a

desqualificação e, ainda, porque o movimento de valorização do capital, acumulação e produção de excedentes, limita a desqualificação.

O que ARROYO (1991) propõe a respeito desta contradição é a necessidade de

"(...) irmos além da denúncia dos aspectos deformadores da organização do trabalho capitalista e, inclusive, além das dimensões educativas da resistência política a essa organização, e aprofundemos as dimensões educativas presentes na objetividade do trabalho moderno, no industrialismo" (ARROYO, 1991, p.209).

Segundo MACHADO (1992, p. 44), as possibilidades de aplicação da microeletrônica, da automação e da robótica influenciam a ruptura com processos que significam uma real desqualificação do trabalhador, que está sujeito a trabalhos rígidos, onde ocorre intensa divisão e fragmentação do trabalho - tarefas específicas, repetitivas, monótonas e com acentuada supervisão (taylorismo e fordismo) - como é próprio das linhas de produção.

Surgem, assim, novas possibilidades de trabalho flexível, reduzindo-se os níveis de divisão e fragmentação do trabalho, oportunizando o intercâmbio de funções e a polivalência.

A flexibilização funcional, segundo MACHADO (1992, p. 44), pode ser de dois tipos: ou pela agregação de funções - onde um único trabalhador controla uma ilha de fabricação ou um conjunto articulado de várias máquinas -, ou pelo trabalho em equipe, com rotação em diversas tarefas de uma sequência de funções coletivas em etapas produtivas, possibilitando o emergir de um novo perfil de qualificação da força de trabalho.

Esta novo perfil de qualificação está exigindo, ainda segundo MACHADO:

- a) a posse de escolaridade básica;
- b) a capacidade de adaptação a novas situações;
- c) a compreensão global de um conjunto de tarefas e funções conexas;
- d) a capacidade de abstração e seleção;
- e) a interpretação de informações;

- f) a atenção e a responsabilidade;
- g) a abertura para novas aprendizagens;
- h) a criatividade para o enfrentamento do imprevisto e
- i) a comunicação grupal.

Robert REICH, em seu livro "The Work of Nations-Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism" (Elfred A. Knopf, New York, 1991), ao analisar a evolução do conceito de nação nas próximas décadas, descreve as alterações nas estruturas das empresas e as exigências daí decorrentes em relação às habilidades a serem requeridas dos trabalhadores. Destacam-se a habilidade de resolução de problemas complexos, a capacidade de atender a demandas específicas ("customized production"), a articulação para relacionar aqueles que identificam problemas com os que podem resolvê-los.

Constituem fatores de produção a velocidade, agilidade, informação e criatividade. Acentuam-se as vantagens da experiência, da difusão e apropriação rápida da pesquisa, da educação privilegiada das elites, da transmissão de valores culturais modernos e adaptados às exigências desse novo modo de produção, caracterizado também pelos grandes conglomerados supra-nacionais, dentro de uma complexa rede mundial de negócios.

Às exigências desse novo modelo de produção decorrem, principalmente, da introdução de novas bases no processo de organização do trabalho, advindas do emprego da tecnologia moderna, da informática, da robótica, da automação, da introdução de equipamentos eletrônicos caros e frágeis, da adoção da gerência participativa e das formas de trabalho em equipe.

A introdução da tecnologia avançada exige, desta forma, uma grande participação do trabalhador no que diz respeito ao seu interesse, motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação e confiabilidade.

No entanto, nem todos os que empregam novas tecnologias têm seu trabalho flexibilizado, pois o caráter restritivo desses processos de inovações e sua heterogeneidade exigem apenas um pequeno grupo de trabalhadores com tal perfil de qualificação, restando um outro pólo, o de um enorme contingente de trabalhadores com um perfil de qualificação muito aquém do esperado. São os trabalhadores "descartáveis e desqualificados" (MACHA-

DO, 1992, p. 45). Estão presentes aí os mecanismos de adaptação das máquinas modernas aos operários ignorantes. O computador aproximaria a mão-de-obra mais barata de tarefas mais complicadas. Com isto, corre-se o risco de contar-se com um número significativo de trabalhadores, que simplesmente não pensam e estão sendo brutalizados e treinados a assimilarem a tecnologia específica da empresa, tornando-se dependentes dela.

No que diz respeito à qualificação e desqualificação para o desempenho de funções específicas no processo de trabalho, destaca BRAWERMAN (1987, pp. 359-378) que, por mínima que seja a instrução que receba um trabalhador, isto representa um nível de qualificação. Portanto, as novas tecnologias, introduzidas na organização do processo de trabalho, continuam a exigir diferentes níveis de qualificações dos trabalhadores, o que não significa desqualificação, pois, por mínima que seja a instrução, o trabalhador a recebeu, foi ensinado. No entanto, o trabalhador qualifica-se para o trabalho e desqualifica-se enquanto classe, uma vez que a alienação do processo de produção não se desfaz e persiste na extração da mais-valia.

Podemos perceber isto na introdução da tecnologia moderna, que vem determinando, ainda, alterações nas funções e ocupações, extinguindo algumas e reduzindo o volume de trabalhadores empregados em outras, principalmente naqueles setores onde o trabalho não é flexibilizado e, ainda, expandindo e valorizando outras ocupações como são as de concepção, tratamento de símbolos e de programação.

Essas tendências, nas funções e ocupações, não são autônomas, estão sujeitas às relações internacionais, comerciais, a fatores sócio-políticos e culturais, são processos heterogêneos e não se dão ao mesmo tempo.

Trazem como perspectiva, além disso, o desemprego, formas contratuais precárias, temporárias e fragmentadas, impactando diferenciadamente sob as classes sociais e possibilitando repercussões no conjunto das forças sociais.

Num país como o Brasil que, segundo MACHADO (1992, p. 45), caracteriza-se por um processo de desenvolvimento capitalista desigual e dependente, com um processo de industrialização ainda não completo, o processo de tecnização, ou seja, de introdução de tecnologias avançadas, evidencia-se na agricultura, na indústria e nos setores de serviço, marcando dois pólos no âmbito do trabalho.

Em um dos pólos encontra-se o do operariado tradicional, fruto do processo de

industrialização, com baixos salários, baixos níveis de escolarização, instabilidade no emprego e desempenhando funções desqualificadas ou de mínima qualificação, taylorizadas; são os trabalhadores sujeitos a processos de desenraizamento, migrações, alternâncias de trabalhos e a várias carências sociais.

No outro pólo está um novo tipo de operariado (de uma aristocracia técnica - os colarinhos brancos) com salários e níveis educacionais mais altos, com relativa estabilidade no trabalho e com mais possibilidades de suprir carências sociais, brutalizados não pela miséria humana como a fome, o analfabetismo, mas sim, pela ignorância política, pelos horizontes estreitos e alienados pela lógica da sociedade capitalista tecnizada, sujeitos a um desenraizamento decorrente da produção e aplicação da tecnologia, desvinculada de uma política sócio-econômica e cultural de caráter global para a sociedade.

É preciso que se considere, ainda, que o desenvolvimento de inovações tecnológicas introduzidas na organização do processo de trabalho, que asseguram tal polarização, é definido pelos países capitalistas avançados que impõem condições aos países periféricos, menos desenvolvidos e dependentes.

Nessa dinâmica do capital, evidencia-se que o conhecimento científico permanece como monopólio das grandes potências, monopólio do capital que trata de compatibilizar o avanço das forças produtivas de forma a não romper os limites estruturais próprios das relações de produção capitalista, fazendo isto através de processos de flexibilização funcional, simplificação de etapas de produção, gestão participativa, e outros mecanismos sofisticados que se manifestam em todas as instâncias da sociedade, onde o trato com o conhecimento é o básico, incluindo-se, aí, principalmente, a escola.

O que nos cabe analisar, ainda, segundo MACHADO (1992, p. 42-48), é se essas novas formas de organização do trabalho, baseadas nos avanços científicos e tecnológicos e suas possibilidades de alargamento da base de conhecimento, experiência, autoridade dos trabalhadores que a vivenciam, pode oferecer-lhes possibilidades materiais mais ativas, criativas, críticas e conscientes de seus papéis. Ou seja, a nova qualificação é realmente qualificadora?

As formas de produção, conservação, transmissão, distribuição, apropriação e avaliação do conhecimento científico são, assim, fatores essenciais para a organização do processo de trabalho, pois interferem na natureza específica deste processo, alterando suas bases, introduzindo modificações significativas. PINTO (1991) evidencia isto em suas análises sobre

o modelo fordista e suas implicações na educação, e também BRYAN (1992), ao estudar as implicações do Taylorismo no modelo educacional soviético.

O novo desafio para a educação encontra-se na velha reivindicação de humanistas e socialistas, que está contida na expressão formação integral (versus formação unilateral), e que seria uma educação que atendesse, simultaneamente, aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem - reivindicação esta que se contrapõe aos que defendem um ensino diferenciado e especializado.

É nesse quadro referencial teórico que pretendemos apreender o fenômeno educacional ou, mais especificamente, sua objetivação na formação de profissionais do ensino nos cursos de Licenciatura, e responder à problemática sobre a materialização das relações de trabalho capitalista no processo de trabalho pedagógico.

Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais.

Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições - visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação de profissionais da educação -, como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento, dentro de uma dada conjuntura, de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo. É nesta perspectiva que pretendemos colocar as contribuições advindas de segmentos sociais organizados em torno da formação do profissional de educação, para levantar dados desta realidade, compreendê-los, interpretá-los e explicá-los à luz dos interesses de classe.

2.2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Nos itens anteriores nos aproximamos da questão acerca das relações trabalho-Educação, partindo de uma concepção geral do trabalho na sociedade capitalista, a partir das contribuições teóricas de MARX, para reconhecermos, dentro das crises do capitalismo, as transformações sofridas na organização do processo de trabalho e suas repercussões em termos de exigências educacionais para a formação de trabalhadores.

Para aprofundar o delineamento de um quadro de referência acerca da relação trabalho-Educação, vamos nos valer de estudos anteriores, que usam como parâmetros para análise o que é imanente ao processo de trabalho e à produção e apropriação do conhecimento no modo de produção capitalista.

MANACORDA (1991) referencia o pensamento de MARX (1818-1883) o qual apresenta uma formulação que leva em conta duas premissas básicas: a união entre ensino e trabalho produtivo e a formação do homem omnilateral, polivalente como objetivo da escola e da sociedade socialista.

Estas formulações foram sistematizadas e apresentadas por MANACORDA (1991), sob o título "Marx e a pedagogia moderna". Essas contribuições assumem caráter relevante, por desmontar, decisivamente, a imagem mítica e romântica da Educação e sua história e por desvelar suas funções reais.

Tendo como pontos de referência a crítica a três correntes teóricas - o Socialismo francês, a Filosofia alemã e a Economia política inglesa - MARX coloca o trabalho (a atividade prática) e o mundo da produção como ponto central nas suas formulações, convertendo-os na chave para a compreensão da realidade, pois é através desta atividade prática que o homem produz a sociedade e se produz a si mesmo. O trabalho é, portanto, a categoria de análise da educação e da escola, que rompe a falsa disputa entre nominalismo e realismo, entre essência e existência.

Ao denunciar a lógica que separa sujeito e objeto e que atribui ao sujeito a operação passiva de conhecer desvinculada do fazer, ao denunciar a reificação das relações sociais onde o produtor é visto como produto passivo - o que corresponde, no plano do conhecimento, à cisão entre pensar e fazer, entre teoria e prática e, no plano da Educação, à cisão entre estudo e trabalho, ensino e produção -, MARX propõe a lógica dialética em contraponto à lógica substancialista; a tarefa coletiva de transformar o mundo em contraponto à mera compreensão passiva; a imbricação trabalho e educação frente à sua cisão; o homem polivalente da sociedade sem classes em contraponto ao atual indivíduo cindido pela divisão do trabalho.

Como razões para relacionar ensino e produção, podemos encontrar em MARX os seguintes argumentos:

- a) Na Educação do porvir, será combinado o trabalho produtivo com o ensino

e a ginástica como único método de produzir homens plenamente desenvolvidos;

- b) Sendo a infância uma vida em si mesma, não deve haver cisão entre criança e adulto, não devendo ocorrer a autonomização da escola em relação à sociedade, pois isto asseguraria as cisões e divisões da sociedade em classes;
- c) Não se deve privar a criança do trabalho, pois é no mundo do trabalho, no sistema de relações de produção que se configuram as classes, a consciência social, a possibilidade de transformar a atual sociedade;
- d) O homem polivalente, ou seja, o homem da sociedade comunista e sem classes, corresponde ao que deve ser o homem no final de um processo de contínuo aperfeiçoamento da natureza humana, contando, para tanto com o que o homem é agora, como com o que poderá vir a ser;
- e) O desenvolvimento da indústria (artesanato, oficina manufatureira, oficina mecanizada, oficina automatizada) tem marcado o desenvolvimento da divisão do trabalho, necessitando, portanto, ser compreendida e transformada, principalmente naqueles elementos que vêm assegurando a desqualificação e dependência do trabalhador, servindo de base para o desenvolvimento da tendência à abolição da antiga divisão do trabalho, à união ensino e produção e à formação do homem polivalente;
- f) Frente à alienação da pessoa humana está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e capacidades da sua satisfação;

Dentro deste contexto de referências, evidencia-se uma das funções primordiais da escola, que é a socialização para o trabalho, sendo imprescindível, portanto, que se conheça o mundo do trabalho para que se entenda a Educação.

Levando em conta essas premissas básicas, desenvolveram-se inúmeros estudos, cujo enfoque central são as relações trabalho-Educação.

Segundo KUENZER (1989), a teoria sobre Educação e trabalho, na especificidade da situação brasileira, pouco tem avançado. Esta afirmação é confirmada ao se verificar a produção recente na área. A autora destaca as análises realizadas por ROSSI (1978); PAOLI (1981) e SALM (1980), que têm se proposto a estudar a relação entre escola e trabalho a partir dos textos de MARX. Estes autores têm partido, em suas análises, do mesmo referencial teórico, mas têm chegado a conclusões não raro distintas "provavelmente em função da insuficiência da relação com o empírico", reconhecendo KUENZER (1989) que, apesar das importantes contribuições:

"elas não têm acrescentado muita coisa aos textos clássicos, no sentido de apreender como a divisão do trabalho, no estágio em que se encontra o processo produtivo brasileiro, se relaciona com a problemática da educação do trabalhador compreendido como fator de produção" (KUENZER, 1989, p. 17).

O que a autora coloca em seus estudos é a questão de como apreender o movimento das relações de produção naquilo que elas têm de especificamente educativo, no caso brasileiro.

A respeito das análises acerca das relações entre trabalho-Educação, SILVA (1991; p. 7-12) tece críticas veementes em função de que alguns estudos têm se restringido a aspectos práticos, prescritivos e pedagógicos, o que tem levado a um esvaziamento analítico do tratamento da Educação. Falta uma análise sociológica, política e histórica desta relação, uma análise que aponte tanto as restrições quanto as possibilidades de uma intervenção política transformadora.

Mas apesar dessa ênfase na dimensão político-pedagógica, existem limites de interpretação que vão se refletir nas análises e nas propostas de veiculação entre produção/Educação/escola. Um dos fatores limitantes apontados é que, na veiculação entre trabalho-Educação se deixem de fora os processos de valorização e acumulação do capital. A organização do trabalho não se explica somente com referência à dominação de classe, à reprodução da hegemonia cultural. É preciso levar em conta todos os processos de valorização e acumulação do capital.

Ainda sobre análises da relação trabalho-Educação a partir de conceitos clássicos e categorias inerentes ao modo de produção capitalista, podemos mencionar os estudos de ENGUITA (1989), onde o trabalho é abordado em uma perspectiva histórica, destacando-se a sua evolução, condições e resistências oferecidas pelos trabalhadores. A escola é analisada

segundo suas funções de ajuste à socialização do trabalho e ajuste às novas necessidades do mundo industrial.

O autor contrapõe em suas análises duas perspectivas possíveis à Educação: uma que é a dinâmica reprodutora da escola, e outra que é a dinâmica contraditória da resistência à reprodução das relações sociais do processo de produção capitalista.

É importante destacar que, para delinear onde podem ser encontrados os elementos de reprodução e onde é identificada a dinâmica contraditória, ENGUITA (1989) analisa os discursos pedagógicos contrapondo-os à prática. Destaca a questão do conteúdo e da forma, dos mecanismos de vigilância e controle, de avaliação, motivação, competição, subdivisão do trabalho, recompensa, organização do contexto material, a ordem, a autoridade, a submissão, a burocracia, a impessoalidade, a alienação, a percepção do tempo, o processo de dissuasão e o processo de qualificação e desqualificação.

Estas categorias de análise, permitem indicar conexões entre o processo de organização do trabalho pedagógico e as relações sociais mais amplas.

Ainda a respeito das possíveis análises entre a relação trabalho-Educação, levando em conta o que é imanente ao processo de trabalho capitalista, THOMPSON (1991, pp. 44-93) destaca o tempo, a disciplina e a industrialização. Preocupou-se com as transformações técnicas e com o modo como elas foram vividas na sociedade do capitalismo industrial nascente, preocupou-se com o sentido do tempo em suas condições tecnológicas e como meio de exploração do trabalho.

Quanto à questão da disciplina, ele analisa pressões externas que impuseram a disciplina do trabalho, como também sua aceitação voluntária no contexto da evolução da moral puritana, que com o seu casamento de conveniência com o capitalismo industrial, foi o agente que converteu os homens em novas unidades de tempo, que ensinou as crianças a produzirem mais a cada hora e saturou as cabeças com a idéia de que "tempo é dinheiro". Enfim, o autor evidencia que não existe um crescimento econômico que não seja, simultaneamente, o crescimento ou transformação de uma cultura e o crescimento da consciência social que não pode ser planejada.

Dessas análises, tiramos implicações para a Educação, quanto às suas responsabilidades ao ensinar e desenvolver elementos de uma cultura, que se aproximam ou se afastam da manutenção ou da transformação dos fatores imanentes ao modo de produção capitalista,

como o são o tempo, a hierarquia e o emprego da ciência.

Ao rever os vínculos entre trabalho e educação na busca de elementos materiais da formação humana ARROYO (1991, pp. 163-216) reporta-se às transformações ocorridas na indústria e nos serviços, que vêm requerendo o trabalho assalariado de enormes contingentes e criando transformações para as classes que o executam.

Para ressaltar que a teoria e a prática educativa (enquanto teoria da formação humana) não podem ficar alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana, ARROYO (1991) coloca como questão básica a visão de trabalho presente nas análises entre trabalho-Educação.

Para responder a isto, a primeira visão destacada pelo autor é a do pessimismo culturalista, identificado por certo medo às transformações culturais trazidas pelas modernas formas de produção. As reflexões pedagógicas centram-se em questões acerca das formas a serem desenvolvidas para resitir aos estragos trazidos pelas novas formas de trabalho, que têm caráter deformador, e que estariam destruindo a positividade das tradicionais formas de produção. Estas posturas levam a ignorar as novas formas de produção e organização do trabalho, ou então, a privilegiar as formas de trabalho artesanal, prevalecendo o saudosismo e o conservadorismo culturalista.

Estas posturas, além disso, estão baseadas na teoria tradicional da educação, que sempre alimentou uma permanente polaridade entre espaços e tempos deseducativos ou educativos, que coloca o escolacentrismo e o pessimismo culturalista frente ao movimento da prática social, ignorando o trabalho, privilegiando processos e tempos de inculcação do pensamento das elites.

Outra perspectiva apontada por ARROYO é do determinismo tecnológico, sendo a tecnologia considerada como "invenção diabólica", imposta de fora sobre os seres humanos - aos trabalhadores, principalmente -, que os impede de se apropriar dos avanços. Os medos sempre foram em relação aos avanços tecnológicos e não contra as relações sociais e a propriedade privada dos meios de produção.

Permanece presente aqui, a concepção essencialista de ser humano, visto que o trabalho moderno passa a ser entendido como o não-espaco de afirmação de um ser humano abstrato, imanente. O trabalho é visto como algo abstrato, idealizado e desenvolvido sem a intermediação da tecnologia moderna. Seria visto como que a volta ao paraíso perdido,

próprio do trabalho artesanal e camponês, baseado em uma concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas. A concepção pedagógica que sustenta tal visão é o essencialismo e o naturalismo a-histórico, reforçando-se o escolacentrismo, a força das instituições mais domésticas, onde se sobressaem o individualismo e a crença nas possibilidades e potencialidades individuais.

A escola se afirma como espaço, por excelência, socializador dos valores e da cultura, preparando o novo homem a partir de uma visão pessimista da máquina e da fábrica.

O determinismo tecnológico não considera o que os trabalhadores têm a ganhar com os avanços tecnológicos, com o industrialismo (que é considerado espaço deseducativo). Reforça-se os vínculos educação-trabalho, mas pelo negativo.

ARROYO (*op. cit.*, p.172) reconhece que uma das análises e propostas de vinculação entre trabalho-educação mais profícua é aquela voltada, principalmente, para uma compreensão das formas capitalistas de produção de bens e de homens - a moderna organização capitalista do trabalho.

No entanto, um balanço para recolocar possíveis limitações teóricas e práticas destas análises permite apontar para as limitações das análises centradas nas consequências deformadoras da divisão do trabalho. Esta visão pessimista enfatiza a escola na história da hegemonia e contra-hegemonia, em suas propostas político-pedagógicas, já que o processo de trabalho está irremediavelmente determinado a expropriar e alienar o trabalhador.

Outra perspectiva coloca o trabalho em si como formador, pois vincula funções de concepção/execução, pondo em ação toda a potencialidade do ser humano, desenvolvendo e formando o homem omnilateral.

No entanto, é a divisão capitalista do trabalho que o cinde em trabalho manual e intelectual, deformando o trabalhador. A conclusão aligeirada desta perspectiva de reflexão é de que, sendo o trabalho em si o princípio educativo, sob o capital ele é deseducador. E este aligeiramento decorre principalmente porque se enfatiza a história dos processos de produção como uma história de controle político-pedagógico do capital sobre o trabalho, que tem como móvel central o controle, alienando o trabalhador, ou seja, expropriando-o do saber e da qualificação, desqualificando-o e deformando-o.

O que se faz necessário, é superar as simplificações das relações entre trabalho-edu-

cação quando a perspectiva da análise está centrada na divisão do trabalho, ou seja, é necessário que nos situemos em um campo teórico que nos permita equacionar as reais relações entre produção/ciência/tecnologia/qualificação do trabalho/escolarização.

A análise da relação trabalho-educação enfatiza a dimensão política da questão, quando alerta para a complexa e contraditória relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção e suas consequências para a compreensão dos processos de qualificação/desqualificação da força de trabalho.

E dentro desta complexa e contraditória relação, exercem papel decisivo os avanços científicos e suas aplicações à produção, que trazem em si as marcas das relações sociais em que são concebidos e aplicados - avanços estes que são produto das relações sociais e estratégias do capital para controle e manutenção de seu poder de classe.

A desqualificação faz parte dessa estratégia política de enfraquecimento do operariado, principalmente pela divisão entre trabalho manual e intelectual. A função da ciência e da técnica incorporada à produção desqualifica o operário, degradando-o, alienando-o, porque o deixa despossuído do que há de mais nobre e mais humano: o saber. A história da qualificação e desqualificação, da competência operária, é a história da ciência e da técnica, que tem a mesma função social e ideológica de garantir o controle do trabalho pelo capital.

Segundo ENGUITA (1989, pp. 230-235), o que se manifesta é a contradição entre a "crescente universalidade da produção social e a unilateralidade dos processos de trabalho individual", o que coloca uma ambiguidade em relação ao que se espera da escola. A opção da escola, para a maioria, tem sido o desenvolvimento da capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação.

Outra contradição colocada por ENGUITA (*op. cit.*, p. 223) é no sentido oposto, o da desqualificação do trabalho e a crescente qualificação dos trabalhadores, o que gera a "sobre-educação", significando que o trabalhador adquire uma capacidade que é inaplicada nos postos de trabalho que foram divididos, fragmentados, rotinizados, e desprovidos de autonomia. O número de desempregados e sub-empregados entre os graduados é evidência disto.

Esta contradição é materializada na relação do capital com o trabalho em dois momentos diferentes. Quando o trabalhador já está incorporado ao processo de produção exige-se qualificação mínima, significando mínimos salários, máximo controle e possibilidade de

substituição. Quanto ao trabalhador a ser incorporado, exige-se qualificação adequada e versatilidade. Na fábrica, exige-se a especialização, no pior sentido do termo; no mercado de mão-de-obra, a versatilidade.

No trato com estas ambiguidades apresentam-se as resistências possíveis no interior da escola ao processo de trabalho capitalista.

ARROYO (1989) destaca uma das visões pessimistas sobre o trabalho, identificada com uma das vertentes da nova escola, que em suas análises enfatiza a resistência como educativa.

As transformações no trabalho e no cotidiano, nos vários espaços sociais que parecem ser resultado de ações-reações ou de conflitos entre dominantes e dominados, fortes e fracos, sábios e ignorantes, qualificados e desqualificados, precisam ser vistas, segundo ARROYO (*op. cit.*, p. 195) para além de análises funcionalistas, incorporando a defesa da atividade humana frente às estruturas, a defesa da cultura, da reação e da resistência dos diversos atores sociais implicados nos processos fabris e educacionais.

A crítica tecida acerca de análises desta ordem destaca as limitações que podem advir do privilegiamento das dimensões culturais e ideológicas da dominação, secundarizando-se as lutas materiais.

Exemplo deste tipo de análise da nova história social e da resistência é aquela que se faz sobre o cotidiano, destacando-se as ações de indivíduos e não de classes sociais - sua consciência, sua intenção, seus propósitos, suas atividades, ações e reações, sobretudo simbólicas.

As visões interacionistas e simbólicas da dominação e da resistência menosprezam, muitas vezes, o poder organizado no Estado e seus aparelhos, no capital e suas estruturas. A questão central está no menosprezo dos processos materiais de existência, destacando-se a consciência do indivíduo para reagir e se contrapor. É como se tudo dependesse da vontade individual e da cultura dos indivíduos em confronto⁸.

O que deve ser superado é esta perspectiva de fugir do economicismo e cair-se no

⁸ENGUITA, Mariano Fernandes, em seu livro "A face oculta da escola", Porto Alegre, Artes Médica, 1989, pp. 153-156 apresenta críticas a respeito do chamado enfoque interpretativo, produto da simbiose entre o interacionismo simbólico de Blumer (1982), o comportamentalismo social de Mead (1972), a sociologia humanista de Schutz (1974), a sociologia fenomenológica de Berger e Luckmann (1971) e a etnometodologia de Garfinkel (1967).

voluntarismo das resistências. A resistência crítica e cultural, enquanto manifestação consciente da luta material, compõe a história do operariado, mostrando como ele vem se formando e se constituindo na medida em que luta coletivamente para transformar cotidianamente a atual organização do trabalho, na medida em que redefine práticas, ou seja, a materialidade da produção e das relações sociais em que opera⁹.

O trabalho pertence exclusivamente ao homem; independentemente das formas históricas em que se dá; ele é o modo em que o ser humano transforma a natureza e se transforma a si mesmo. Portanto, há uma objetividade, há circunstâncias produzidas histórica e socialmente que formam e deformam, e que devem ser educadas justamente porque educam e deseducam. O homem é formado pelas circunstâncias na mesma medida em que este faz as circunstâncias. Nesse sentido a resistência é entendida como fator educativo na perspectiva de práxis social (cf. SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1977).

O que ARROYO (1989) propõe é

"(...) irmos além da denúncia dos aspectos deformadores da organização do trabalho capitalista e, inclusive, além das dimensões educativas da resistência política a essa organização, e aprofundemos as dimensões educativas presentes na objetividade do trabalho moderno, no industrialismo" (ARROYO, 1989, p. 209).

Em outras palavras, o que se propõe é captar a formação de classe chamada a revolucionar a sociedade, o proletariado, dentro da produção capitalista. E isto não será possível por um mero ato de resistência, mas sim, com o desenvolvimento racional, político e consciente das contradições existentes nas formas de produção.

No que diz respeito às condições formadoras ou deformadoras do trabalho, ARROYO (*op. cit.*, p. 212) alerta para os reducionismos da tradição pedagógica, que apenas vêem educação na informação, na instrução, na verbalização ou no cultivo do intelecto, secundarizando o trabalho que sempre cultivou a totalidade do aprendizado, da constituição humana.

⁹Robert KURZ em seu livro "O Colapso da Modernidade", Paz e Terra, 1992, pondera que se o vigente sistema produtivo de mercadorias encerra, de forma penosa e conturbada, o seu ciclo, a humanidade há de inventar outro sistema, mais justo, com menos inequidades, regido por uma racionalidade sensível.

Este reducionismo é acentuado quando se parte de concepções de trabalho abstrato e supra-históricas. Para captar o nível de qualificação-humanização, alcançado em uma determinada época como resultado de formas de produção e de trabalho, em relações sociais historicamente determinadas, faz-se imprescindível uma concepção histórica que permita captar isso. Para tanto, sugere que se pesquise mais a realidade empírica em que são inseridos os diversos segmentos dos trabalhadores, e as potencialidades objetivas trazidas pelas novas formas de produção; essas pesquisas deveriam captar as tendências objetivas que vão conduzindo à supressão da desqualificação, ou à supressão da unilateralidade do desenvolvimento humano.

ARROYO admite que com este marco teórico ocorre um avanço em relação às análises empreendidas nas décadas de 60 e 70, pois introduzem-se novas dimensões políticas para a compreensão da produção da ciência e sua aplicação e controle, bem como das possibilidades e limites da qualificação e escolarização da classe trabalhadora.

2.3. PRODUÇÃO/APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

A educação lida, fundamentalmente, com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho. É, pois, imprescindível, ao se analisar qualquer uma das dimensões possíveis da educação, ter em conta a unidade do conhecimento humano, inserindo-o no processo de formação do indivíduo e de sua objetivação como gênero humano (DUARTE, 1992). Esse indivíduo está inserido em determinadas relações sociais, onde se dá sua formação enquanto um ser genérico, que mesmo sendo construído no interior de tais relações, necessariamente não se limita a elas ou a elas se adapta. Esse indivíduo se objetiva enquanto gênero humano nas atividades vitais que são atividades histórico-sociais. Tais atividades vitais se objetivam na apropriação da natureza e nas relações sociais, produzindo e reproduzindo a vida e suas condições de existência. Essa apropriação se dá pelo conhecimento, que é uma objetivação da atividade humana nas suas relações de produção da vida, e constitui-se pela unidade sujeito-objeto.

Enquanto objetivação da atividade humana, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana.

Para responder aos desafios historicamente colocados, buscou o homem apropriar-se dos meios que garantissem as condições de produção e reprodução de sua vida. E o fez mediatizado pelo "conhecer". Este conhecer pode ser reconhecido na história do conhecimento por suas várias formas de materialização.

Encontramos o conhecimento em sua forma mística, mítica, do senso comum, filosófico e científico; o conhecimento em suas formas perceptivas primárias (DAVYDOV, 1982), o conhecimento cientificamente elaborado (KOSIK, 1976) e o conhecimento em sua forma popular e erudita (CHAUI, 1990).

Dentro destas possibilidades encontramos ainda, diferentes perspectivas de sistematização e explicação para as formas que as lógicas de conhecimento assumem, o que nos remete a reconhecer os paradigmas clássico e contemporâneo, os paradigmas da filosofia analítica, do racionalismo crítico, da fenomenologia, da dialética materialista histórica, ou outras sistematizações que podem ser assumidas.

O grande embate sobre a produção e apropriação do conhecimento, segundo LENINE (1982), está colocado nas formas reacionárias do idealismo e na base teórica marxista, o que também é reconhecido por CHEPTULIN (1982), em suas análises das tendências materialistas e idealistas que descrevem e explicam este processo complexo.

Estamos delimitando a abordagem desta questão complexa à produção e apropriação do conhecimento científico no âmbito escolar e, ainda, recorrendo a tendências explicativas materialistas, pois as mesmas levam em conta a formação material, onde o conhecimento é produzido e apropriado.

Ao privilegiarmos a questão da produção e da apropriação do conhecimento, enquanto elemento mediador no processo de formação/sociabilização via escolarização, temos que ter em conta três dimensões relacionadas à compreensão do conhecimento. Uma que diz respeito à produção, difusão, acesso e socialização do conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado (LENINE, 1982). Outra que diz respeito à apropriação do conhecimento pelo sujeito, destacando-se aí o ato cognoscitivo de elevar o pensamento do abstrato ao concreto, o que nos remete a ter em conta o método de pensamento (KOSIK, 1976). E ainda, uma outra que diz respeito à apreensão do conhecimento científico pela escola e sua organização, transmissão e avaliação através de conteúdos das matérias de ensino (DAVYDOV, 1982).

Estaremos privilegiando a formação do indivíduo (DUARTE, 1992) via escolarização, que se constrói pela objetivação e apropriação das relações sociais, dos conhecimentos e atitudes necessárias para a produção e reprodução do gênero humano. Essa educação se objetiva no ensino construído em condições objetivas contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas que determinam os rumos de tal processo. Esses rumos são expressos em projetos político-pedagógicos que objetivam a construção contraditória do processo de humanização e alienação do indivíduo.

Tendo como referência a teoria de MARX sobre o desenvolvimento econômico da sociedade, autores contemporâneos analisam as relações entre produção e apropriação social do conhecimento. Privilegiando o conhecimento científico e tecnológico, estas análises, segundo SOBRAL (1986, pp. 287-305), estabelecem relações sob três ângulos fundamentais, a saber:

- a) a ciência e a tecnologia como força produtiva;
- b) a ciência e a tecnologia como dominação política;
- c) a ciência e a tecnologia como ideologia.

A ciência e a tecnologia são reconhecidas como forças produtivas, porque sua incorporação no processo produtivo aumenta a produtividade do trabalho, produz mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que a perpetuam.

Elas são reconhecidas como dominação política pela sua incorporação à sociedade industrial avançada, assegurada pela existência de uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado. Em suas análises das políticas públicas para a área de ciência e tecnologia SOBRAL (1986) confirma essa tendência singular, que expressa uma tendência geral do modo de produção capitalista.

No que diz respeito à reflexão sobre as análises das relações "produção-conhecimento-educação", SILVA (1991) ressalta as teorias que têm tentado fazer a conexão entre educação e sociedade, pelo exame das formas como as instituições educacionais distribuem o conhecimento, a quantidade e qualidade do conhecimento disponível, as pessoas ou grupos que têm acesso ao conhecimento, ou seja, teorias que

"(...) têm se interessado em descrever e explicar as várias formas

pelas quais as variações na quantidade, qualidade e formas da distribuição do conhecimento afetam as várias pessoas e grupos, e qual é o correspondente impacto na sociedade em geral" (SILVA, 1991, p. 217).

Entre as teorias explicativas dessas relações, existem aquelas que focalizam as instituições educacionais tão-somente como distribuidoras do conhecimento, afetando individualmente aquelas pessoas às quais o conhecimento é ou não distribuído.

Os estudos sob perspectiva marxista a respeito das relações entre educação e sociedade enfatizam o papel da escola capitalista na produção de indivíduos que sirvam ao setor econômico da sociedade, equipando-os com uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas); distribuindo diferenciadamente entre as classes sociais, uma certa quantidade e um tipo adequado de conhecimento, que contribui para a divisão e reprodução social.

A crítica a ser tecida, a respeito de determinadas análises, é de que o conhecimento é um dado não questionado, abordando-se o problema do ponto de vista da sua distribuição.

WEXLER (1987, p. 186) destaca que "o processo de produção do conhecimento, a organização do local da sua produção, a relação daquele local com o campo no qual ele opera, tudo isso tem sido negligenciado". SILVA (1991, p. 220) concorda com essas posições e partindo da questão da produção, distribuição e consumo do conhecimento, levanta aspectos problemáticos sobre a consideração do conhecimento como algo geralmente concebido como dado, isto é, não problematizado: as definições correntes do conhecimento são aceitas tais como são, sem questionamentos.

Outro aspecto problemático das análises sobre distribuição do conhecimento diz respeito ao fato de a unidade de análise ser o indivíduo e, ainda, a alocação de indivíduos na estrutura social (equacionada geralmente como reprodução social) que é vista como resultante principal da manipulação do conhecimento, tendo em vista interesses de classes.

Como problemática, ainda, é mencionada a consideração das escolas como as únicas distribuidoras do conhecimento e este conhecimento escolar equacionado como conhecimento em geral.

A partir destas problemáticas, colocam-se questões a serem discutidas entre as quais

ressaltamos as questões sobre onde e como o conhecimento é produzido: quais são as condições que permitem sua apropriação privada, antes que seja transformado em conhecimento escolar? Quais as diferentes formas assumidas pelo conhecimento?

O que faltaria em certas teorias seria uma discussão dos diferentes tipos de conhecimento, uma contextualização das condições de sua produção e utilização, tendo em vista interesses privados, fazendo-se necessárias, portanto, análises com bases realmente materialistas, que deixem o terreno restrito da educação e da escola, e discutam a natureza do conhecimento, as condições de sua produção e de suas transformações, sob outros pontos de vista, para além dos restritamente educativos/educacionais.

O ponto central para SILVA (*op. cit.*, p. 223) é o de que, embora o conhecimento tenha sido, reconhecidamente, incorporado pelo capital como uma força produtiva, além de desenvolvido e manipulado como um dos seus principais elementos no processo de valorização e acumulação, este fato tem sido ignorado pelas teorias marxistas da relação entre educação e sociedade.

Este quadro de referência deveria conter questões como: que tipo de conhecimento e ciência são essenciais para a acumulação capitalista? Onde e como esse conhecimento é produzido? Qual é o papel das instituições educacionais na produção e distribuição desse tipo de conhecimento? Quais são as conexões entre o conhecimento que é gerado e usado na produção, e o conhecimento que é organizado e transmitido pelas instituições educacionais? Qual é o papel de tudo isso no processo de produção e reprodução cultural e social e de manutenção da hegemonia da classe?

Os elementos fundamentais a fazerem parte deste quadro seriam a descrição detalhada de como a ciência e o conhecimento são produzidos e utilizados para os objetivos de valorização do capital, e o papel das instituições educacionais nesse processo. Sendo a escola uma instância tanto de produção como de apropriação do conhecimento científico, reproduzem-se em seu interior essas relações, materializadas no trato com o conhecimento na organização do processo de trabalho pedagógico.

Levando em conta contribuições e estudos específicos sobre a organização do processo de trabalho escolar, vamos nos valer da sistematização apresentada por MACHADO (1989), e desenvolvida a partir da análise de abordagens e pressupostos que permitiram identificar três perspectivas de estudos: a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático, a que toma como referência para análise o modelo fabril, e a

que aborda a organização do trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto de interesses de classes.

A perspectiva que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como fenômeno burocrático parte do princípio de que a organização administrativa fixa atribuições, atividades e deveres, e se desenvolve dentro de uma determinada ordem hierárquica, baseada num suposto saber especializado, distinguindo-se por duas abordagens.

Uma acrítica, centrando as análises na dimensão administrativa da organização do processo de trabalho, enfatizando a eficiência e racionalidade, considerando normas, poder hierárquico, controles e planejamentos como elementos neutros, necessários e naturais, exigindo uma obediência harmônica. Neste caso, a escola é considerada instituição neutra, organizada sob os princípios da racionalidade, tendo por objetivo transmitir conhecimentos neutros e sendo, dessa forma, imune às determinações histórico-sociais, sejam elas econômicas, políticas ou sociais. A fundamentação teórica desta abordagem está em FAYOL (1975) e F. TAYLOR (1970)¹⁰.

A outra abordagem, crítica, parte também da esfera administrativa, mas denuncia os elementos burocráticos como elementos de dominação de classe, efetivada nas relações de poder, na hierarquização e nos controles. Neste caso, a escola é histórica e socialmente determinada e tem por função a conservação e a reprodução da estrutura social vigente. Sincronizada com os interesses da classe dominante, ela garante a dominação através da "modelagem" do aluno - força de trabalho - conforme exigências das relações de produção capitalista. Está fundamentada na teoria da burocracia de WEBER¹¹.

As limitações presentes na abordagem acrítica estão colocadas em seus pressupostos

¹⁰HENRY FAYOL desenvolveu na França idéias similares as de TAYLOR. Seus estudos enfocaram a chefia nas empresas e sua obra principal "Administration Industrielle et Générale", publicada em 1916, desenvolve sua teoria administrativa. SILVA; Benedito, editou pela Ed. Fundação Getulio Vargas (1960) um dos raros livros que trata do tema TAYLOR E FAYOL. Os principais analistas críticos do taylorismo e do fordismo são Michel Anglietta (A theory of capitalist regulation - the US experience, Londres, NLB, 1979.; Cristian Palloix (El Proceso de trabajo del fordismo al neo-fordismo). El Cárabo, Madri, 13-14.; 123-150, s.d.; e Benjamin Coriat (Ciencia, técnica y capital, Madri, H. Blume, 1976). Estes autores foram, por sua vez, criticados por Benedito Rodrigues de Moraes Neto em sua tese de doutorado, defendida em 1984, no Instituto de Economia da UNICAMP e apresentada em livro "Marx, Taylor, Ford: As Forças Produtivas em discussão. São Paulo, Brasiliense, 1989.

¹¹A perspectiva sociológica desenvolvida por MAX WEBER (1864-1920) considerava o indivíduo e suas ações como ponto chave da investigação, ressaltando, assim, a compreensão de que a ação dos indivíduos e não a análise das instituições sociais ou o grupo social eram o ponto de partida da sociologia. Seus trabalhos sobre a burocracia e o controle do poder político e a direção do estado imprimida pela mesma, destacam-se na sociologia e repercutem atualmente, nas discussões sobre teorias explicativas das relações trabalho-educação.

teórico-metodológicos e na sua ideologia atrelada aos interesse do capital.

As limitações da abordagem crítica é a excessiva ênfase na dominação, a subestimação da subjetividade humana e a não-consideração das contradições e formas de resistência.

A perspectiva que enfatiza o modelo fabril como referência para a análise da organização do processo de trabalho escolar tem sua fundamentação teórica em categorias marxistas de análise do processo de trabalho (transpostas linearmente da fábrica à escola) - como, por exemplo, as relações sociais de produção na fábrica e na escola, enfatizando a especialização e o parcelamento, que geram a perda de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho, pela expropriação do saber, culminando com a desqualificação do trabalhador, e com formas de subordinação, passando da subsunção formal à real.

As limitações nessa perspectiva de análise estariam no fato de que o processo de ensino não se adequaria facilmente ao que está determinado no processo fabril, como produção em série, formas de controle, partimentalização de tarefas, subordinação ao ritmo da máquina, etc.).

A perspectiva que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe, parte do referencial marxista e considera a escola uma instituição inserida na sociedade capitalista, que reflete em seu interior as determinações e contradições dessa sociedade: concepção x execução, teoria x prática; autonomia x submissão; conhecimento científico x senso comum; conformismo x resistência, e outros.

A escola assume função política por ser espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos elaborados, marcado por interesses antagônicos expressos pela burguesia - que faz prevalecer hegemonicamente, em seu interior, suas visões e concepções - e pelas classes subalternas, que também lutam por ela e por suas ideologias de classe. Dá-se a correlação de forças no interior da escola que indica a direção política que o projeto pedagógico acaba assumindo. Os embates de interesses antagônicos geram tensões e estabelecem rupturas e descontinuidades, viabilizando-se formas de controle e resistência, formas de acomodação, que contribuem para a conservação e a reprodução, ou formas de resistência e emergência de práticas emancipatórias. A escola é um espaço contraditório, marcado por lutas e interesses antagônicos, por acomodações, reproduções e resistências. Enfatiza-se, na análise, as relações entre estrutura e ação humana, ganhando importância a subjetividade. O poder é visto de forma dinâmica e resultante da práxis histórico-social dos

homens.

Esta sistematização realizada por MACHADO (1989) apresenta abordagens que não são excludentes. Mas é esta última abordagem - a que enfatiza a organização do processo de trabalho escolar como espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classe - a que oferece elementos para uma compreensão mais abrangente da organização do processo de trabalho pedagógico.

Outro estudo sobre a organização do processo de trabalho pedagógico que mencionamos, principalmente por apresentar-se dentro de uma perspectiva a ser questionada, é a de WENZEL (1991) que, por sua vez, analisou a prática pedagógica a partir da organização do trabalho pedagógico que tem como sua produção o professor. Ele parte da análise do processo de proletarianização, que é entendido como

"a destruição do produtor individual, do sistema artesanal de produção, e a constituição do trabalhador coletivo. A constituição do trabalhador coletivo implica na perda do controle do processo produtivo por parte do trabalhador individual, que constitui, por sua vez, o processo de sua desqualificação (...). O processo de sua desqualificação assentua-se pela divisão técnica do trabalho, evoluindo-se da substituição do trabalho vivo (gerado e sustentado pelo trabalhador) pelo trabalho morto (sustentado pela maquinaria). (...) A proletarianização do professor é a destruição do mestre-artesão do ensino e a constituição do professor, trabalhador coletivo do ensino, cabendo a cada professor parcela de trabalho do processo de produção do ensino como um todo, determinando-se novas relações de produção para um novo tipo de profissional do ensino" (WENZEL, 1991, p. 4 e 6).

Entre as novas formas de organização do trabalho, WENZEL (*op. cit.*, p. 7) aponta a perda do controle sobre o processo de ensino, a redução da intervenção do professor a mero executor de tarefas, as exigências distintas na qualificação do profissional de ensino - em função das peculiaridades de uma tarefa produtiva cujo produto não seja físico-material. Aponta, ainda, como indicadores da proletarianização a forma manufatureira de produzir o ensino, o que representa um atraso na organização do trabalho docente, bem como a forma industrial onde o trabalho vivo do professor é substituído pelas máquinas, ficando ele reduzido a complemento das mesmas.

Essa proletarização do professor significa, também, a condição material que torna possível uma nova forma de prática pedagógica que supera a forma escolar, sendo isso a dimensão de positividade que não pode ser ignorada.

Em síntese, o que WENZEL (1991) propõe é que:

"para avançar na direção do professor se libertar da forma de trabalho concreto, ou seja da sociedade se libertar da prática pedagógica escolar como forma de aprender, para que os indivíduos se ponham como sujeitos da prática cognitiva, é necessário levar a proletarização do professor às últimas consequências, portanto, fazê-lo cada vez menos necessário para a execução do processo pedagógico, atribuindo esta tarefa às máquinas para viabilizar uma ação da construção do novo, da sociedade do não-trabalho, na qual o homem se põe como construtor de idéias, de conhecimento e os processos automatizados os executores, sendo a escola do amanhã a "organização informatizada do conhecimento já produzido, sendo o acesso ao conhecimento uma relação de busca pessoal, individual, ou de grupos de indivíduos, enquanto sujeitos e em função de suas necessidades e interesses, e não mais uma relação professor-aluno, superando-se com isto, a reprodução do atrasado, superando a desqualificação." (WENZEL, 1991, p. 19).

Tal abordagem vem merecendo críticas, à medida que propõe a superação da escola mas desconsidera o quanto, neste momento histórico, ela representa uma das instâncias fundamentais para a classe trabalhadora gerar os elementos e acessar o conhecimento para buscar novas relações sociais.

É no processo de ensino-aprendizagem que se dá a objetivação e apropriação, ou seja a formação humana. À educação interessa, em última instância, a formação humana, que se dá mediante a atividade social ativa do homem em suas relações com o meio, transformando-o, atuando sobre o mesmo, enfim, trabalhando, modificando a realidade objetiva, sendo fundamental dentro dessa perspectiva a concepção objetiva de homem, pois o processo educativo é, em última instância, a formação humana.

O homem constrói-se homem histórico-concreto no conjunto das dinâmicas das relações sociais e das forças produtivas, numa determinada sociedade. Para que esta relação torne-se

ativa e produtiva, é preciso que se assegure e se viabilize o acesso do homem à cultura material e espiritual acumulada historicamente, de modo a propiciar o desenvolvimento omnilateral, sendo esta a tarefa da educação e do ensino.

Constitui, portanto, a natureza do processo pedagógico o trato com o conhecimento, significando a conversão das ciências em materiais de ensino, a conversão do conhecimento científico em saber escolar, nos quais se incluem conhecimentos, atitudes e convicções inseridas em experiências sócio-culturais.

A força motriz do processo de ensino é a contradição entre o que é o aluno e as possibilidades do vir-a-ser, mediatizada pela produção e apropriação do conhecimento em seu sentido mais amplo. Essas tarefas compõem a atividade educativa que exige, segundo DUARTE (1992, p. 10), conhecer a concreticidade do aluno (indivíduo), o que ele é, bem como o que pode vir-a-ser - o que implica em posicionamento a favor de algumas - e, conseqüentemente, contra outras -, possibilidades desse vir-a-ser e em superação das formas alienadoras em que a objetivação e a apropriação possam se dar.

A respeito da organização do processo de trabalho pedagógico, SANTOS (1990) analisa a produção de trabalhadores através da ação de outros trabalhadores no interior de uma determinada organização do processo de trabalho. Considera em sua análise os seguintes pressupostos:

- a) a análise do processo de trabalho docente é realizado na forma determinada pelo modo de produção capitalista;
- b) a escola é uma instituição para a produção de trabalhadores, gestores e capitalistas, com determinado tipo de formação e treinamento, já que para mudar a natureza humana geral, de tal modo que ela alcance habilidades e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação que, por sua vez, custa soma maior ou menor de equivalentes mercantis;
- c) para realizar este objetivo de formar trabalhadores, gestores tecnológicos e capitalistas, a escola deve recrutar certo tipo de trabalhadores assalariados com determinada qualificação e organizar-se de uma determinada forma;
- d) para formar trabalhadores, os trabalhadores do ensino vendem sua força de

trabalho por salários. Essa força de trabalho é usada de determinada forma de acordo com o tipo de organização do processo de trabalho pedagógico;

- e) a prática docente, ou seja, o emprego dessa força de trabalho está condicionada por fatores estruturais e organizacionais. Isto pode ser apontado na:
- estrutura organizacional;
 - divisão de tarefas;
 - distribuição hierárquica de poder;
 - seleção;
 - organização e distribuição de conteúdos;
 - distribuição de períodos e horários escolares;
 - processos de exames e avaliação;
 - diferentes procedimentos didático-pedagógicos.
- f) Podem ser evidenciadas cisões entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho, entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho e, ainda, dos trabalhadores do ensino entre si e com os alunos, em função da subsunção aos elementos tecnológicos materiais.

Essas cisões permitem levantar duas questões. Uma que diz respeito à separação entre trabalhadores do ensino, os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, e que é preenchida, ou articulada, pelos gestores do processo de ensino, ou seja, por aqueles que têm a função de produzir procedimentos técnico-metodológicos e de organizar e controlar o processo de trabalho do docente. E outra que é relacionada aos procedimentos técnico-pedagógicos (às diferentes metodologias do ensino, às várias técnicas, enfim, à tecnologia), que são considerados neutros e cujas análises da problemática técnica restringe-se ao exame da adequação ou racionalidade para aumentar eficiência ou produtividade.

A análise dessas questões implica no exame da natureza da tecnologia, dos procedimentos técnico-pedagógicos, entendendo-os como materialização de relações sociais, buscando lógicas subjacentes (obtenção de lucros) e inserindo-a no âmbito da produção da mais-valia e, portanto, na lei do valor.

SANTOS (*op. cit.*, p. 3) vê a tecnologia como expressão básica de um modo de produção e de organização social, pois expressa uma forma de trabalho, distingue épocas,

representa meios de trabalho.

As formas de trabalho nos revelam a atitude ativa do homem com a natureza, o processo de produção direto de sua vida e, com isso, suas condições sociais de vida, além das concepções espirituais daí decorrentes (MARX, 1987, p. 37).

Partindo da referência de que a análise da organização do processo de trabalho pedagógico não prescinde de um exame da organização do mesmo na escola, e das relações que esta estabelece com a sociedade na qual está inserida, FREITAS (1987) coloca, em primeiro plano, elementos a respeito da divisão do trabalho - característica imanente da sociedade capitalista - e sua feição no aprofundamento da divisão do trabalho escolar, acentuado sob a inspiração tecnicista e com a introdução do gerenciamento científico na escola.

Ao analisar a organização do processo de trabalho pedagógico, FREITAS (1987) faz referência ao gerenciamento científico na escola, que tem por base as mesmas premissas de sua introdução na indústria, a saber: a separação do processo de trabalho do trabalhador, a separação da concepção do trabalho de sua realização e o uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle do trabalhador.

Acentuar essa divisão do processo de trabalho pedagógico, que pode estar conduzindo à proletarização do professor, é o esforço da vertente tecnicista, concentrada na elaboração, - por parte de especialistas, de procedimentos didáticos, para gerar recursos instrucionais sofisticados, a serem usados pelos professores através de procedimentos "standartizados", ficando estes ausentes do processo de elaboração desses materiais, sendo pois, meros usuários.

Fica, assim, o professor afastado de sua especificidade - planejar, executar e avaliar continuamente o processo de ensino -, estando essa didática presente no pensamento pedagógico brasileiro, nos cursos de formação de educadores e em muitos sistemas de ensino, sincronizando-se a concepção da organização do processo do trabalho com a forma de gestão.

A gestão é, portanto, um dos pontos cruciais para afetar a organização do processo de trabalho pedagógico no interior da escola e da sala de aula, já que o problema não está apenas nos materiais instrucionais ou nos especialistas.

As mudanças das relações de trabalho no interior da escola serão construídas, portanto, pela criação de formas democráticas de gestão escolar, principalmente na perspectiva da participação ampliada da comunidade interna e externa na condução da escola.

A introdução de novas formas democráticas de gestão escolar facilitará e estimulará alternativas didáticas com repercussões na organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Outra categoria importante, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico na sala de aula, é a avaliação, por expressar relações de poder, e por modular o acesso aos conteúdos, interferindo no método. É pela avaliação formal e informal que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula se impõe de forma autoritária.

No que diz respeito ao processo de trabalho pedagógico em sala de aula, FREITAS (1991) argumenta que:

"A organização do processo de trabalho pedagógico da escola como um todo, constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque ela encarna as necessidades da organização capitalista que atribui à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção capitalista. Esta organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, é apoiada (e ao mesmo tempo apóia) pela organização do trabalho em sala de aula (...) onde os objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor (...) relações que são uma antecipação na escola, das relações de poder no interior da fábrica." (FREITAS, 1991, p. 121).

Para buscar novas bases de organização do trabalho pedagógico na sala de aula, de modo a ultrapassar o questionamento dos métodos para dar conta dos problemas das finalidades do ensino, de modo a enfrentar a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional, e de modo a reconhecer que o fundamental nas instituições decorre muito mais de uma prática não verbalizada do que do conjunto de enunciados solenes de que ela se faz porta-voz, PISTRÁK (1981) propõe um conjunto de enunciados para alterar a escola.

Dentre estes enunciados destacamos, no presente estudo, a aplicação do "princípio da pesquisa" ao trabalho escolar o que significa que o conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade, compreendendo-se o que é preciso construir, e de que maneira é necessário fazê-lo, valorizando-se o trabalho coletivo e formas organizacionais eficazes, sendo o conhecimento do real e a auto-organização do coletivo escolar os elementos fundamentais de uma escola inserida na luta pela criação de novas relações sociais. Isto implica que a ciência deve ser ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade, permitindo que os alunos "se apropriem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida" (PISTRAK, 1981, p. 95).

Este enunciado implica na compreensão de que "sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária"; implica na compreensão de que a teoria marxista deve guiar a prática escolar, sendo esta expressa numa sólida pedagogia social; e implica ainda, que o professor assuma os valores de um militante social ativo e não um mero ser esmagado pelo peso de noções escolásticas, que impede a aptidão para a criatividade pedagógica (*op. cit.*, pp. 29-31).

A questão pedagógica que nos colocamos é a de como podem ser considerados atualmente, no modo de produção capitalista, esses enunciados pedagógicos? Essa consideração é possível à medida em que reconhecemos a continuidade dialética e revolucionária do novo, que nasce do antigo graças às suas contradições internas. A posição de PISTRAK leva em consideração dois princípios fundamentais para a escola: - a relação com a realidade atual e a auto-organização dos alunos.

O caráter do ensino, dentro do princípio da relação com a realidade, indica como objeto da educação a reflexão pedagógica do aluno necessária à compreensão e à explicação da realidade atual. Deduz-se daí o caminho da unidade metodológica - estudando-se os fenômenos em suas relações, demonstrando-se que os fenômenos que estão acontecendo são partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, o que torna-se possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo.

Quanto à auto-organização dos alunos - ao seu desenvolvimento enquanto coletivo que participa da gestão escolar, responsável pelo projeto político-pedagógico da escola - coloca-se a questão pedagógica do tipo de homem que é exigido pela fase de luta e construção em que vivemos atualmente, o que implica na compreensão clara, de cada membro da sociedade, sobre o que é preciso construir e como é preciso construir?

Essas contribuições evidenciam a necessidade de analisarmos a organização do trabalho pedagógico a partir de problemáticas significativas e relevantes, como o são a definição de um projeto histórico alternativo, a democratização das relações de poder, a configuração coletiva de um projeto político-pedagógico que envolva trabalho coletivo, unidade metodológica, auto-organização dos alunos e trabalho vivo, como eixo fundante e organizador curricular.

Em síntese, PISTRAK evidencia como os fatores externos à escola penetram e permeiam fatores internos ao processo de trabalho pedagógico.

Podemos reconhecer esta inter-penetração na contradição colocada à educação em geral que, por um lado, é imprescindível ao desenvolvimento da humanidade, mas, por outro, se desenvolve dentro dos limites da organização do processo de trabalho do modo de produção capitalista.

Indicadores dessa contradição são apontados nas análises sobre a formação do profissional do ensino nas licenciaturas em geral, onde destacamos uma série de problemáticas como: a desarticulação entre o processo de formação nas licenciaturas e o ensino de primeiro e segundo graus; a dicotomia entre teoria e prática; falta de produção do conhecimento e de investigação sistemática nos cursos; a segregação do conhecimento; a fragmentação e a divisão das áreas de conhecimento; a dicotomia entre licenciatura e bacharelado; fatores institucionais entavando o aprimoramento dos cursos.

Quanto à formação do profissional de Educação Física os estudos levantados indicam como problemáticas: a formação acrítica, a-histórica e a-científica; os currículos desportivizados; a ênfase no paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica. Contraditoriamente, não se evidencia a proximidade da área com as reivindicações colocadas nas licenciaturas em geral. A ênfase das preocupações curriculares recai na cientifização, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física e na formação via bacharelado.

Estes problemas apontados, embora ocorram no interior dos cursos de formação, interagem com toda uma estrutura social que procuramos apresentar, neste capítulo, de forma a enfatizar suas características principais.

2.4. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

A partir das questões e objetivos colocados, podemos levantar um questionamento básico: como penetram e são asseguradas, na escola, as relações inerentes ao modo de produção capitalista?

Esta questão básica permite desdobramentos em problemáticas específicas para a educação, entre as quais destacamos a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento.

É nesta perspectiva que o referencial teórico foi configurado, considerando-se a organização do processo de trabalho e a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, na escola e na sala de aula. Trata-se, agora, de indicar os procedimentos usados neste estudo.

2.4.1. A Escolha da instituição

Inicialmente, planejamos desenvolver o projeto no Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da USP para coleta de dados empíricos. Consubstanciamos tal decisão nas seguintes razões:

- a) o curso é apontado como um dos melhores do Brasil, o que pressupõe seja o mais avançado. Ao estudar o mais avançado provavelmente teríamos elementos para refletir sobre o menos avançado;
- b) Está localizado no Estado de São Paulo que representa, no Brasil, o Estado onde as relações próprias ao modo de produção capitalista, com suas contradições, estão mais acentuadas, indicando um dos Estados mais desenvolvidos;
- c) O corpo docente da referida escola é um dos mais qualificados em termos de titulação, e vem assessorando e consubstanciando, com seus estudos, projetos pedagógicos em todo o Brasil;
- d) A USP desempenhou papel relevante na definição dos rumos que tomou o processo de reestruturação dos cursos de formação dos profissionais de

Educação Física (divisão entre bacharéis e licenciandos) através da defesa de seu próprio projeto político-pedagógico junto ao Conselho Federal de Educação e das Comissões que estudavam propostas de reformulação curricular.

Lamentavelmente, não foi possível realizar a pesquisa na Escola de Educação Física da USP. Com a alegação de que institucionalmente não teria condições de prestar a devida atenção e auxílio para a coleta de dados, o pedido foi indeferido pelo Diretor da Escola, Professor Dr. Jose Guilmar Mariz de Oliveira, o que exigiu um redimensionamento quanto ao Curso a ser estudado (Anexo 1).

Optamos, assim, por realizar o estudo na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em função de sua localização geopolítica, de suas experimentações curriculares e da influência que vem exercendo, no Brasil, no processo de produção do conhecimento e na formação a nível da pós-graduação. As evidências do "fôlego" da FEF/UNICAMP podem ser detectadas em três dimensões. Uma que diz respeito ao processo de formação nos cursos de graduação e pós-graduação "stricto" e "lato senso", - tendo em sete anos implementado cursos, da Graduação ao Doutorado. Outra é o seu corpo docente qualificado, que se faz presente nos eventos científicos de maior credibilidade na área, na condição de expositores tendo participações no desenvolvimento e na implementação de políticas públicas de secretarias de governo, nos municípios e Estado de São Paulo e, ainda, contribuições junto a outras Instituições de Ensino Superior e órgãos públicos no Brasil. A última é a produção acadêmica, que pode ser encontrada em livros, periódicos da área e em dissertações e monografias incentivadas desde a graduação.

2.4.2. Questões específicas que orientaram a coleta de dados

A partir dos objetivos gerais do estudo foram propostas questões específicas que orientaram, preliminarmente, a consideração dos dados advindos das fontes documentais, entrevistas e observações de aulas:

- Como se constituiu, elaborou, implementou e vem sendo avaliado o projeto político-pedagógico do curso de Educação Física da UNICAMP?
- Como se dá a participação dos alunos na gestão do projeto político-pedagó-

gico do curso de Educação Física da UNICAMP?

- Quais são, como se apresentam e como são explicados os principais problemas do Curso de formação de Profissionais de Educação Física da FEF, pelos professores, alunos e funcionários?
- Qual é o objeto de estudo tratado no curso de Educação Física da FEF/UNICAMP?
- Como se dá a produção e apropriação do conhecimento científico no curso?
- Como se dá a gestão dos problemas de ordem pedagógica no curso, levando-se em conta coordenações, comissões, departamentos, linhas de pesquisas e, ainda, aspectos relativos à hierarquização, burocratização, definição de tarefas e especializações?
- Como são construídas as ementas das disciplinas?
- Com que critérios são determinadas as cargas horárias das disciplinas?
- Como são justificadas e legitimadas as disciplinas?
- Como são constituídos os programas?
- Como se delimitam e determinam fins e objetivos do ensino?
- Como se admitem, organizam, transmitem e avaliam os conteúdos?
- Como são as condições de trabalho?
- Como são incentivadas as atitudes científicas e a capacidade crítico-reflexiva dos alunos?
- Como se caracterizam as áreas de conhecimento filosófico, pedagógico, conhecimento biológico e técnico específico do curso de Educação Física?
- Que métodos são utilizados tanto nos processos de gerenciamento do curso

em geral, quanto na sua utilização em sala de aula?

- Com que procedimentos o conteúdo é tratado em sala de aula (método de ensinar, método de aprender e método de organizar), ou seja, quais são as normas constitutivas de uma aula nos cursos e que tipo de aulas são ministradas?
- Quais as práticas avaliativas privilegiadas em sala de aula?
- Como são propostas, implementadas e avaliadas as reestruturações do curso?

2.4.3. A coleta e a análise dos dados

Para assegurar o mais amplamente possível a apreensão do real, os dados para responder a estas questões foram levantados em três fontes: nos documentos, nas entrevistas com professores, alunos e funcionários e nas observações diretas de aulas.

2.4.3.1. O exame dos documentos

Para delinear e analisar o Projeto da Faculdade de Educação Física e seu objeto de estudo, levamos em consideração três conjuntos de documentos que estão arquivados junto à Coordenação de graduação, departamentos e direção da FEF-UNICAMP: as grades curriculares com suas respectivas ementas; os documentos propondo reformulações; e os documentos avaliativos. Esses foram examinados na tentativa de desvelar o Projeto político-pedagógico para a formação de profissionais de Educação Física da UNICAMP.

Mais especificamente, os documentos considerados foram os seguintes:

1. Os currículos implementados:

1.1 - O primeiro currículo implementado em 1985;

1.2 - O segundo currículo implementado a partir de 1990.

2. Os sete principais documentos de reformulação propostos e apresentados a partir de 1986 dos quais constam:
 - 2.1 - Educação Física e Universidade: Repensar a Formação Profissional;
 - 2.2 - Uma abordagem do pensamento contemporâneo sobre teorias e modelos de currículos: uma revisão bibliográfica;
 - 2.3 - Descaracterização profissional do professor de Educação Física;
 - 2.4 - Uma contribuição para a elaboração do projeto FEF - UNICAMP;
 - 2.5 - Documento resultante das reuniões dos docentes da área básica biológica da FEF - UNICAMP;
 - 2.6 - Proposta para elaboração do Primeiro Plano de Trabalho da FEF - UNICAMP;
 - 2.7 - Apontamentos a respeito do documento "Proposta para elaboração do Primeiro Plano de Trabalho FEF - UNICAMP.
 - 2.8 - O PROJETO DA FEF - 1987: seu objeto de estudo.

3. Os documentos avaliativos dos quais constam:
 - 3.1 - Os Relatórios departamentais apresentados no final do ano letivo de 1992;
 - 3.2 - O documento "Auto Avaliação - 1991 - Faculdade de Educação Física e Desportos";
 - 3.3 - O "Relatório de avaliação dos alunos de graduação para o ano de 1992";
 - 3.4 - O documento "Projeto Qualidade-Graduação: Elementos para um diagnóstico da graduação da UNICAMP".

Organizamos os documentos para identificar elementos internos comuns, procurando encadear os fatos e organizá-los logicamente. Ao abstrair o essencial dos documentos, pretendeu-se reunir elementos para caracterizar os traços essenciais do Curso de Educação Física da UNICAMP reconhecendo sua lógica interna; e, ao buscar sua contextualização na instituição e no período, procurou-se estabelecer as relações históricas (DOSSE, 1992).

Os documentos foram analisados procurando-se levar em conta algumas categorias explicitadas nos parâmetros teóricos do estudo, tais como: o projeto político pedagógico, aqui entendido como o trabalho coletivo que representa uma intenção, uma ação deliberada e uma estratégia. O projeto político-pedagógico traduz-se em currículos, planejamentos, planos de ensino e aulas. Na perspectiva anteriormente aqui apresentada isso implica em considerar como articuladores curriculares o trabalho, a unidade metodológica e a auto-organização do coletivo escolar.

Para entender as relações que se estabelecem na FEF/UNICAMP a respeito do projeto político-pedagógico, levantamos, ainda, o depoimento dos professores e dos alunos a respeito do mesmo. Os depoimentos dos professores giraram em torno das questões sobre o objeto de estudo da FEF, sobre o projeto pedagógico e sobre a sua expressão nos planos e nas aulas.

2.4.3.2. As observações em sala de aula

As observações em sala de aula foram feitas de duas maneiras: em um primeiro momento, foi realizada uma abordagem, sem câmera filmadora, a partir da qual foram elaborados relatórios sobre o observado. Em seguida, foi estruturado um roteiro de observação de aulas e as mesmas foram filmadas.

Como recurso para as observações e interlocuções com professores, alunos e funcionários, foram utilizadas gravações das entrevistas em fitas cassette e aulas em vídeo. Para o registro dos dados de observações, foram realizadas, ainda, anotações de caráter descritivo e reflexivo, em forma de relatórios das observações.

Foram observadas um total de cento e vinte e seis horas de aulas nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 1992, conforme demonstra o quadro abaixo.

Disciplina Obs.	Número de Horas-aula	Tipo de Obs.
1. Teoria E.F. e E/MH 105	03	gravação/vídeo
2. Histó. E.F. e E/MH 103	04	gravação/vídeo
3. Ludomotrici. II/MH 301	04	gravação/vídeo
4. Rec. Laz. Defi./MH 706	04	gravação/vídeo
5. Cinesiologia/MH 205	04	gravação/vídeo
6. Mark. E.F.E.L/MH 604	04	gravação/vídeo
7. E.F. Especial/MH 504	04	gravação/vídeo
8. Desp. Comuni/EF 420	03	gravação/vídeo
9. Ped. Mov. I/MH 303	02	gravação/vídeo
10. Ped. E. III/MH 403	02	gravação/vídeo
11. Bioqui./BB 110	03	gravação/vídeo
12. Pra. En.E.S.II EL 895	04	gravação/vídeo
13. Didá. En. EFE/EL 650	04	gravação/vídeo
14. Atle. II/PDP 211	02	gravação/vídeo
15. Natação/PD 262	02	gravação/vídeo
16. Laz. e Soc./MH 705	02	gravação/vídeo
17. Voleibol III/EF 371	02	gravação/vídeo
18. GRD II/PDT 242	02	gravação/vídeo
19. E. F. 3 Ida. e Ad./EF 348	02	gravação/vídeo
20. Nutrição/FE 710/MH 202	02	Observação
21. Org. e LEg. em E./MH 606	02	gravação/vídeo
22. Gin.O./PD 241	02	gravação/vídeo
23. Planj. Curri. II/EF 620	02	gravação/vídeo
24. Ed. F. Es. II/EL 502	04	gravação/vídeo
25. Inf. E.F.E. e L./MH 106	02	gravação/vídeo
26. Atletismo/MH 612	04	gravação/vídeo
27. Des. Neu.Mot./MH 204	03	gravação/vídeo

Disciplina Obs.	Número de Horas-aula	Tipo de Obs.
28. Int. E. F. Esp./MH 207	02	gravação/vídeo
29. Futebol/PTPD 231	04	gravação/vídeo
30. Ped.MOv. II/MH 305	02	gravação/vídeo
31. Noções B.S.A.EF/MH 201	03	gravação/vídeo
32. Proc. Pla. R. L. II/MH 707	02	gravação/vídeo
33. Anatomia II/BA 210	08	gravação/vídeo
34. Voleibol/MH 619	04	gravação/vídeo
35. Fund. EF Fil.EF/EI 241	02	gravação/vídeo
36. EPB/PB 201	00	Observação
37. Fisiologia II/BF 410	03	Observação
38. Ludomotri I/MH 300	04	gravação/vídeo
39. E. F. Es. III/EL 503	04	gravação/vídeo
40. Intro. Tre.E./MH 400	04	gravação/vídeo
41. GRD II/EF 242	02	gravação/vídeo
42. Basquete/MH 613	04	gravação/vídeo
TOTAL DE HORAS-AULAS	126	

Os professores não eram comunicados previamente da visita do observador. Permanecíamos o tempo integral na Faculdade, e percorríamos as salas de aulas procurando observar aulas de todos os períodos (segundo, quarto, sexto e oitavo), das habilitações em Licenciatura às de Bacharelado em Treinamento Desportivo, Lazer e Recreação, do diurno ao noturno, do currículo antigo ao currículo novo, cobrindo na íntegra as disciplinas oferecidas e em desenvolvimento durante a semana (Anexo 2).

Chegávamos antes do professor e aguardávamos sua chegada. Solicitávamos permissão para assistir a aula e permanecíamos até o final.

O número de horas-aulas observadas em cada disciplina variou de duas a oito, estando este número na dependência da carga horária oferecida sequencialmente na semana.

De todas as disciplinas oferecidas, somente em três oportunidades não foi possível a gravação das aulas.

Além das 126 horas-aulas observadas, gravamos ainda os Jogos Esportivos entre Deficientes, promovidos pelo Departamento de Educação Física Adaptada, as apresentações de temas no Seminário de Pesquisa desenvolvido pelo Departamento Técnico-Esportivo; e a conferência do Dr. MOLLINA, dos EEUU, promovido pelo Departamento de Educação Física Adaptada.

Procuramos, ainda, verificar com os alunos, durante as entrevistas, se ocorriam modificações no comportamento do professor em aula, em função da nossa presença e das filmagens. Os alunos confirmaram que alguns professores "procuraram caprichar mais nas aulas", e que outros realmente as melhoraram em muito, provavelmente porque estavam sendo filmados.

As primeiras observações foram anotadas de forma detalhada, descrevendo-se os acontecimentos da aula: o comportamento do professor, o dos alunos em geral, os conteúdos tratados e as atividades desenvolvidas.

Ao final da observação da aula, pontuávamos aspectos que chamavam a atenção e que considerávamos importantes, relacionadas à questão de como o conhecimento era apreendido no decorrer da aula.

Na abordagem para análise das 126 horas aulas, levamos em conta a possibilidade do reconhecimento de aulas que se apresentavam com características comuns. Isso nos permitiu identificar uma tipologia onde encontramos basicamente três padrões de aula. Esses três padrões diferenciam-se entre si e nos permitem visualizar aspectos significativos. As demais aulas podem ser identificadas segundo suas proximidades em relação a esses padrões.

Aula teórica: total de 85 horas-aulas distribuídas em: 38 expositiva; 23 com convidados; 11 com utilização de vídeo e textos; 10 Seminários; e 3 com instrução programada.

Aula prática: total de 14 horas-aulas.

Aula teórico-prática: total de 27 horas-aulas distribuídas em: 18 teórico-práticas ministradas pelo professor; 5 em projetos especiais ;e 4 estágios supervisionados.

Estamos usando a terminologia tipologia e padrão no sentido que lhe é atribuída por WOODS (1986, pp. 150 e 154), para quem a tipologia tem a função de apontar as relações e interconexões, proporcionando uma base de comparação e construção teórica. A utilidade dos padrões em análises qualitativas é de representar, em uma escala reduzida, os componentes essenciais de processos complexos, mas susceptíveis de serem captados pelas nossas limitações intelectuais. Estaremos, portanto, descrevendo aulas que representam um conjunto, em função das semelhanças em relação a normas e regras que trazem em si, no que diz respeito ao trato com o conhecimento.

Desenvolvemos a caracterização das aulas em teóricas, práticas e teórico-práticas, tendo em vista a discussão colocada por SCHMIED-KOWARZIK (1988) e as próprias expressões e representações dos professores sobre teoria e prática.

Para SCHMIED-KOWARZIK (1988, p. 21), teoria e prática constituem uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como processo histórico dialético, onde a práxis significa o processo social global da afirmação humana da vida, na natureza e na história, que a teoria reflete em suas leis objetivas, sendo uma parte da realidade, determinada imediatamente pela prática, como também imediatamente determinante para a práxis humana, pela sua compreensão e conformidade às leis da realidade. A prática é, portanto, fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria representa e orienta a práxis. Esta concepção toma o homem como essência máxima, o homem voltado não mais para interpretar a realidade, mas sim, transformá-la radicalmente, isto é, praticamente, em suas relações histórico-sociais. Como indicador do pensamento central desta teoria, temos a dialética da práxis social (SANCHES VAZQUEZ, 1986), que significa o projeto da luta comum pela constituição de um novo inter-relacionamento da vida humana, implicando isso uma renovação dos indivíduos em suas relações humanas.

Quanto às expressões e representações dos professores a respeito da teoria e da prática, observamos a predominância do praticismo. Isto significa uma oposição reconhecida entre teoria e prática. O modo de conceber a prática relaciona-se ao útil, ou seja, o que caracteriza a relação teoria e prática é determinado de um modo linear peculiar, como um processo de refinamento da técnica pedagógica, para alcançar um progresso e aprimoramento na aprendizagem. Encontramos nestas representações uma relação técnica entre teoria e prática.

O que buscamos partindo das representações é superá-las na perspectiva de entender que a prática não fala por si mesma, e que sua condição de fundamento da teoria ou de critério de verdade não se verifica de modo direto e imediato. É preciso que se estabeleçam relações

teóricas com a própria prática. É nesse sentido que nos valemos de elementos teóricos para caracterizar as aulas em teóricas, práticas e teórico-práticas.

Como elemento norteador da ordenação inicial das observações, tomamos como referência os institutos e faculdades, os departamentos e suas áreas de estudos e, dentro das mesmas, a noção de aula teórica, aula prática e aula teórico/prática.

Quanto aos institutos e faculdades, observamos além da Faculdade de Educação Física, aulas da Faculdade de Educação e do Instituto de Biologia.

Quanto aos departamentos na Faculdade de Educação Física, observamos aulas de disciplinas sob a responsabilidade do Departamento de Educação Motora, do Conjunto de Estudos do Lazer - desmembrado do Departamento de Fundamentos Psico-Sociais; do Técnico Desportivo - em processo para ser denominado de Ciências do Esporte; e do Departamento de Educação Física Adaptada - antigo Departamento de Metodologia e Ciências Biológicas Aplicadas. Cada um desses departamentos apresenta disciplinas tanto no Núcleo Comum do curso, quanto no ciclo de aprofundamento, com disciplinas eletivas, em suas habilitações para a licenciatura em Educação Física, quanto no bacharelado em Treinamento em Esportes e Recreação e Lazer.

2.4.3.3. As entrevistas

Após as observações de aulas, que foram realizadas a partir do mês de agosto de 92 até novembro do mesmo ano, iniciamos as entrevistas com professores, alunos e administradores.

Foram entrevistados:

- dois (2) funcionários: um da coordenação do curso e outro da direção da FEF-UNICAMP;
- treze (13) alunos da graduação (noturno e diurno);
- trinta e nove (39) docentes, sendo: oito (8) do departamento de Educação Física Adaptada; onze (11) do departamento de Técnico-Desportivo; cinco (5) do departamento de Estudos do Lazer; nove (9) do departamento de Educação Motora; seis (6) de outros departamentos que compõe outras

unidades da UNICAMP, e que ministram aulas no curso de graduação em Educação Física (Educação, Biologia; Fisiologia, Biblioteca).

Ao todo, foram cinquenta e quatro (54) entrevistas.

Cada entrevistado dialogava sobre questões comuns a todos, inicialmente colocadas, e também em relação a questões específicas, levando-se em conta situações específicas de aulas e acontecimentos ocorridos com o professor ou aluno entrevistado. (Ver roteiro das entrevistas no Anexo 3).

Isso exigiu retomar, para cada entrevistado, o que havíamos observado com ele em situação de aula.

As entrevistas duravam de trinta minutos a duas horas cada uma. Além das anotações realizadas durante a entrevista, valemo-nos das gravações.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram o caráter de diálogo, cujos interlocutores foram os professores, alunos e funcionários. Entre os professores, foram entrevistados os 39 (trinta e nove) docentes que ministraram aulas no semestre e que ainda exerciam funções de coordenação e administração.

Entre os alunos, participaram das entrevistas os dos cursos noturno e diurno, perfazendo um total de treze (13) alunos. Convidamos alunos que desempenharam funções de representantes estudantis no curso, ou no movimento estudantil, e que por estarem envolvidos com as discussões acerca da formação profissional, mostraram-se interessados em participar da pesquisa. Esses alunos foram identificados nas turmas a partir da convivência diária, dos diálogos surgidos e do interesse evidenciado pelos mesmos sobre as discussões a respeito do processo de formação do profissional de Educação Física. A partir daí, foram convidados a colaborar com o estudo.

Entre os funcionários, foram convidados dois que estão envolvidos diretamente com os problemas do curso, sendo um ligado a Direção da Faculdade, e outro diretamente à coordenação do curso.

As perguntas das entrevistas semi-estruturadas foram de duas ordens: uma de natureza mais descritiva, de caráter geral, que permitiu descrever sobre os problemas do curso, como são tomadas as decisões; e outra de natureza mais explicativa, para que o entrevistado

explicitasse seu entendimento sobre as razões de algum fato. As perguntas foram dirigidas na perspectiva de buscar as explicações dos sujeitos a respeito, por exemplo, das dificuldades que os alunos apontam para unir, nas experiências pedagógicas, a "teoria e a prática". Ou então, a respeito da participação do sujeito em uma dada forma de organização de trabalho, e sua opinião a respeito das contribuições dessa forma de organização para a qualificação do profissional de Educação Física. Além de serem gravadas, realizamos ainda anotações das respostas dos entrevistados, durante as entrevistas.

Ainda procurámos verificar, com os professores, se o programa, as ementas e as referências disponíveis na secretaria do curso correspondiam com o que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

A confiança e a franqueza nas respostas foram mútuas entre os pesquisados e a pesquisadora.

Um contato permanente desta pesquisadora, por mais de quatro anos - tendo inclusive ministrado aulas em disciplinas do curso - e, ainda, o desenvolvimento de atividades conjuntas com colegas da FEF/UNICAMP (editoração de Boletins, Revistas, Livros, administração de entidade científica - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte -, participação conjunta em eventos científicos, convênios assinados entre UFPE/UNICAMP quando de nossa gestão como diretora do NEFD/UFPE com a FEF/UNICAMP) construíram, ao longo dos anos, um clima relacional favorável, que viabilizou penetrarmos na "intimidade" da Faculdade e na sala de aula sem maiores problemas, contando com o respaldo dos professores que, assim, se manifestaram em vários depoimentos, ressaltando a seriedade com que o trabalho estava sendo desenvolvido.

Ressaltamos, no entanto, que a pesquisa tornou-se possível na FEF/UNICAMP em função de sua defesa por parte daqueles professores que entendem que devam ser desvelados os problemas. As questões éticas foram constantemente frizadas, mencionadas e discutidas com o orientador, visto que problemas de ordem moral, além das questões pedagógicas, científicas e acadêmicas, estiveram presentes nas observações.

Algumas vezes, manifestaram-se em mal-estar orgânico muitas das observações realizadas, o que deixou evidente o quanto é necessária uma preparação consistente para se penetrar numa realidade contraditória e tentar entendê-la e explicá-la cientificamente.

Outro dado importante é o de que durante todo o período, inclusive precedendo o início

da jornada de trabalho, e nos intervalos, permanecíamos na Faculdade, o que viabilizou acompanharmos o desenrolar de uma série de problemas e desenvolver uma série interessante de conversações com os colegas. Não sistematizamos este procedimento, mas o mesmo permitiu elucidar algumas questões relacionadas, por exemplo, ao desdobramento, fora da sala de aula, dos conflitos ocorridos no interior das aulas.

Como exemplo, podemos mencionar dois casos elucidativos: um relacionado a "festas de confraternização" entre professores e alunos, e outro de expulsão de aluno da sala de aula, por causa de divergências entre professores e alunos em discussões mais ferrenhas.

Durante as entrevistas, estivemos atentos à questão do linguajar e dos termos, procurando sempre diversificar a linguagem de forma a torná-la o mais compreensível possível ao entrevistado, explicando ou solicitando explicações sobre o sentido atribuído aos termos empregados. Observamos, ainda, as expressões corporais e gestuais do professor.

As entrevistas eram realizadas reservadamente em um "clima" fraterno, o que ficava evidente por não nos sentirmos e nem percebermos constrangimentos nas conversações, mas sim disponibilidade e sinceridade.

Somente em quatro oportunidades, durante as entrevistas com professores, foi-nos solicitado que desligássemos o gravador e mantivéssemos o assunto em sigilo, o que será respeitado.

Por mais que tentássemos não intervir nas situações de ensino, os depoimentos dos alunos foram categóricos, e apontaram como já dissemos, alterações, para melhor, nas aulas de muitos professores, em função da presença da pesquisadora e das filmagens da aula. Quanto aos alunos, não manifestaram maiores constrangimentos com nossa presença e filmagens, e muitas vezes solicitavam nosso retorno às aulas. Se houve constrangimentos, estes não foram explicitados de forma perceptível. Nossa intenção era clara e constantemente expressa: somente observar para descrever o curso "por dentro".

Na transcrição das fitas, valemo-nos de três critérios, considerando que tínhamos por escrito, no roteiro de entrevistas, as idéias-chaves emitidas pelos entrevistados.

Optamos, portanto, em realizar três formas de consideração e transcrições das fitas:

- a) na íntegra, literais, quando as respostas dos entrevistados eram longas e

complexas;

- b) em sínteses, quando a resposta era breve e objetiva;
- c) e somente ouvir e anotar as respostas quando as mesmas eram simples e com poucas palavras.

Para tanto, tínhamos em mãos o roteiro de entrevista com as respostas, o que viabilizava conferir o que ouvíamos com o que anotamos nas entrevistas, com o transcrito, certificando-nos da precisão e da correspondência entre o que foi anotado e o juízo emitido pelo entrevistado.

2.4.3.4. Check members

Esses procedimentos configuraram um traçado metodológico onde, de forma articulada e simultânea, as tarefas de pesquisa viabilizavam formulações de questões decorrentes das observações subsequentes. A análise documental, as entrevistas e as observações de aulas foram sendo inter-relacionadas de forma a viabilizar uma descrição objetiva dos acontecimentos.

Ainda seguindo a trilha metodológica traçada, retornamos à instituição e apresentamos aos professores, alunos e funcionários uma sistematização preliminar dos dados, discutindo o trabalho realizado.

Nosso retorno à instituição deu-se em 23 de abril de 1993, quando realizamos uma apresentação do trabalho, com o propósito de submeter aos participantes da pesquisa (check members) o relato preliminar da sistematização e interpretação dos dados disponíveis e com isto, controlar e inspecionar os procedimentos adotados (WOODS, 1986). A sessão foi gravada em vídeo e examinada.

Contamos com a participação de dez docentes, trinta alunos de graduação e sete alunos da pós-graduação, perfazendo um total de quarenta e sete participantes. Informamos que após a exposição teríamos a possibilidade de dialogarmos sobre a pesquisa e que as contribuições poderiam, também, serem manifestas por escrito. Ao todo, somaram-se 16 intervenções verbais e duas por escrito, num total de 18 contribuições.

3. O PROCESSO DE TRABALHO E O TRATO COM O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNICAMP

Procuramos problematizar a formação do profissional de Educação Física, levando em conta dados da literatura e dos movimentos sociais organizados; e a partir daí, buscamos delinear um referencial teórico-metodológico que viabilizasse o emprego de categorias de análise que contribuíssem para a ampliação da compreensão dessa realidade complexa. Esboçamos, assim, o referencial teórico levando em conta às relações entre trabalho e educação, enfatizando a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Sob a luz desse referencial lançamo-nos na coleta de dados, orientados pela problemática referente às relações sociais estabelecidas tanto na organização do processo de trabalho pedagógico como na produção e apropriação do conhecimento dentro do processo de formação acadêmica dos profissionais de Educação Física, junto à Faculdade de Educação Física da UNICAMP (FEF/UNICAMP).

Apresentamos, a seguir, elementos sobre o processo de criação da UNICAMP e do projeto político-pedagógico do Curso de Educação Física, bem como sobre o processo de trabalho e o trato com o conhecimento nesse curso.

3.1. A CRIAÇÃO DA UNICAMP

O Curso de Formação de Profissionais de Educação Física da Faculdade de Educação Física está inserido no contexto da UNICAMP e, como tal, reflete em si muito do que está colocado para a instituição como um todo.

Considerando que todo o tipo ou forma de trabalho humano é determinado pela história da formação social em que tal processo ocorre - tendo, portanto, como última instância de determinação o modo de produção dominante ou seja, a forma de organização social da produção dos bens materiais necessários à vida -, é imprescindível esboçarmos aqui a estrutura econômica, social, política e cultural em que a instituição é criada e se consolida.

Vamos nos valer, para tanto, de duas fontes de informação: os dados de pesquisa que estudam a UNICAMP - destacamos aí, a dissertação de mestrado de LIMA (1989): "Criação da UNICAMP: Administração e Relações de Poder Numa Perspectiva Histórica" -, e os

dados constantes em documentos e catálogos que nos informam sobre a proposta do projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP.

A UNICAMP nasce legalmente com a lei estadual Nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, mas foi efetivamente instalada no dia 05 de outubro de 1966, data de lançamento da pedra fundamental do "campus" da Cidade Universitária, entrando definitivamente em funcionamento regular pela resolução do CEE, que aprovou o Parecer Nº 23/70 da Câmara de Ensino Superior, em 18 de fevereiro de 1970.

Nasce sob a forte liderança de Zeferino Vaz e pela luta de grupos sociais com interesses específicos em torno da institucionalização do ensino superior público na cidade de Campinas. Organiza-se efetivamente à luz dos condicionantes políticos e legais da Reforma Universitária de 1968. Nasce influenciada pelas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais de um período de expansão do capitalismo, pelo processo de intensificação da modernização da industrialização, da busca da modernidade, do desenvolvimento, sob a égide dos governos militares, à época dos regimes totalitários e de exceção.

Responde, assim, o Brasil à dinâmica de expansão do capitalismo como força hegemônica no mundo moderno, dinâmica de acumulação baseada no capital financeiro, com a afirmação de alianças solidárias entre o grande capital privado nacional, o capital estrangeiro e o estatal - expressão disso na Educação pode ser identificada quando da consolidação dos acordos MEC/USAID, segundo FAZENDA (1985, p. 60)¹.

Com a instalação do regime militar, o sistema político passa a responder de forma mais efetiva às necessidades econômicas impostas pela evolução do capitalismo. Aumenta a participação do poder público no sistema produtivo, criando infra-estrutura para o desenvolvimento industrial. Aumenta também o controle sobre a sociedade civil.

Na década de 70, era do mito ideológico, do "milagre econômico", num quadro estrutural de dependência, consolida-se a instalação da UNICAMP, no contexto do mais duro e anti-democrático dos governos militares (Governo Emílio G. Médici), que asseguravam o controle social exigido pelo grande capital. Era a época de concentração de poder, de um mecanismo que garantia a exclusão de grande parcela da população nas instâncias de decisões políticas e, conseqüentemente, dos serviços prestados pelo Estado.

¹FAZENDA (1985, p. 60) e ROMANELLI (1978, p. 196) nos apresentam dados pormenorizados sobre os acordos MEC/USAID e suas repercussões.

A instalação da UNICAMP consolida-se, ainda, sob a égide do processo de acumulação do capital, apoiado no crescimento do setor de bens de produção, liderado pelos bens duráveis de consumo (automobilístico e construção civil), expandindo-se a capacidade de investimento produtivo sustentado pelo crescimento do endividamento externo - endividamento este que, no final da década de 70, não ampliou nenhuma capacidade produtiva nova e nem financiou produção corrente, tratando-se segundo PASSOS (1981, p. 264) de:

*"(...) pura ciranda especulativa de dívidas para pagar dívidas, para pagar dívidas (...) irresponsabilidade e profunda desonestidade assegurada pelas elites, o que acentuou a miséria, o arrocho salarial e muitos outros crimes sociais que são justificados por causa desta dívida impagável e moralmente indefensável"*².

Medidas governamentais são tomadas no âmbito educacional, para responder adequadamente ao processo de aglutinação e uniformização que o capitalismo internacional vinha promovendo. Dá-se a Reforma Universitária, departamentaliza-se o ensino, fragmenta-se o saber, organiza-se o sistema educacional atribuindo acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível micro-social, evidenciando-se a preocupação com aspectos psico-pedagógicos, em detrimento de aspectos macroestruturais. A Reforma acentua a compartimentalização que desvaloriza os estudos do macrosistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade. A expansão do ensino se dá controlada por mecanismos legais que mantêm a seletividade e discriminação, privilegiando os indivíduos que já são privilegiados na estrutura social. Elitiza-se a Universidade.

Culminaram as reformas na Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que implantou a Reforma de 68 que, por recomendação do Grupo de Trabalho composto por assessores americanos, deveria ser um instrumento auxiliar de governo para superar o subdesenvolvimento que era tratado como um problema técnico, promovendo-se a formação de mão-de-obra especializada de alto nível para o desenvolvimento do país. Com essas medidas, enquadrava-

²O endividamento externo, acumulado no decorrer dos regimes militares, coloca o Brasil entre os países devedores de maior vulto e que têm condicionada sua política econômica e financeira aos acordos com os credores internacionais. Este endividamento vem comprometendo a democratização, uma vez que a sua expressão no plano social não se efetiva frente ao rebaixamento da condição de cidadão da maioria da população. Os sindicatos, os partidos políticos de esquerda, os movimentos populares e os movimentos sociais organizados por interesses específicos, oferecem amplo material a respeito deste comprometimento e suas repercussões para a classe trabalhadora. Temos, nesse sentido, as publicações do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos) e as publicações do CPV (Centro de Documentação e Pesquisas Vergueiros). Especificamente na área de Educação temos o estudo de Marília Fonseca. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: Cooperação ou Endividamento, tese de doutorado defendida na Sorbone, Paris.

-se o ensino superior na perspectiva do moderno capitalismo, coadunando-se com a ideologia ufanista das elites que sustentavam uma visão "mágica", técnica e instrumental, de construção da nação grande com o auxílio de técnicas modernas de administração e gerência.

Instrumentaliza-se a universidade para responder à demanda do capital. Colonializa-se a Universidade, estrutura-se, diferencia-se e reorganiza-se a situação de dependência cultural.

Todos estes fatores conjugados alteram a "pirâmide social", ampliando os setores da classe média, ("classe de apoio" ao projeto político-econômico do "bloco no poder", "corpo executivo" do capital monopolista), ampliando com isso a demanda por ensino superior, para dar suporte técnico-científico e de formação de mão-de-obra qualificada, para exercer funções de elevada exigência técnica nas grandes organizações públicas e/ou privadas³.

Esses elementos caracterizam o modelo de desenvolvimento e o processo histórico selvagem do capitalismo brasileiro, que tem como objetivo garantir a sua reprodução, retirando das classes assalariadas o lucro necessário à acumulação, sem repasse para os salários, através do arrocho salarial, da jornada de trabalho ou do aumento da produtividade baseada no progresso técnico da produção.

A expressão disso no ensino superior é que, cada vez mais, as classes dominadas e setores das classes de apoio foram privados dos benefícios dos investimentos sociais em educação e qualificação profissional.

A concentração de capital e a criação dos monopólios e oligopólios gera como expectativa de ascensão social dos jovens o acesso ao ensino superior, o que culminou, segundo ROMANELLI (1978, p. 207), com a crise dos excedentes.

A classe que participa da criação da UNICAMP como mentora e executora é, predominantemente, segundo LIMA (1989, p. 63), a "classe de apoio", hegemônica dentro da Universidade, que compartilhava das propostas desenvolvimentistas.

³O conceito de classe no materialismo histórico reporta-se à estrutura, ao nível do modo de produção, mas não se esgota aí, e exige a consideração de determinações adquiridas em dadas formações sociais, políticas e culturais concretas. Entre as possíveis delimitações das classes e frações, consideramos a contribuição de PASSOS (1981), já que seu esforço leva em conta a divisão entre classes a partir de referências supraestruturais e da relação de propriedade com a inserção no processo produtivo. A configuração da "pirâmide" da estrutura de classes proposta por PASSOS, levando em conta o período de 1964 a 1980 é: 1. o bloco do poder composto pelo governo, bloco hegemônico e demais classes dominantes; 2. classes de apoio que correspondem às classes médias e na base; 3. classes dominadas.

E na perspectiva dessas propostas, o ensino superior requeria uma forma de organização que superasse o anacronismo frente às exigências de modernização. Defendia-se o modelo de universidade integrada e multifuncional, mas centralizadora, para que o ensino superior ajudasse a superar as limitações científicas e tecnológicas que o capital exigia para se expandir - modernização essa que na educação, segundo CHAUI (1981, p. 17), emprega o modelo organizacional das empresas. Unifica-se verticalmente as universidades através do aparelho de Estado, em nome de uma suposta modernização, que é a burocratização e a organização empresarial da universidade.

Enquanto não formulou seus próprios estatutos, a UNICAMP gerenciou-se sob os auspícios das determinações legais da USP. No entanto, é preciso ressaltar que a "intelligentsia" preocupava-se em competir com a USP, mas não em seguir seus passos, pois assim a UNICAMP corria o risco de nascer velha, repetindo erros da tradição universitária brasileira.

Do ato legal de sua criação (1962) à sua efetiva inauguração viveu a UNICAMP uma vida fictícia, que onerava os cofres públicos. Supõe LIMA (1989, p. 80) que as condições objetivas para o surgimento de uma universidade pública não estavam colocadas, ocorrendo isto com o processo de modernização capitalista.

A organização da UNICAMP procurou superar antigos problemas das escolas isoladas, buscando integrar conhecimentos e atividades de ensino e pesquisa, pela criação de Institutos Básicos de Ensino, objetivando a formação homogênea e universal no primeiro ciclo, integrados aos institutos de pesquisa, através da realização de pesquisas conjuntas pelo corpo docente.

Após superar os percalços e dificuldades iniciais para sua efetiva implantação, onde foram frequentes os conflitos entre a instalação da Faculdade de Medicina e as demais unidades da Universidade, em meados de 1966, sob a direção de Zeferino Vaz - primeiramente compondo a Comissão Organizadora da Universidade⁴ e, depois, como reitor -, regulariza-se a vida científica, didática e administrativa, personificando-se o "espírito de modernidade" da época, no sentido de adequar o produto institucional às exigências desenvolvimentistas do momento, e estabelecendo-se prioridades em função de demandas

⁴ A Comissão que viabilizou o projeto de criação da UNICAMP era composta por ZEFERINO VAZ (médico), PAULO GOMES ROMEU (médico) e ANTONIO AUGUSTO DE ALMEIDA (médico).

impostas por necessidades sócio-econômicas" (LIMA, 1989, p. 86)⁵.

Para assegurar o direito de acesso aos recursos e facilidades para sua concretização, foi preciso que os dirigentes da UNICAMP - destacando-se aí o Reitor Zeferino Vaz -, demonstrassem crença no modelo econômico e na política governamental (milagre econômico) e adequassem a instituição à modernidade da época.

Constrói-se o prestígio da UNICAMP na busca da excelência acadêmica e da produção científica rigorosa de alto nível, com a alocação de importantes cientistas.

Entre os princípios de administração valorizados na gestão de Zeferino Vaz, destacam-se: a exigência do funcionamento integral da atividade acadêmica com base na dedicação exclusiva de seus professores e pesquisadores; a meritocracia - hierarquia científica (manda mais quem sabe mais); a idéia de que a universidade inovadora se constrói com cérebros vindos de qualquer lugar do mundo. Prioridades: a) cérebros; b) cérebros; c) cérebros; d) bibliotecas; e) equipamentos; c) edifícios.

A visão pragmática da Comissão Organizadora da UNICAMP contribuiu, segundo LIMA (1989, p. 96), para ampliar a participação do Estado na sustentação do processo de acumulação do capital. Evidência disso é a ênfase atribuída à integração universidade-empresa, com base na concepção de que cabe à Universidade responder às exigências de desenvolvimento tecnológico.

Somente em 1969, pelo decreto Nº 52.255, o governador Abreu Sodré baixa os Estatutos da Universidade Estadual de Campinas, entidade autárquica de regime especial.

Pelo estatuto evidencia-se as diferenças entre o que havia sido previsto pela Comissão liderada por Zeferino Vaz e o que de fato ocorreria. Compromete-se a integração das atividades universitárias, ficando claro posteriormente que o ideal da universidade integrada em suas múltiplas atividades acadêmicas não se concretizaria, observando-se nas unidades de ensino e pesquisa a duplicação de meios para fins idênticos (LIMA, 1989, p. 100).

O projeto arquitetônico previa um círculo concêntrico, embasado na idéia inicial de que as atividades acadêmicas partiriam dos institutos centrais - localizados nas áreas centrais do

⁵A lei N. 7.655, estabelecia em seu Artigo Segundo que a UNICAMP tinha por finalidade " ministrar o ensinouniversitário e pós-graduado; promover a pesquisa pura e aplicada, e formar e treinar técnicos de nível médio e superior."

"campus" - representando a "vanguarda" das atividades, o local de pesquisas avançadas, gerando novos conhecimentos, privilegiando-se a pesquisa fundamental e a pós-graduação. Previa-se, ainda, a sucessão de círculos concêntricos localizados na área secundária, irradiando o ensino produzido no centro para a retaguarda, para as faculdades, localizadas na área secundária do círculo, voltada para o ensino de graduação.

A idéia básica, segundo LIMA, comprometida posteriormente pela Reforma Universitária de 1968, era de que:

"Este fluxo dinâmico de geração e difusão do saber em uma instituição voltada precipuamente para a pesquisa, contrastando com o modelo de universidade de ensino, alcançaria a periferia "campus", onde se aplicariam os resultados das atividades acadêmicas através da prestação de serviços à comunidade, a extensão universitária" (LIMA, ibidem. p. 101).

Prejudica-se, pela Reforma, a idéia inovadora do todo orgânico e integrado dos institutos centrais, em favor do esquema do ciclo básico.

Ao tempo em que se buscava, pela Reforma, um modelo de organização dinâmico e funcional, que facilitasse uma produção compatível com a modernidade, a incongruência política, própria dos governos de exceção e do modelo de desenvolvimento econômico, usurpou da universidade a sua independência e autonomia, comprometendo-se a possibilidade da universidade interferir sobre o que produzisse (ROMANELLI, 1978, p. 232).

A UNICAMP reage a esses problemas segundo LIMA (*ibidem*, p. 103), principalmente em função de ter se livrado do assédio das forças repressivas do regime militar que perseguiu, expurgou, prendeu e torturou professores e alunos que contestavam ou combatiam a ditadura militar e, ainda, por ter favorecido um clima de tranquilidade para o exercício da autonomia universitária, bem como ter racionalizado as atividades-meio pela centralização administrativa.

No entanto, pelo estilo gerencial, ainda segundo LIMA, não deixa de consolidar em si o mais arcaico estilo de administração pública brasileira, cristalizando-se uma organização burocrática pouco inovadora. Em suas relações formais e informais de poder, a UNICAMP atende às necessidades do modelo econômico, e isso fica evidenciado, no estudo de LIMA (*ibidem*, p. 120) pela centralização, pelo "mandonismo" e pelo pragmatismo da produção acadêmica.

Quanto ao centralismo, representado principalmente pela figura do reitor Zeferino Vaz, LIMA destaca como elemento compensador e positivo as linhas de pesquisa e os currículos formulados pelos departamentos, professores e pesquisadores, a autonomia de ensino - fator de estímulo à produção acadêmica -, e o encorajamento e engajamento dos professores nas atividades e na assunção de responsabilidades.

Quanto ao pragmatismo, LIMA (*ibidem*, p. 121) aponta a qualidade e quantidade da produção acadêmica sob a responsabilidade de professores e cientistas da área das Exatas, imbuídos de uma ideologia nacionalista preconizadora da autonomia tecnológica do Brasil e inclusive engajada com planos governamentais, independente de suas linhas políticas. Além disso, mostra como conta o esquema de "marketing" que projeta a UNICAMP como a Universidade Tecnológica, criando-se uma imagem externa para ganhar prestígio e notoriedade, atraindo recursos. No entanto, o mito da "universidade exclusivamente tecnológica", não passou de uma estratégia de lançamento. Mas o pragmatismo economicista não prevaleceu, destacando-se a construção de uma universidade sustentada na busca incessante da competência e da seriedade acadêmica, concretizadas nas atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação, orientadas por professores em regime de dedicação exclusiva. Desenvolve-se, assim, um sistema interno de poder baseado predominantemente na competência acadêmica.

No entanto, essa ideologia não evitou a pouca participação de professores e alunos nas decisões - o que é reclamado por eles -, em função do poder centralizador e da estrutura burocrática incompetente, obsoleta e incapaz de suportar a crescente complexidade da estrutura organizacional. Essa participação é ampliada nas gestões dos assuntos referentes ao ensino, pesquisa e extensão. Distingue-se a participação nas Câmaras curriculares, Comissões de ensino, Conselhos departamentais, das participações do Conselho diretor da universidade e suas respectivas comissões, centradas nas mãos de Zeferino Vaz.

O envolvimento dos professores em atividades administrativas se deu com falta de profissionalismo, ou seja, com falta de formação profissional para o exercício de tais funções.

O modelo burocrático caracterizado pela dominação baseada na impessoalidade, na especialização e na hierarquização, tornando os indivíduos alienados em relação aos fins da organização, gera uma cultura organizacional que se manifesta como disfunção do sistema de administração. LIMA (*ibidem*, p. 138) apresenta dúvidas sobre a adoção deste modelo na UNICAMP, mas admite que se manifestam elementos dessa cultura organizacional e menciona: "o centralismo excessivo", que retira dos membros a capacidade de assumir

responsabilidades decisórias e se concentra no topo da hierarquia funcional, não agilizando o processo decisório; "a não-assunção de responsabilidades" e o conseqüente esvaziamento da autoridade, comprometendo-se fatores motivacionais; "a burocratização dos serviços", o inchaço de pessoal, a baixa qualidade dos serviços, a morosidade.

Merece destaque ainda, nas análises de LIMA (*ibidem*, p. 141), a observação de que:

"(...) a cultura organizacional leva a que muitas das decisões e das mediações de interesses efetivadas por seus dirigentes sejam orientadas por critérios políticos de natureza diversa daquela que caracteriza as finalidades da instituição, o que constitui numa aberração" (LIMA, 1989. p. 141).

Gradativamente, substituiu-se o mérito e a competência acadêmica na escala da cultura organizacional, por um sistema de poder fundamentado na "autoridade paternalista", ou seja levando-se em conta a parcialidade e os interesses particulares - elementos comuns na administração pública brasileira.

Esses elementos fundamentais da cultura da UNICAMP são colocados tanto na perspectiva "positiva" dos valores acadêmicos, quanto "negativa", como o são o excessivo centralismo, a baixíssima participação nas decisões superiores, a baixa qualificação para a administração.

Atualmente, conta a UNICAMP com 19 Unidades de Ensino, com aproximadamente 15.000 (quinze mil alunos de graduação, pós-graduação e especiais), com 2.082 professores, com 46 cursos de graduação e 80 de pós-graduação, com 1.945 vagas anuais e com aproximadamente 36.000 candidatos ao vestibular⁶.

Os anos oitenta, "anos de transição para a democracia", estabelecem novas referências políticas, sociais, culturais e econômicas para o Brasil.

A construção da democracia, remetida mais ao plano da esperança do que ao das realizações, conforme ressalta CUNHA (1991, p. 19), foi pautada por fatos nacionais como

⁶A UNICAMP conta hoje com 8.627 alunos de graduação distribuídos em 46 cursos e 4.947 pós-graduandos matriculados em 80 programas desenvolvidos por 19 unidades de ensino e pesquisa. Noventa por cento de seus 2.082 professores trabalham em tempo integral e com dedicação exclusiva, sessenta e cinco por cento tem nível de doutorado (Fonte: UNICAMP 93 Revista do Vestibular).

a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, em 1985, a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, e as eleições presidenciais de 1989; e se caracterizou principalmente pela organização das massas para a defesa das liberdades democráticas.

Por mais tênues que tenham sido essas organizações, elas representam, no plano social, um aspecto positivo na construção da democracia, visto que impunham ao governo do Estado a intermediação de interesses que elas representavam, constituindo novas perspectivas na cultura política autoritária.

É nesse contexto da década de 80 que surge, por deliberação do Conselho Diretor da UNICAMP, aprovado em 22 de dezembro de 1984, a Faculdade de Educação Física.

Anterior a este ato, a Educação Física já existia no interior da UNICAMP: através da aprovação pela Câmara Curricular, em 24 de novembro de 1971, e pela publicação em Diário Oficial de primeiro de abril de 1972, ela é implementada na grade curricular dos cursos de graduação, para dar cumprimento ao Decreto Lei 705/69 e ao decreto Federal n. 69.450/71, obedecendo o sistema de crédito, na forma de seu regulamento. A disciplina curricular Educação Física tem, portanto, mais de 20 (vinte) anos de existência na UNICAMP.

Da então existente ATREFE (Associação Técnica da Reitoria para a Educação Física e Esportes), composta por um corpo técnico de professores que atendiam à demanda da Universidade frente à exigência legal de obrigatoriedade da disciplina nasce a Faculdade, oferecendo o Curso de Educação Física com habilitações em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Técnico em Desportos.

Por iniciativa de João Batista Andreotti Tojal, Idico Luiz Pelegrinotti e Wagner Wey Moreira, elabora-se, em poucos meses, uma proposta curricular, em 1985. Elencam-se disciplinas, elaboram-se ementas, distribuí-se carga horária e alocam-se professores.

Sem muitas reflexões curriculares, frente à premência de tempo, implementa-se o primeiro currículo de formação de profissionais de Educação Física na UNICAMP, com as duas opções⁷.

⁷O primeiro currículo da FEF-UNICAMP foi implantado em 1985, tendo sofrido reformulações a partir de 1987 sendo implementado o currículo novo em 1990.

Reflete-se, aí, o mesmo pragmatismo e poder centralizador do processo de decisão tão presente na criação da UNICAMP.

Passado o primeiro momento, a implementação do currículo mostrou necessidade de ajustes. Entra-se na fase de contratação de novos professores, amplia-se o quadro docente titulado, o número de professores vindos de outras regiões e constrói-se as propostas de reformulação do currículo.

A exigência passa a ser pelo estabelecimento de princípios curriculares. Busca-se colaboração internacional, principalmente no teórico da Educação Física da Universidade de Lisboa, Portugal, Professor Dr. Manoel Sérgio Vieira e Cunha, que permanece na UNICAMP nos anos de 1988 e 1989.

Uma vez apresentado como se iniciou a construção do projeto político-pedagógico do Curso de formação de profissionais de Educação Física da UNICAMP, analisaremos, a seguir, documentos, entrevistas e aulas ministradas na FEF/UNICAMP, que nos permitirão delinear tal projeto e reconhecer suas contradições e possibilidades.

3.2. O PROJETO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU OBJETO DE ESTUDO: elementos constitutivos de uma proposta

Conforme mencionamos anteriormente, nos procedimentos gerais do estudo, passaremos a analisar agora o Projeto da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e seu objeto de estudo. Levamos em consideração três conjuntos de documentos que estão arquivados junto à Coordenação de graduação, aos departamentos e à direção da mesma: as grades curriculares com suas respectivas ementas; os documentos propondo reformulações e os documentos avaliativos. Passaremos a analisar esses documentos que trazem em si elementos possíveis de desvelar o Projeto político-pedagógico para a formação de profissionais de Educação Física da UNICAMP.

3.2.1. OS CURRÍCULOS IMPLEMENTADOS NA FEF UNICAMP

Nesta análise, estaremos levando em conta tanto o currículo implementado em 1985 ("currículo velho"), como as suas reformulações implementadas a partir de 1990 ("currículo novo").

Para examinarmos os currículos implementados pela FEF-UNICAMP, partimos do pressuposto de que o currículo é orientado por concepções sobre as possibilidades humanas de apreensão da realidade - constatação, compreensão, explicação e intervenção na realidade) (cf. SANCHES VÁZQUEZ, 1977) e de que tanto a metodologia científica empregada na produção do conhecimento da realidade como a metodologia do ensino empregada na apropriação desse conhecimento estão na dependência do objeto de estudo e de sua finalidade (cf. WACHOWICZ, 1989).

O que caracteriza fundamentalmente a primeira proposta político-pedagógica da FEF (Anexo 4) são os seguintes pontos:

- a) o fato de ter sido elaborada com interesses eminentemente políticos. A UNICAMP, depois de privilegiar o surgimento dos cursos nas áreas das Exatas, busca implementar cursos nas áreas de saúde e humanas (LIMA, 1989). Somam-se a este, interesses pessoais de membros da ATREFE (Assessoria Técnica da Reitoria para a Educação Física e Esporte) que pretendiam vê-la transformada em uma Faculdade. Esses interesses, vinculados aos da direção da UNICAMP à época (1980-1985 - Reitorado PINOTTI), oportunizaram a elaboração da proposta inicial;
- b) o fato de ter sido elaborada em seis meses;
- c) o fato de o curso ter sido elaborado com base na opinião pessoal, principalmente de três professores, que listaram um rol de disciplinas que deveriam compor as habilitações para o bacharelado e licenciatura;
- d) o fato de as discussões terem sido realizadas em caráter restrito, com poucos participantes;
- e) o fato de não terem sido privilegiadas nas discussões aspectos referentes a teorias curriculares e pedagógicas e questões de ordem epistemológica;
- f) o fato de o Bacharelado ser na área de Treinamento Desportivo, Bacharelado este que nada mais era do que o antigo técnico desportivo;
- g) o fato de ter sido implementado por 15 docentes, segundo documentos disponíveis na secretaria do curso, na maioria oriundos da antiga ATREFE

(Assessoria Técnica da Reitoria para a Educação Física e Esporte). Este órgão esteve sujeito a severas críticas apresentadas por MOREIRA (1985) e também mencionadas por FRANCISCHETTI (1990), em função da direção técnica, pedagógica e científica dada a Educação Física na Universidade, de caráter eminentemente técnico-biologicista, a-científica, acrítica e a-histórica, voltada exclusivamente para o esporte⁸. Essas críticas confirmam a tendência geral apontada por FENSTERSEIFER (1986) nos Cursos de Educação Física do Brasil.

- h) o fato de predominarem as disciplinas da área biológica, relacionadas ao desporto competitivo, com referência no paradigma da aptidão física⁹;
- i) o fato de o profissional bacharel na modalidade Técnico Desportivo poder atuar na área de pesquisa científica, como técnico desportivo e como professor universitário;
- j) o fato de o profissional licenciado poder atuar como professor em nível de primeiro e segundo graus de ensino;

Identificamos, ainda, pelo oferecimento de disciplinas, uma grande influência da psicomotricidade¹⁰.

Quanto aos eixos curriculares sobressaem-se, o desporto competitivo e a aptidão física sendo a relação trabalho-educação expressa na perspectiva da formação profissional para o mercado de trabalho, cabendo à graduação o papel de formar profissionais para o mercado presente.

⁸Essas críticas confirmam a tendência geral apontada por FENSTERSEIFER (1986) nos Cursos de Educação Física do Brasil.

⁹Segundo COLETIVO DE AUTORES (1992, p. 36) a perspectiva da Educação Física baseada no paradigma da aptidão física "apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos, para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura adaptar o homem à sociedade (...) recorrer à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo (...). Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento."

¹⁰A Psicomotricidade pode ser reconhecida como uma tendência "renovadora" na Educação Física, que busca referências teóricas em teorias gerais do movimento, que permitem utilizá-lo como meio de formação, privilegiando o desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras para desencadear mudanças de hábitos, idéias e sentimentos. Instrumentaliza-se, nessa tendência, o "movimento humano" para determinados fins. Tem como variantes a Psicocinética de Jean Le BOULCH (1978) que contextualiza a Educação Física tradicional por vê-la ligada a uma concepção dualista de homem.

A integralização do currículo foi prevista para, no mínimo três e no máximo oito anos de duração. Os créditos necessários para o bacharelado eram equivalentes a 126 créditos ou 2610 horas, e para a licenciatura 142 créditos ou 2940 horas.

Da análise do currículo pleno para o curso de Bacharelado na modalidade Técnica Desportiva (Catálogo de graduação, 1986, p. 171) constatamos que 67,5% dos créditos oferecidos são da área específica da Educação Física & Esportes, 27,7% são de disciplinas da área biológica e 4,8% da área pedagógica.

Quanto à Licenciatura, constatamos 58,4% de créditos na área específica de Educação Física & Esporte, 24,7% de créditos na área biológica, 14,1 na área pedagógica e 2,8% de créditos na disciplina Estudos de Problemas Brasileiros.

Estes dados nos permitem identificar como uma das referências predominantes no curso, a área biológica que fundamenta o paradigma da aptidão física. Esta referência norteou as ações pedagógicas e as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas na área da Educação Física & Esportes no Brasil (Coletivo de Autores, 1992, pp. 23-46).

A precariedade e a fragilidade de tal proposta inicial, reconhecida por seus elaboradores, conforme identificamos nas entrevistas realizadas, impuseram imediatamente processos de reformulações, intensificados principalmente nos anos de 1986/87/88.

Em 1990, o número de docentes somava 51, segundo o Catálogo de Cursos da UNICAMP. O currículo reformulado e implementado a partir de 1990 resultou de um esforço do qual participaram efetivamente somente 1/3 dos professores, nas reflexões coletivas e na elaboração de propostas, segundo dados das entrevistas¹¹.

A partir de 1992, o currículo novo passa a ser oferecido ao curso noturno de Educação Física, que deveria funcionar no horário das 19:00 às 23:00 hs., na modalidade Bacharel - Treinamento em Esportes, com um total de 188 créditos, equivalentes a 2829 horas.

O curso de Educação Física diurno apresenta-se com habilitações em Bacharelado - nas modalidades Treinamento em Esportes (198 créditos equivalentes a 2970 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e no máximo 7 anos e meio); Recreação e Lazer (202 créditos

¹¹ Levando em conta o Núcleo Comum do Currículo Novo, podemos observar que das trinta e seis disciplinas oferecidas, doze são da área biológica, nove são da área pedagógica, cinco são disciplinas de caráter introdutório, duas são de Estudos de Problemas Brasileiros e oito disciplinas derivam da Ciência da Motricidade Humana.

equivalentes a 3030 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e o máximo de 7 anos) - e Licenciatura (202 créditos equivalentes a 3030 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e máximo de sete anos e meio).

O bacharel em Treinamento em Esportes pode atuar na área de pesquisa científica, ou em outras que envolvam Educação Física e Esportes, como técnico esportivo, administrador ou assessorias.

O bacharel em Recreação e Lazer pode atuar em pesquisa científica, planejamento, administração e animação de projetos ligados à recreação e lazer - considerado fenômeno psico-social - tanto em empresas públicas como privadas.

O licenciado pode atuar no sistema formal de ensino, primeiro e segundo graus, "dentro de uma perspectiva crítica, numa reflexão radical" (Catálogos de Cursos da UNICAMP, 1990, p. 227).

O currículo pleno do curso de Educação Física apresenta um Núcleo Comum, onde constatamos que: 31,6% dos créditos são da área específica de Educação Física & Esportes; 28,7% são da área biológica; 20,6% são de disciplinas integradoras (pedagogia do movimento e pedagogia e esporte); 16,2% são de outras áreas, qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP; e 2,9% são créditos da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros.

Quanto às modalidades de bacharelado constatamos que:

- o bacharelado Treinamento em Esportes constitui-se de 75,6% de créditos em disciplinas específicas da Educação Física & Esportes e 24,3% de qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP.
- o bacharelado em Recreação e Lazer constitui-se de 84,8% de créditos em disciplinas específicas da área, e 15,2% de qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP.

Quanto à Licenciatura em Educação Física, constatamos se constituir de 75,8% de disciplinas da área pedagógica, 9,1% de disciplinas específicas da área de Educação Física & Esportes, e 15,1% de qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP.

Identificamos nesta proposta, reconhecida pela Portaria do MEC, número 000724, de

28/12/89, que no núcleo comum, depois da área específica é a área biológica que continua apresentando o maior percentual de créditos exigidos, o que nos reporta a levar em conta a predominância dessa área na configuração do paradigma curricular em construção na FEF/UNICAMP.

Identificamos, ainda, nesta proposta as seguintes preocupações:

- a) alteração da terminologia de "desporto" para "esporte", o que não é uma questão de fundo, vez que sua diferenciação está relacionada muito mais a traduções do que a questões de cunho epistemológico;
- b) a orientação na licenciatura para uma "perspectiva crítica e reflexão radical";
- c) o treinamento em esportes em substituição ao termo "técnico em desporto", deslocando-se a ênfase no profissional para uma ênfase no campo de atuação profissional.

A análise das justificativas, ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia nos apresentaram os seguintes elementos:

- a) nas disciplinas de conteúdos específicos das modalidades esportivas, as justificativas estão baseadas no crescente número de adeptos às modalidades esportivas, na veiculação crescente nos meios de comunicação de massa, na massificação da modalidade, no desenvolvimento das qualidades físicas e na sociabilização. Os objetivos voltam-se para o domínio desse conhecimento teórico e prático e os conteúdos estão relacionados aos elementos técnicos-táticos e às condições físicas para as modalidades. Nas referências bibliográficas constam, em média, seis livros, clássicos nas modalidades.
- b) nas disciplinas de conteúdo geral, que são aqui caracterizadas como sendo as disciplinas com fortes interfaces com outras áreas do conhecimento - por exemplo, História, Educação, Antropologia, Filosofia, Sociologia e outras -, expressa-se a preocupação com o entendimento da Educação Física, Esporte e Tempo Livre como fenômenos integrantes do processo histórico, socio-cultural, de construção da contemporaneidade, da modernidade. Os objetivos voltam-se para a compreensão e construção de conceitos e as

referências bibliográficas são extensas - muitas vezes ultrapassando vinte indicações - dividindo-se em livros de leitura obrigatória, leitura optativa simples e leitura optativa para aprofundamento;

- c) nas disciplinas ligadas à área biológica, observamos como característica predominante a forte ligação com os conteúdos da área de origem. Os objetivos estão relacionados com o domínio de um conhecimento específico, os conteúdos são decorrentes dos conteúdos clássicos da área com a qual a disciplina faz interface e as referências são em média de cinco livros clássicos no assunto;
- d) as disciplinas relacionadas à área da Ciência da Motricidade Humana apresentam como característica básica a abordagem por faixa etária, com noções gerais sobre desenvolvimento humano nas áreas motora, afetiva, cognitiva e social e voltam-se para integrar conteúdos de áreas de conhecimento afins. Os objetivos voltam-se para a aquisição de conhecimentos, compreensão e discussão da Educação Física com referenciais para além da Educação Física. As referências bibliográficas são amplas, gerais e muitas vezes extensas, ou seja com a indicação de mais de dez livros. Para exemplificar, encontramos uma disciplina do segundo semestre letivo com 94 indicações bibliográficas. Encontramos, ainda, no bacharelado disciplinas com 90% de indicações bibliográficas em língua inglesa;
- e) as disciplinas relacionadas à "Educação Física Especial", estão voltadas para portadores de deficiência. Em suas ementas privilegiam a questão das implicações em programas para deficientes e a interdisciplinaridade na perspectiva da adaptação. As referências bibliográficas são específicas na área de deficiências e, em média, são dez indicações.

Apesar das pretensões de superação de problemas identificados no currículo anterior, apresentam-se, ainda, os seguintes pontos problemáticos:

- a) não se diferenciam nas argumentações escritas de algumas disciplinas, o que é justificativa, do que são ementa, objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino;

- b) não se identifica o eixo teórico fundante do currículo, ou um núcleo central do qual seriam irradiados conteúdos. Os programas são díspares e cada qual segue "seu próprio caminho"; o eixo teórico, dado pelo objeto de estudo da Faculdade, não é claro nos programas, existindo, ainda, a ocorrência de situações em que a Ciência da Motricidade Humana é admitida como eixo teórico - nas denominações das disciplinas - mas isso não é evidenciado no ordenamento de conteúdos, que privilegia a ordenação por faixa de idade e suas características motoras, afetivas, cognitivas e sociais;
- c) apresentam-se conteúdos justapostos, superpostos, repetidos na sequência dos semestres nas disciplinas que compõem blocos, como Pedagogia do movimento I, II, III ; Ludomotricidade I, II, III; História da Educação Física e Esportes e Teoria da Educação Física e Esportes; Introdução ao Treinamento em Esportes, bioquímica, Nutrição; Desenvolvimento neuromotor, Anatomia, Fisiologia Humana e Cinesiologia; Educação Física Escolar I, II, III, Vivências Corporais, Didática, Prática de Ensino, Estágios Supervisionados;
- d) as disciplinas de conteúdo técnico específico e de caráter prático, estão voltadas para o "planejamento, organização e execução de programas de ensino para diversos segmentos da sociedade. Organização de competições e preparação global de atletas e equipes";
- e) os critérios de elaboração dos programas são de caráter individual, ou seja, estão na competência do professor, sem que seja observada uma unidade, um eixo centralizador, a partir do qual seria deflagrado o processo de ordenamento do conhecimento científico. As justificativas e objetivos estão centrados em explicações de ordem psico-pedagógicas que colocam os alunos e seus interesses como prioridade;
- f) a unidade metodológica, a nível do currículo, não é garantida por procedimentos científicos, referentes a aspectos epistemológicos e ao trato com o conhecimento, sendo que cada professor tem seus próprios critérios para definir conteúdos, procedimentos e bibliografia, nos limites de suas competências e capacidades pessoais.
- g) os pré-requisitos nas disciplinas estão estabelecidos a partir da hierarqui-

zação do conhecimento propedêutico e localizam-se no Núcleo Comum;

- h) Os estágios supervisionados se diferenciam de disciplina para disciplina e de modalidade para modalidade, não havendo uma coordenação claramente definida;
- i) O trabalho de final de curso (monografia) é mencionado em disciplinas, mas não existe uma orientação precisa quanto ao seu caráter.

Evidenciam-se estes aspectos na sobreposição de conteúdos, na repetição de referências bibliográficas, na desarticulação entre as disciplinas, na falta de critérios comuns para definição de cargas-horárias, nos conteúdos e procedimentos de ensino, nas justificativas sobre o que diferencia o bacharel do licenciado no que diz respeito ao trato com o conhecimento. Ficam-nos claros os arranjos e tentativa tênue de ter como eixo teórico a Ciência da Motricidade Humana, representando isso uma intenção não concretizada nos programas. Não é possível caracterizar campos de conhecimentos diferenciados no trato com o conhecimento entre o bacharelado e a licenciatura.

As consequências visíveis da implementação desse currículo é que os alunos, após três anos de curso, deparam-se com a constatação da falta de um conhecimento teórico, básico, sólido, globalizante, e sentem-se desprovidos de elementos para o exercício da profissão em qualquer âmbito da sociedade. Essa evidência é confirmada nos depoimentos dos alunos, bem como nas constatações dos próprios professores que, em períodos subsequentes, reconhecem a falta de conhecimentos teóricos básicos que os alunos já deveriam dominar nos períodos letivos iniciais.

Atribuir essa responsabilidade à falta de preparo nos estudos anteriores ou na falta de maturidade dos alunos, como muitos professores tentam justificar, é insuficiente. Uma das contradições identificadas na análise do currículo é o eixo teórico do curso que deveria estar centrado na Ciência da Motricidade Humana, mas isso não fica evidente nas disciplinas.

Outra contradição pode ser identificada na dicotomia entre as disciplinas de conteúdo específico (práticas) e as disciplinas teóricas.

Uma das explicações possíveis para estes fatos fundamenta-se na separação do trabalho intelectual e manual, (entre "cientista" e "professor", "técnico" e do "professor") entre o que produz o conhecimento e aquele que o utiliza. Separam-se e justificam-se por esse argumento

as pessoas, as disciplinas, matérias e conteúdos. A umas caberá o exercício das funções intelectuais (bacharel) e às outras caberá o exercício das tarefas (professor). Aos primeiros a escola oferecerá o conhecimento sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos, necessários às funções intelectuais; aos segundos o conhecimento será oferecido na própria prática do trabalho - são valorizados pelo conhecimento desenvolvido na prática profissional. Encontramos aí a separação entre os bacharéis (produtores do conhecimento) e os licenciados (distribuidores do conhecimento).

Essas abordagens são legitimadas por práticas pedagógicas desenvolvidas sem critérios científicos (cada professor ensina o que sabe e como sabe) e por abordagens de determinadas correntes psicológicas que enfatizam os processos psicológicos de apreensão de conhecimento mais do que o conhecimento em si. A preocupação central passa a ser as relações inter-pessoais professor-aluno, aluno-aluno, através de "vivências corporais", em detrimento da abordagem científica de um conhecimento cientificamente elaborado enquanto mediador das relações sujeito-objeto.

Em relação a seriação do conhecimento, aos ciclos, identificamos que ela é determinada tomando como base a lógica interna do conhecimento ou as necessidades psico-pedagógicas para sua aquisição e transmissão. Identificamos, assim, nas grades curriculares um conhecimento dicotomizado e fragmentado, desarticulado, repetitivo, selecionado e organizado de forma arbitrária, sem que se busque a unidade na diversidade possível.

Reconhecemos, tanto na análise do primeiro currículo como em suas reformulações posteriores, uma abordagem positivista de ciência. Confirmamos isto nas entrevistas, quando da busca de justificativas para as decisões curriculares, e vemos reforçadas teorias psico-pedagógicas que avalizam a estratificação do conhecimento em relação à maturidade intelectual, à idade biológica ou "mental". Esta seriação implica também em uma arbitrária lógica de organização do tempo, em que o aluno deve vencer o programa escolar, resultando em mais um mecanismo de eliminação, uma vez que as expectativas educacionais dos alunos não se adaptam ao ritmo temporal imposto pela escola. Os próprios alunos, em seminários de pesquisa, apresentam dados sobre a arbitrariedade na definição de disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

Reconhecemos, ainda, que o processo de reformulação do currículo demandou um esforço coletivo e ocorreu dentro de uma dada configuração de interesses e motivações, dentro de uma dada correlação de forças. Passaremos a analisar o resultado desse esforço expresso em uma série de documentos que nos permitem delinear "os rumos" tomados.

3.2.2. AS BASES REFLEXIVAS PARA AS REFORMULAÇÕES PROPOSTAS A PARTIR DE 1986

No que diz respeito ao processo de reformulação, podemos identificar a intensificação das discussões sobre a formação do profissional de Educação Física, que assumem um caráter mais epistemológico e pedagógico, com referências em teorias curriculares.

Para exemplificar, podemos mencionar as estratégias definidas e implementadas no período 86/87, período em que a coordenação da graduação estava sob a responsabilidade do professor Wagner Wey Moreira (1985 a março de 1990). As formas de discussões previstas foram:

- a) reuniões de graduação, amplas e abertas, com docentes e discentes;
- b) reuniões por grupos de interesses;
- c) reuniões nos departamentos;
- d) decisões em plenárias da graduação;

O caráter atual das reuniões é definido por critérios administrativos - segundo depoimento dos professores entrevistados - sendo as quartas-feiras, preferencialmente, destinadas a reuniões das diferentes instâncias administrativas da Faculdade.

Nas reuniões atuais, segundo a maioria dos depoimentos dos professores, colocam-se, na maioria das vezes, em "segundo plano" as questões relacionadas ao processo de formação do profissional de Educação Física na UNICAMP, ao currículo e às questões epistemológicas. O que identificamos, atualmente, é um privilégio nas dimensões burocráticas, administrativas, com ênfase em interesses individuais, em detrimento das questões relacionadas à formação profissional, principalmente na graduação.

Outro elemento a ser levado em conta, no que diz respeito à intensificação e posterior redimensionamento de interesses, é a falta de documentos atuais sobre estes assuntos, disponíveis na coordenação de graduação, elaborados pelos próprios professores e socializados em discussões, debates e reflexões coletivas.

Identificamos uma redefinição de prioridades da área acadêmica, pedagógica,

epistemológica, para as questões de ordem administrativa e burocrática.

Na reformulação curricular, intensificada em 1986, contava a FEF com a contratação de novos professores. Das discussões apresentadas no período de reformulação são incorporadas as orientações advindas da Resolução 003/87 do CFE. São considerados como princípios básicos na reformulação:

- a) Um projeto para a FEF;
- b) uma análise da concretude da FEF - condições objetivas colocadas;
- c) a implantação do Ciclo Básico;
- d) as habilitações em Bacharelado e Licenciatura, observando-se a especificidade e flexibilidade;
- e) a existência de um professor orientador por semestre;
- f) a existência de professores orientadores de pequenos grupos;
- g) a elaboração de monografia de final de curso.

As previsões iniciais apontavam para um currículo com 2.880 horas no total, tanto para a licenciatura quanto para o Bacharelado, e de 3.360 horas no caso de "habilitações combinadas" - conclusão simultânea do Bacharelado e da Licenciatura.

A partir das discussões estabelecidas, definiram-se o rol de disciplinas do ciclo básico, as disciplinas obrigatórias da Licenciatura e do Bacharelado. Como áreas de aprofundamento do Bacharelado estabeleceram-se: Teoria e Prática da Educação Física e desportos; Teoria e Prática do Lazer e Recreação. Como áreas de aprofundamento da Licenciatura definiu-se a Teoria e Prática da Educação Física Escolar em todos os níveis de ensino.

Os documentos básicos que subsidiaram as discussões na época foram os seguintes:

1. Educação Física e Universidade: Repensar a Formação Profissional;
2. Uma abordagem do pensamento contemporâneo sobre teorias e modelos de

currículos: uma revisão bibliográfica;

3. Descaracterização profissional do professor de Educação Física;
4. Uma contribuição para a elaboração do projeto FEF - UNICAMP;
5. Documento resultante das reuniões dos docentes da área básica biológica da FEF - UNICAMP;
6. Proposta para elaboração do Primeiro Plano de Trabalho da FEF - UNICAMP;
7. Apontamentos a respeito do documento "Proposta para elaboração do Primeiro Plano de Trabalho FEF - UNICAMP".

Nossa preocupação básica na análise de tais documentos foi a questão do trato com o conhecimento e as discussões acerca da formação profissional, tendo em conta seu objeto de estudo.

Com relação ao primeiro documento assinado pelo professor Wagner Wey MOREIRA, na época Coordenador da Graduação, destacamos suas críticas apontando a necessidade permanente, constante, de se considerar a questão sobre a formação profissional na perspectiva do compromisso social do formando, na busca da superação do tecnicismo, mecanicismo, fragmentação, dicotomia, próprios de uma Educação Física desvinculada de compromissos sociais mais amplos e contextualizados historicamente.

Ressalta o autor que "o que está em jogo não é a titulação do profissional, mas sim , sua competência profissional, em função do compromisso com as transformações sociais".

Conforme já apresentamos anteriormente, o autor discute as relações entre uniformidade e universidade, a questão do Bacharelado e da Licenciatura, na perspectiva de se entender a universidade como centro de produção do conhecimento, abandonando-se a metodologia depositária de informação numa concepção bancária, e adentrando-se radicalmente em posições críticas e criativas. Reconhece ele que, na maioria das universidades, o ensino está centrado na transmissão do conhecimento, não havendo geração de novos, o que não justificaria a formação do profissional de Educação Física na Universidade.

A questão do Bacharelado e da Licenciatura é analisada na perspectiva do reconheci-

mento daquele enquanto dimensão profissional responsável pela geração do conhecimento, e desta enquanto dimensão política de intervenção intencional na sociedade, pela via da escolarização, em sistemas oficiais e comunitários, dando-se tal formação por opções concretas de práticas político-sociais.

O segundo documento, apresentado pelo professor Antonio Carlos BRAMANTE, trata de uma revisão bibliográfica sobre abordagens do pensamento contemporâneo a respeito de teorias e modelos de currículos. Apresenta uma diversidade de posições decorrentes de diversas fontes de informações e, em função dessa diversidade, apresenta taxionomias, onde o modelo por competência, é considerado o que mais se aproxima da realidade e das necessidades da maioria dos cursos superiores brasileiros.

O terceiro documento, subscrito pelo professor Jorge G. PEREZ, parte das origens da Educação Física no seio da Educação e arrola razões e causas do profissional de Educação Física ser reconhecido como professor. Sustenta a tese de que para voltar a Educação Física às suas origens é preciso recuperar seu objeto de estudo "o homem em movimento na sociedade" através do ponto de vista biológico, cognitivo, afetivo e social, com conteúdos práticos baseados na individualidade e com suporte teórico de disciplinas acadêmicas - que agrupam conhecimentos teóricos ligados à área de conhecimento - e sub-acadêmicas com conhecimentos mais específicos da área de conhecimento. Como problema atual, menciona a "identificação da Educação Física como disciplina acadêmica (visão cross-disciplinar), ou como área de aplicação (visão-interdisciplinar)". Define o perfil do profissional com base em um sistema de valores e necessidades. Enfatiza que o "currículo não é conteúdo mas sim orientações filosóficas, guias, trilhos para conduzir a formação profissional". Defende, por fim, exigências à Universidade voltadas para a produção de conhecimentos amplos, o que é imprescindível para a Educação Física, devido à sua falta de identidade e à descaracterização do professor de Educação Física. Baseia-se no modelo de ROSS (1981), para propor uma estrutura curricular que contemple as Ciências Biológicas, Filosóficas-Humanas, da Educação e Psico-Sociais.

O quarto documento, está assinado por Silvana FREIRE e João Batista FREIRE e alerta que se trata de um documento "inacabado, em andamento em função da pressa em entregá-lo". São apenas sugestões, por isso não pretende se opor a outros documentos em circulação, ou para ser alternativa a nada. Propõe-se a ser "apenas a síntese, em algumas horas de trabalho, de algumas idéias a respeito do que deva ser uma Faculdade de Educação Física". Conclamam, de início, para a necessidade do "espírito de cooperação para a realização de um bom projeto para a FEF", de um Plano Diretor para a FEF. Apontam para

a busca de idéias, sem precipitações, com tempo para elaborações e com o resgate dos que "fazem e fazem bem", embora não escrevam ou falem sobre o que fazem. Admitem, ainda, que ninguém tem o controle do rumo que deve ser seguido e que mesmo a ciência navega, por vezes, à deriva entre a Biologia e a Sociologia, ou entre o Físico e o Intelecto. Apesar de pretender apenas sugerir, o documento aponta para a intenção de firmar oposição contra quem tem certeza, pois "é o autoritarismo e a tecnocracia que são visões estreitas de mundo que tem certezas".

Neste documento, "Projeto" é entendido como visão de futuro e o sonho apontado é para:

"(...) fazermos pesquisa no verdadeiro sentido do termo, é realizarmos um ensino de qualidade, é promovermos a integração com a comunidade, concretizar o papel da universidade em fazer a extensão, é desenvolver a graduação sem antagonismos com a pós-graduação, cujo objeto de estudo, independente dos rumos que tomem as discussões é "o movimento humano, a motricidade humana, condutas motoras, psicocinéticas (...)". (FREIRE e FREIRE, mimeo.S/D).

A discussão que se coloca é se o paradigma do projeto da FEF deva ser a pesquisa, entendida aqui no sentido que lhe é atribuído por MANOEL SÉRGIO:

"(...) como paixão pela precisa observação dos fatos; clareza de concepção; senso crítico (...); atenção a interdisciplinaridade(...); objetividade no tratamento dos dados; espírito metódico; poder de análise e síntese - ou o paradigma do ensino que é função do mestre que, com nobres valores da docência garantiriam o desenvolvimento de mentes mais sadias e não reproduzissem os "horrores da ciência" (MANOEL SÉRGIO, 1985, p. 71).

A saída para o dilema entre ensino e pesquisa se coloca através da ênfase no papel da universidade, que é o de produzir conhecimento em todos os níveis, voltados para a transformação dessa sociedade em outra que faça justiça aos que nela trabalham, e nos valores da auto-disciplina, perseverança, flexibilidade, estudos rigorosos, respeito à dignidade humana, soliedariedade e espírito crítico comuns à pesquisa e à docência. Propõe-se, portanto, o vínculo entre pesquisa e ensino com o homem e a sociedade. Propõe-se a unidade, entendida como coordenação, cooperação, inter-relação e, ainda, a integração graduação/pós-graduação e extensão, mantendo-se as especificidades de ambos os processos de

formação profissional, mas sem desvincular a produção e a apropriação do conhecimento em torno do objeto de estudo comum. O que diferenciaria a graduação da pós-graduação seriam os níveis de rigor da reflexão sobre o mundo e a sociedade em geral, sendo que à extensão caberia esta integração pela disseminação do conhecimento, através de uma linguagem apropriada, dirigida ao coletivo, com uso da tecnologia moderna de comunicação. Como única garantia para a integração e organização da unidade na FEF é mencionado a "disseminação do conhecimento", o acesso de todos a todas as informações através da administração participativa, com a criação de um sistema mais democrático e menos burocrático de decisões, realizações e avaliações, com a participação de alunos, professores e funcionários. Para materializar essa idéia propõe-se, ainda, a administração por projetos, significando isso que cada idéia discutida e aprovada seria transformada em projeto com cronograma próprio e realizado por especialistas no setor, resguardando-se o direito de manifestação das individualidades, garantindo-se um mínimo de envolvimento de todos com um projeto coletivo da FEF.

Para reflexão coletiva são mencionadas, ainda, as questões sociais, as promoções de atividades culturais, as mudanças curriculares - sendo currículo entendido como "todas as atividades dentro do projeto que possam desenvolver ensino, pesquisa e extensão" -, o intercâmbio com outras instituições de ensino e pesquisa; uma maior participação dos alunos, a melhora do acervo e das condições da biblioteca, um fórum permanente de debates, o acompanhamento e avaliação do curso, os seminários entre graduação e pós-graduação, a orientação de alunos, a criação de revista e a contratação de professores.

O quinto documento é resultante das reuniões dos docentes responsáveis pelas disciplinas da área básica biológica do curso.

Nele se admitem os questionamentos colocados hoje na Educação Física e reconhecem-se como "causas" para a preparação profissional inadequada "o processo pelo qual a Educação Física tem passado ao longo dos anos, destacando-se a discussão e colocando-se com destaque o confronto entre "Educação Física como disciplina acadêmica ou como profissão", partindo-se dos argumentos sobre os impactos na formação profissional quando da ênfase na dimensão biológica (profilática ou terapêutica) ou na pedagógica (integrante da educação). Dentro dessa discussão aponta-se como problema a indefinição decorrente "em grande parte pela própria indefinição do que é Educação Física".

Admitem os signatários do documento que "o profissional só terá segurança em seus procedimentos no momento em que princípios largamente comprovados pela prática científica

embasarem e fundamentarem suas ações". A solução é colocada na integração dos conhecimentos acadêmicos e profissionais .

Como novas demandas para a preparação profissional, apontam o que tem surgido em relação às atividades físicas veiculadas pelos meios de comunicação de massa e tem influenciado "grande massa de consumidores", despertando novas necessidades de utilização das atividades físicas para obtenção de status social. Critica-se a preparação profissional voltada para a Licenciatura - com base nos argumentos de OLIVEIRA (1986) - que estaria restringindo a atuação profissional ao ensino escolar e deixando de lado outros espaços e possibilidades mais abrangentes. A preparação profissional dentro da Licenciatura estaria prejudicando e inibindo a formação de egressos para o mercado de trabalho relacionado à área não-escolar. Valem-se para sustentar tais argumentos dos estudos de ALBUQUERQUE (1985).

Nas discussões referentes à "teoria versus prática" esta questão é apontada como ponto crucial da dicotomia entre Educação Física como disciplina e como profissão. Critica-se severamente as formas tradicionais de ensino , de produção fragmentada do conhecimento , opondo-se a idéia de que a Educação Física enquanto disciplina produz conhecimento e a Educação Física enquanto profissão utiliza-se desses conhecimentos. Apontam para a integração entre teoria e prática pela consideração científica dos problemas da intervenção profissional em qualquer âmbito.

Quanto à discussão "especialista versus polivalente" admite-se, por fim, em função da excessiva especialização, a falta de preparação tanto da professora de classe quanto do profissional de Educação Física, para trabalhar com crianças. Como proposta, colocam a necessidade dos profissionais adquirirem conhecimentos que mostrem a importância do movimento para a criança, bem como discutam programas de atividades motoras que contribuam para o desenvolvimento integral.

O documento sugere que na estrutura curricular deva-se levar em conta as questões anteriormente colocadas e de que o objeto de estudo da Educação Física é "o movimento humano e sua significância para o homem, considerando-se a evidência da integração de vários subsistemas na organização do comportamento motor (cognitivo, afetivo, social, biológico, etc.)", o que implica na necessidade de um corpo de conhecimento voltado para o objeto de estudo, e de uma estrutura que defina as disciplinas e forneça orientações sobre como o conhecimento é produzido, organizado e difundido.

As propostas apresentadas para debate são as da "inter-disciplinaridade" - disciplina baseada nos conhecimentos fornecidos por várias outras disciplinas, comumente chamadas de disciplinas-mães e na "cross-disciplinaridade" - ênfase nos vários aspectos da disciplina, sugerindo-se uma estrutura que leve em conta essas duas possibilidades de organização curricular.

Para concluir, coloca-se o argumento de que sem uma definição do que seja Educação Física não dá para definir que profissional se pretende formar; que é necessário intensificar os estudos sobre a criança e revisar os currículos de formação profissional.

Encontramos um sexto documento que pretendia apresentar, enfim, uma síntese das discussões e elaborações coletivas e, com isso, viabilizar uma crítica coletiva.

Pela sua forma de linguagem, por suas expressões, pelas concepções apresentadas e pela não-incorporação de discussões acumuladas anteriormente, identificamo-lo como um documento elaborado, possivelmente, por uma única pessoa e com aval da direção da época, por concordar com tais posições. Este fato nos foi confirmado posteriormente em conversas com professores participantes ativos do processo de reestruturação curricular. Essa conclusão se torna possível em função da comparação do que foi respondido nas entrevistas e do que está expresso nos documentos¹².

O documento não é assinado e nem datado. Podemos deduzir a data como sendo início de 1987, visto ter o mesmo recebido severa crítica do Professor Lino CASTELLANI FILHO, datada de 30 de março de 1987.

Neste documento encontramos as seguintes propostas:

- a) buscar um referencial mais preciso, mas não definitivo, para nortear uma política de crescimento da FEF;
- b) colocar a atividade de pesquisa no centro do trabalho acadêmico;
- c) buscar uma unidade não apoiada em individualidades e sucessos pessoais, de "maior capacitação";

¹²A partir das análises das entrevistas, é possível identificar nos documentos as posições defendidas e os professores que as respaldam.

- d) buscar a unidade na definição de questões fundamentais para aprofundar estudos e debates;
- e) priorizar como frentes de trabalho a integração da graduação com a pós-graduação, reformular o currículo de graduação, melhorar a qualificação docente e melhorar o trabalho com o corpo discente.

Torna-se relevante detalhar as idéias básicas expressas nesse documento já que, registrada e consistentemente formulada, encontramos somente uma crítica e, além disso, independente da crítica, esse documento reflete os eixos essenciais identificados na FEF-UNICAMP no seu projeto político-pedagógico.

Como objetivo da pós-graduação, é definida a formação de pesquisadores e aponta-se para a necessidade de compatibilizar, aperfeiçoar e qualificar pessoal para o mercado de trabalho.

Aponta-se como perigo a uniformidade dos níveis de graduação e pós-graduação se não forem claramente definidos e diferenciados em seus objetivos. Atribui-se a graduação a necessidade de ensinar procedimentos, discutir técnicas e resultados de pesquisa, mas não é tão "evidente que o ato de gerar conhecimento possa ser priorizado na graduação". Gerar conhecimento não é o referencial da graduação.

A mediação entre a graduação e a pós-graduação deverá se dar pelo mediador, que é o professor-pesquisador, que através do conhecimento deverá desenvolver a aprendizagem para formar um profissional qualificado. O que se coloca como questão é em que medida a graduação pode participar no processo de elaboração do pensamento científico.

Como indicação para desdobrar soluções a tal questionamento são apontados os seguintes fatores:

- a) pesquisa integrada, o privilégio de linhas de trabalho implementadas e possíveis de implementação - Teoria da Educação Física; Desporto e Performance; Educação Física Escolar; Educação Física especial; Lazer e Recreação - que com suas afirmações e amadurecimentos definirão áreas de concentração;
- b) os recursos materiais e humanos disponíveis;

- c) o apoio financeiro e a dimensão social da pesquisa.

Levando-se em conta a estrutura existente na FEF e a Resolução 003/87 do CFE são identificadas as seguintes prioridades:

- a) definir claramente o objeto de estudos do curso de graduação;
- b) consolidar um corpo docente crítico, que desenvolva competentemente a Educação Física e o Desporto em suas relações com a sociedade;
- c) reformular o currículo de graduação.

Admite-se que sem a resposta a esses problemas, dificilmente pode-se falar em competência profissional.

Aprofundando a questão da reformulação do currículo de graduação são mencionados como pontos que devem ser atacados:

- a mudança para a área de motricidade humana;
- o investimento de recursos pessoais e materiais nas relações entre: Educação Física e Sociedade, Esporte e Sociedade, Lazer e Sociedade, Educação Física/-Corpo e Sociedade, Educação Física/Escola e Sociedade, Educação Física/ Saúde e Sociedade.

A estrutura curricular estaria integrada por uma parte curricular de formação geral: Motricidade humana (tanto para bacharelado quanto para a licenciatura) e, uma parte curricular de aprofundamento do conhecimentos - Licenciatura: Educação Física e Desportos na Educação Formal da Sociedade Contemporânea, Bacharelado: Educação Física, Desportos e Lazer na Sociedade Contemporânea; Desportos de Alto Rendimento na Sociedade Contemporânea.

Ao CODEF (Coordenadoria de Desportos e Educação Física - responsável pela disciplina EF 101) e CODEU (Coordenadoria de Desportos Universitários - responsável pela extensão) caberiam a prestação de serviços à comunidade, garantindo-se, assim, a unidade graduação e pós-graduação, sendo a extensão expressa no documento na perspectiva da "prestação de serviços".

Uma vez elaborada a "política da FEF-UNICAMP, enquanto proposta de um projeto tanto para contratação de pessoal docente quanto para aquisição de bens e materiais", concretizar-se-á a qualificação profissional e a inter-relação graduação e pós-graduação.

Para destacar a orientação política e acadêmica desse documento ressalta-se que:

"Visando caminhar na direção do estabelecimento de uma política acadêmica que possibilite organizar a FEF como um projeto de qualidade e viável, calcado em pesquisas; numa graduação fortificada e diferenciada de tudo quanto existe no país; numa pós-graduação atuante, é preciso pensar-se em qualificar o nosso corpo docente através de uma política de contratação que venha a incorporar aos nossos projetos ou linhas de trabalho já existentes, profissionais com experiência em pesquisas e que possuam projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento nas áreas de atuação da faculdade." (p. 7)

São perceptíveis as mudanças de eixo privilegiando-se a pós-graduação como a instância para a produção da pesquisa secundarizando-se esta dimensão na graduação.

Vemos aí esboçados os indícios do que configura o PROJETO QUALIDADE, centrado enfaticamente na qualificação profissional, pessoal e na centralização da pesquisa como geradora do conhecimento científico, na pós-graduação.

Em contraponto a este documento encontramos o sétimo e último documento em análise nesta série, subscrito pelo professor LINO CASTELLANI FILHO datado de 30 de março de 1987, denominado "Apontamentos a respeito do documento "Proposta para elaboração do Primeiro Plano de Trabalho da FEF/UNICAMP."

São abordados por CASTELLANI FILHO os seguintes pontos críticos do documento:

1. a idéia de pesquisa no centro do trabalho acadêmico; idéia de uma universidade abstrata que coloca em um de seus pólos (pesquisa), o eixo central, o ápice, dicotomizando o ensino e a pesquisa; hierarquizando-os, desconsiderando o processo de produção social do conhecimento científico e sua distribuição histórico-cultural; desconsiderando-se "o modo de produção da existência"; desconsiderando-se uma prática concreta, síntese de múltiplas determinações;

2. o objetivo da pós-graduação ser a formação de pesquisadores e secundarizar a especialização e aperfeiçoamento pessoal, sedimentando-se uma visão tecnocrática de educação, a mesma que fundamentou o conceito de "desenvolvimento", após o golpe de 64, e do "milagre econômico", na primeira metade da década de 70; sustentando-se a idéia de qualificação profissional subjacente à lei 5.540/68 elaborada com a assessoria dos acordos MEC/USAID; modelo tecnocrático traduzido em termos de política educacional em concepções acríticas da educação, na Teoria do Capital Humano, em detrimento de uma perspectiva de formação de "homens com consciência do tempo em que vivem, ou seja, com elevada consciência filosófica";
3. o trabalho científico ser confundido com trocas de idéias superficiais; o que torna-se inviável quando nos debruçamos sobre o corpo de conhecimento que lhe é pertinente, a saber, a Ciência da Motricidade Humana, o que deve ser garantido na unicidade da prática pedagógica em todos os níveis com rigorosidade, radicalidade e reflexão de conjunto;
4. o profissional de Educação Física não pode participar de um projeto sério pensando-se como especialista em generalidades; questiona-se aí o sentido de "sério" e "à sério", o sentido do que é acabado, estéril, coisificante, onde o sujeito é coisificado, e o dinâmico, sempre em questão, onde encontramos o germe revolucionário indispensável à criatividade;
5. continuar a se pensar como um especialista em generalidades; a preocupação aqui recai na visão cartesiana de totalidade e de reprodução da dicotomia "Teoria-Prática", o que pode ser acentuado com as linhas de pesquisa e grupos de estudos. O que se defende, valendo-se dos argumentos de SAVIANI é que o verdadeiro especialista

"(...) será aquele que, tomado como centro e ponto de referência básico a (Educação Física) enquanto fenômeno concreto - considerada no modo próprio como ela se estabelece, mediatizando as relações inerentes às (atividades corporais) características de uma sociedade historicamente determinada - seja capaz de transmitir com desenvoltura do Plano Teórico - avaliando, reelaborando e assimilando criticamente as contribuições das diferentes áreas do conhecimento - ao Plano Prático - elaborando, reformulando e criticando as técnicas de intervenção pedagógica - e

vice-versa (...). (SAVLANI, 1985,)";

6. a definição de linhas de trabalho; o que é criticado são os critérios formalmente técnico-burocráticos admitidos (concretude, disponibilidade existente, ecletismo, senso-comum) em detrimento de um projeto a ser definido e, a partir daí, construídas suas condições de concretização;
7. o objetivo da graduação ser a qualificação profissional; o que se busca é a superação das análises mecânicas entre Educação e Sociedade, garantindo-se uma análise que supere visões ingênuas e acríticas, o "entusiasmo e otimismo pedagógico" e os reducionismos de todas as espécies;
8. o currículo ideal com base em conceitos e princípios. A crítica final é para a insuficiência desse entendimento pois, para concretizar um projeto de mudanças, para além da consciência, competência, maturidade, é necessário o poder político para implementá-las de maneira competente.

São apontados, em contraponto ao documento anterior, a consideração de princípios que deverão servir de norte para a estruturação de um currículo:

- a concreticidade - analisar a motricidade humana na realidade brasileira em suas múltiplas determinações;
- a criticidade - que pressupõe a radicalidade, a rigorosidade e a reflexão de conjunto;
- a objetividade - explicitação dos fundamentos do modo científico de encarar os fenômenos como condição para a assimilação/elaboração do conhecimento;
- a especificidade - dominar em profundidade, para desenvolver em seu conjunto;
- a flexibilidade - poderão ser exigidos no currículo estudos complementares.

Com base nestes princípios, CASTELLANI FILHO propõe, em versão preliminar e simples, um protótipo de grade curricular articulando-se três blocos. No primeiro estariam contemplados os princípios da concreticidade, da criticidade e da objetividade. No segundo bloco o da especificidade e, no terceiro o da flexibilidade.

Pelas críticas apontadas, podemos observar que o sexto documento não representa uma síntese do pensamento anterior, captando suas contradições e suas posições diferentes e antagônicas, mas representa, sim, a opinião pessoal de um, dois ou três professores.

Com exceção do último documento, os demais, em maior ou menor grau, não levam em conta em suas análises os seguintes elementos:

- o modo de produção e apropriação do conhecimento e seu trato no interior da universidade inserida no modo de produção capitalista;
- a construção científica da problematização sobre a formação profissional com a construção e a delimitação da problemática em foco;
- a explicitação de categorias de análise sobre a problemática em estudo, de forma que possa ser viável a teorização;
- o aprofundamento de princípios apontados, tendo-se como referência um dado projeto histórico;
- os procedimentos avaliativos fidedignos e válidos na perspectiva da busca de construção de um Projeto Político-Pedagógico para a FEF que contemplasse a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, voltadas para relações dinâmicas com a sociedade, objetivadas em processos de transformações sociais indicados pela prática pedagógica na área da Educação Física.

No que diz respeito ao trato com o conhecimento reconhecemos que, por um lado emergem tentativas tênues de superação - a auto-crítica está posta, existem elementos disponíveis, existem discussões e documentos acumulados -, mas por outro, continuam evidentes a perspectiva a-histórica, do processo de reestruturação do curso de graduação em Educação Física na UNICAMP. As proposições explicitadas nos documentos não fazem referência as condições sócio-econômico-políticas e culturais. Pelo sexto documento fica evidente também, a perspectiva da intervenção autoritária e burocrática da "autocracia acadêmica", dos "mandatários do poder acadêmico" (titulação) e poder político (cargos de administração).

Para nos inteirarmos das concepções subjacentes ao Projeto da Faculdade de Educação Física, passaremos a analisar o documento "PROJETO FEF - 1987", cujo relator foi o Prof.

Dr. MANOEL SÉRGIO, da Universidade de Lisboa, professor visitante na FEF no período de 1987 a 1988.

O Projeto da FEF - 1987, que norteou a reformulação curricular do curso de Educação Física em duas habilitações, objetiva aspirações de um corpo docente que, ao reconhecer os impasses e limitações no processo de formação do profissional de Educação Física, intenta caminhos, buscando novos rumos, privilegiando a abordagem às questões de ordem epistemológica.

Uma das primeiras posições expressas no documento é a de que esta Faculdade veio para ser diferente de suas "congêneres em todo o país".

Ao defender tal asserção, parte-se da consideração do papel social da Universidade ao longo da História como sendo "o corpo intermédio que mais deve influir no modo de uma nação ser e estar-no-mundo". Destaca-se a relevância da Universidade na sociedade hodierna, visto que "nos postos-chaves de diversos Estados se sentam universitários".

Ao reconstituir o trajeto histórico da Universidade, considera-se a Idade Média e suas "Universidades Scientiarum" - onde a teologia dava o sentido à ciência - bem como as crescentes e vertiginosas mutações do mundo atual que estão a "exigir cientificação cada dia mais rigorosa nos vários aspectos sociais e humanos em que se desdobra."

Leva-se em conta, ainda, o Renascimento, as várias revoluções aí presentes (coperiana, darwiniana, einsteiniana), e que

"(...) a instância a que tradicionalmente se atribui a função de pesquisa ainda é a Universidade ou Institutos. É aí que as ciências devem ter seu "habitat" privilegiado. Portanto, o desenvolvimento científico em uma de suas vias passa inevitavelmente na Instituição Universidade" (PROJETO FEF, 1987).

A partir dessas considerações, são levantadas algumas questões e estabelecidos novos pressupostos.

As questões referem-se à cientificidade da Faculdade de Educação Física, que lhe dê singularidade e autonomia, ou seja, pergunta-se pelo objeto teórico da Educação Física e

como se processa a sua prática científica. Define-se objeto teórico como apresentando caracteres bem nítidos de abstração, define-se que a teoria é um enunciado universal, serve para racionalizar e explicar o mundo, e que uma ciência é um sistema bem elaborado e sistematicamente construído de teorias.

Valendo-se dos argumentos de POPPER, afirma-se que um sistema teórico está bem axiomatizado, se se formulou um conjunto de enunciados, com axiomas que satisfaçam aos quatro requisitos fundamentais:

1. sistema livre de contradições;
2. ser independente;
3. suficiente;
4. necessário.

Demonstra-se através dessa argumentação que a Educação Física, por não corresponder a estes princípios fundamentais, não tem efetivamente um estatuto científico. A começar pelo próprio nome "Educação Física", que não tem sentido, pois "ressuscita um cartesianismo defunto". Ao mesmo tempo em que destaca o êxito da abordagem cartesiana, o documento também demonstra as suas limitações em relação às direções das pesquisas científicas.

Critica-se a falácia reducionista da Educação Física em considerar o ser humano como uma máquina perfeita, na perspectiva do espaço tridimensional da geometria euclidiana, admitindo-se o espírito e o corpo como duas mônadas de LEIBNIZ.

Ressalta-se, ainda, que falar de ciência nesse espaço mítico é um contra-senso e, ao se valorizar uma abordagem cartesiana se esquece a "matriz de um conceito holístico e ecológico de saúde". Afirma-se que a natureza humana "é bio e logo em constante interação e auto-organização, de acordo com as exigências de uma abordagem sistêmica".

Em relação à concepção de homem, destaca-se no documento:

"(...) o homem é um ser de caminho - o homo viator do cristianismo. Por isso ele faz, não é sua essência. A sua historicidade prova-o. O homem é normado e normativo. Um ser prático que não se queda na torre de marfim

da subjetividade, mas objetiva-se refletindo e projetando o real" (PROJETO FEF, 1987).

Com base nesta concepção, justifica-se que a Educação Física não pode ser raiz do conhecimento, pois isola o físico do intelectual e do moral e, assim, não é uma categoria gnosiológica, nem uma categoria sociológica, sendo um conglomerado de técnicas sem um fundamento válido.

Se a Educação Física hodierna está consciente disso tudo, pergunta-se: por que persiste com uma designação que não se adapta ao seu conteúdo prático-teórico, mas o mistifica e o limita?

"A Educação Física continuará alienação enquanto for física, levará a uma definição de homem conformista, imobilizado no tempo e a uma idéia de natureza humana dividida (ontológica e metafisicamente) em corpo e alma, sem um projeto maior de humanidade" (PROJETO FEF, 1987).

Coloca-se, ainda, a Educação Física tradicional num quadro que se afirma cultural mas não sabe se explicar, e que

"(...) sobrevive da esmola dos modelos analógicos e do entusiasmo de técnicas e não de uma atitude científica de uma decisão e compromissos científicos que a visionem como fenômeno emergente, em evolução, no quadro geral das ciências" (PROJETO FEF, 1987).

A posição defendida é a de que a Educação Física deve entender-se como ciência independente e autônoma, e com um objeto de estudo que não ofereça dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais, sugerindo-se que:

"(...) se investigue se a dita Educação Física é um subproduto do desenvolvimento científico ou uma pedagogia que assenta numa ciência autônoma-independente. Que crie potencial humano de dinamismo e versatilidade, que faça o corte com preconceitos mistificadores e abra espaços fecundos para a inter e a trans-disciplinarietà" (PROJETO FEF, 1987).

Defende-se que a Ciência da Motricidade Humana é capaz de estabelecer o corte entre o mítico e o científico, tendo ela, portanto, um papel chave como prática transformadora, pois

permite uma apropriação cognitiva mais correta, sistemática, intencional, planejada e uma participação mais democrática, na problematização e construção do homem, da sociedade e da história.

A partir daí, busca-se encontrar o lugar da Ciência da Motricidade Humana no quadro geral das ciências. Levam-se em conta algumas classificações anteriores e demonstra-se os diversos lugares ocupados pela Educação Física.

Para exemplificar, menciona-se o seguinte: enquanto ramo da Biologia, ela tem seu lugar entre as ciências da natureza. Se entendida como a ciência que estuda a compreensão e a explicação das condutas motoras, ela cabe inteiramente entre as ciências do homem.

Nesta ciência, portanto, são as condutas motoras que se observam à luz de determinadas teorias (condutas motoras de base instintivas; condutas motoras ligadas à maturação do sistema nervoso; condutas perceptivo-motoras ligadas à consciência e à memória; motricidade típica do esporte e da dança; geronto-motricidade; ergomotricidade; reabilitação, etc.).

A motricidade humana é entendida como a capacidade para o movimento centrífugo da personalização. O movimento é a parte de um todo, o ser finito e carente que se transcende. A motricidade supõe e constitui a existência de:

- uma visão sistêmica de homem;
- um ser não especializado e carente;
- um ser prático buscando o mundo, os outros, à transcendência, que lhe permita a realização e a unidade;
- um ser que constrói a sua essência na existência;
- um ser prático agente e promotor da cultura;
- uma energia que é estatuto ontológico, vocação e provocação de abertura;
- um processo adaptativo a um meio variável de um ser não-especializado, implicando em uma demorada puberdade e em uma família estável e duradoura;

- um processo evolutivo de um ser, com pré-disposição à interioridade, à prática dialogal e à cultura;
- um processo criativo de um ser em que as práxis lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade do ator sujeito de seus atos.

Ao se propor que o objeto de estudo da Faculdade de Educação Física da UNICAMP seja a Motricidade Humana, admite-se:

- que a Educação Física é limitada e não abrange todo o campo de atuação dos profissionais, o que se daria através da Ciência da Motricidade Humana, que abarcaria o direito de propor: - o jogo desportivo (lazer), o desporto, a dança, a motricidade infantil, o circo, a ergonomia, a educação especial, a reabilitação e o treino dessas atividades, a educação motora (ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana), a ludomotricidade, a ergomotricidade e a ludoergomotricidade.
- que a FEF/UNICAMP devia logicamente passar a chamar-se Faculdade de Motricidade Humana;
- que a motricidade humana explica o absoluto do sentido e o sentido do absoluto, emergente do movimento intencional;
- que a motricidade humana enquanto ciência e consciência adquira lugar entre as ciências universitárias (o que não acontece com a Educação Física);
- que se coloque a pesquisa no centro da atividade acadêmica;
- que a pós-graduação vise prioritariamente a formação do pesquisador e aumente a competência específica dos docentes;
- que a FEF conceda especial relevância à construção de um glossário decorrente de uma sistemática pesquisa científica e de uma constante auto-crítica epistemológica;
- que se saliente a importância da teorização, sem deixar de reconhecer o papel primacial da prática, reconstituindo-se a todo o momento o saber científico;

- que se acrescente, nos currículos escolares da FEF, às disciplinas básicas de teor biológico e técnico-pedagógico, outras disciplinas básicas de teor antropológico, filosófico e cultural;
- que a extensão se fundamente numa universidade nova, que procure e organize conhecimentos, que influencie o desenvolvimento do contexto sócio-econômico; que a avaliação do ensino e da pesquisa passe pela avaliação da extensão;
- que a FEF, para ser uma escola nova, manifeste uma unidade pragmática (em termos kuhnianos), uma unidade que além de epistemológica é institucional;
- que a FEF lute para a constituição de uma comunidade científica, em todo o Brasil, respeitando a motricidade humana como versão social, e de vigilância epistemológica de uma atividade científica e politicamente unificadora, homogeneizadora e generalizadora;
- que a FEF/UNICAMP afirme aceitar o paradigma que representa a Motricidade Humana e queira dialogar com outras instituições que não ludibriem e contornem a crise que avassala a Educação Física hodierna.

Conclui-se a proposta julgando ser um dever construir:

"algo novo que rescenda fortemente ao científico, que prime pela qualidade, que se comprometa profundamente com o que de mais relevante há num projeto orgânico e dinâmico de democracia, de liberdade e de justiça social." (PROJETO FEF, 1987).

Com base, pois, em uma concepção de universidade, ciência, homem e motricidade humana, estabelecem-se as referências que deveriam nortear as ações científicas e pedagógicas desenvolvidas na FEF/ UNICAMP. Contraditoriamente estas concepções não transparecem no conjunto de todas as disciplinas organizadas no currículo.

Sem entrar no mérito da Teoria da Motricidade Humana, defendida pelo Prof. Dr. MANOEL SÉRGIO - em sua tese de doutorado e agora expressa como fundamento do Projeto Político-Pedagógico da FEF - perguntamo-nos sobre a apropriação deste projeto por parte dos professores e alunos, visto percebermos que a maioria desconhece tal projeto, ou dele tem conhecimento superficial e não o consideram em suas aulas.

Para entender as relações que se estabelecem na FEF/UNICAMP a respeito do projeto político-pedagógico, levantamos o depoimento de professores e alunos a respeito do mesmo. Os depoimentos dos professores giraram em torno das questões sobre o objeto de estudo da FEF, do projeto pedagógico e da sua expressão nos planos e nas aulas.

A partir dos depoimentos, conseguimos discernir que a atitude dos professores frente à Teoria da Motricidade Humana, que fundamenta teoricamente o Projeto da FEF, se diferencia entre aqueles que a desconhecem e aqueles que conhecem o projeto, configurando 2/3 dos 39 professores entrevistados. Entre os que conhecem a teoria e o projeto (os 1/3 restante), encontramos os que aderiram à teoria na íntegra, os que aderiram com restrições ou, ainda, os que em a conhecendo, rejeitaram-na por defenderem outra proposta teórica.

Entre os que aderiram na íntegra, por conhecê-la em profundidade, não contamos com mais de dois professores.

Os demais admitem conhecê-la, mas reconhecem outras teorias como fundamentos para o projeto político-pedagógico da FEF, sendo mencionadas as propostas de PARLEBAS, LEBOULCH, Ciência do Esporte, entre outras.

Entre os que aderiram com restrições, situam-se aqueles professores que admitem que o objeto de estudo da FEF é a Ciência da Motricidade Humana - mas que isto não está claro para os professores - e, ainda, os que a consideram apenas como mais uma das teorias possíveis de fundamentar um projeto político-pedagógico.

Quanto aos alunos, sem exceção, tanto o projeto quanto a teoria é para eles desconhecida.

As evidências apontam para o fato de que a maioria dos professores e todos os alunos entrevistados simplesmente desconhecem ou não têm clareza quanto ao projeto político-pedagógico da FEF e à sua fundamentação.

Essas atitudes dos professores assemelham-se ao que foi constatado por MOREIRA (1990, p. 206) a respeito da atitude de professores frente à transferência de teorias curriculares do estrangeiro para o Brasil.

Valendo-se de uma classificação tripartida, MOREIRA apresenta as seguintes

categorias:

- adesão ingênua; cópia na íntegra com adequação rudimentar do modelo, idéia ou teoria ao contexto receptor;
- adaptação instrumental; aceitação da influência com empenho em ajustá-lo à realidade local;
- adaptação crítica; é informada com uma preocupação com a autonomia cultural, avalia criticamente a teoria ou modelo em termos de conteúdo, forma, processo de produção, ideologia e interesses subjacentes;
- Rejeição ingênua, correspondendo a um significativo fechamento à influência por diversas razões; entre as quais destaca-se a supervalorização do que se cria no país.

Podemos pressumir que 2/3 dos professores da FEF entrevistados rejeitam ou estão alienados em relação ao projeto político-pedagógico quanto à sua fundamentação teórica, pois dele não tomam sequer conhecimento.

Se esta rejeição ou alienação se coloca em uma perspectiva ingênua ou não, escapa à nossa investigação. No entanto, reconhecemos a contradição entre o que está escrito com o que realmente ocorre.

As atitudes dos professores frente ao projeto e à sua fundamentação teórica desencadeia mecanismos que têm suas repercussões a nível das disciplinas e sua organização. Identificamos isto ao analisarmos as ementas, os programas e as aulas.

Outra pergunta que nos fazemos diz respeito à adequação deste projeto para dar conta da superação dos entraves, anacronismos e dicotomias colocadas no curso que continuam acentuadas - conforme podemos constatar nos documentos, nos depoimentos e nas aulas gravadas -, como, por exemplo, o esfacelamento do conhecimento, a dissociação teoria-prática, a indefinição e a falta de clareza sobre o objeto de estudo da FEF.

Estes indicadores nos permitem supor que o conhecimento em si, o projeto em si, por si só, não garantem minimamente o desdobramento de situações que viabilizem ou possibilitem a superação dos impasses colocados na formação do profissional de Educação

Física. Com o intuito de ampliar o entendimento sobre como vêm se dando a produção e apropriação do conhecimento no curso de graduação em Educação Física, vamos nos ater, agora, a analisar os documentos avaliativos.

3.2.3 - A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA FEF UNICAMP

Os documentos a seguir analisados e apresentados sinteticamente, caracterizam-se por conter elementos avaliativos. São eles:

1. os relatórios departamentais apresentados no final do ano letivo de 1992;
2. o documento "Auto avaliação - 1991 - Faculdade de Educação Física¹³";
3. o "Relatório de avaliação dos alunos de Graduação para o ano de 1992";
4. o documento "Elementos para um diagnóstico da graduação da UNICAMP/ outubro de 1992".

O processo avaliativo assume sentidos e significados e se materializa nos processos de seleção de metas, prioridades e planos. A avaliação é um ato político. A avaliação tem se constituído, dentro da escola capitalista, em elemento determinante do processo pedagógico, assumindo importância por delimitar a consideração, a organização e transmissão do conhecimento, a fixação de hábitos, atitudes, condutas e a transmissão de valores. Nossa reflexão na análise dos documentos tem como base os seguintes aspectos: as finalidades do processo avaliativo, seu conteúdo, as formas que ele assume e as instâncias em que ocorre.

Nessa perspectiva, não entendemos a avaliação encerrada nela própria, ou como mera estratégia de marketing para prestar uma pseudo-satisfação a sociedade mas, sim, a partir daquilo que ela e seus procedimentos ocultam.

¹³O documento "Auto-Avaliação - 1991 - FEF UNICAMP", tem como referência o ano de 1991 como indicativo do início do processo avaliativo referente à atual administração da FEF sob a direção de Ademir GERBARA. Pretendíamos levar em conta os resultados apresentados pela reitoria da UNICAMP, Gestão Carlos VOGT, que apontam resultados de um processo de avaliação com a participação de avaliadores externos da UNICAMP. No entanto, isto não foi possível, visto que em 25 de março ao ano corrente, foi-nos informado pelo professor João B.A. TOJAL que a equipe da área biológica, na qual insere-se a Educação Física, não havia concluído seus trabalhos e que os relatórios parciais seriam submetidos, ainda à direção das unidades, levando isso alguns meses. Pela premência do tempo não consideramos estes dados, mas sugerimos sua consideração em futuras pesquisas sobre avaliação do ensino nas universidades.

A instituição escolar, em nosso caso a FEF-UNICAMP, se utiliza de vários recursos e procedimentos pedagógicos e incorpora uma determinada organização curricular e administrativa com a intenção de cumprir as funções educacionais que a sociedade lhe reserva, tais como produzir, preservar, transmitir conhecimentos, instruir e habilitar profissionalmente o aluno no âmbito da Educação Física e Esportes.

Dentre as funções da FEF-UNICAMP, reconhecemos a de manter e transmitir o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado - uma cultura herdada do passado - e isto muitas vezes a impregna de uma inércia particular, conferindo-lhe um caráter conservador, o qual se efetiva por meio de um conjunto de ações que garantem a sobrevivência do sistema instituído. Privilegiando-se a avaliação como uma das práticas pedagógicas que compõem esse ritual escolar, e que é utilizada em nome das funções específicas da escola, precisamos ir além do seu aparato técnico e dos debates que em torno dele se estabelecem, e perguntar para quê a avaliação está servindo.

Reunimos quatro documentos caracterizados como "Relatórios dos Departamentos". Desses relatórios nos interessou destacar os assuntos pertinentes à graduação, especificamente a produção e apropriação do conhecimento no curso de Educação Física.

A estrutura básica de apresentação dos relatórios obedece a um modelo padrão do qual constam:

- introdução;
- disciplinas ministradas: créditos, H/S, alunos, docente, referência;
- linhas de pesquisa: descrição;
- cooperação científica externa: início, término, instituição, descrição;
- projetos de pesquisa: linha de pesquisa, início, término, pesquisadores/CPF, lotação/número SIPE;
- teses defendidas: autor, orientador, título, início, defesa, entidade;
- iniciação científica: aluno, orientador, título, início, término, órgão financiador;

- teses em andamento: autor, orientador, título, início, defesa, entidade;
- publicações: autor, título, MM/AA, identificação, numero SIPE, resumos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais, relatórios de pesquisa, livros publicados no Brasil, artigos publicados em revistas de circulação nacional, trabalhos completos publicados em anais de congressos nacionais, trabalhos completos publicados em anais de congressos internacionais, artigos publicados em jornais do Brasil, resenhas publicadas no Brasil, capítulo de livro publicado no Brasil, material didático e instrumental;
- participação em eventos: autor, título, conferência, comunicação, congresso, seminário, simpósio, etc.
- organização de eventos: autor, título, organização e promoção de eventos;
- serviços de extensão: autor, título;
- quadro geral de atividades.

Como os próprios itens dos relatórios indicam, os dados levantados são de ordem quantitativa, o que inviabiliza, a partir dos mesmos, análises qualitativas consistentes, assim como análises de cunho epistemológico acerca dos trabalhos referenciados como produzidos pelos professores.

Os departamentos que apresentaram relatórios foram:

1. o Departamento Técnico-Desportivo (denominação anterior - em vias de reformulação para ser denominado Departamento de Ciências do Esporte). Comporta 19 docentes - 36% dos docentes da FEF;
2. o Departamento de Metodologia e Ciências Biológicas Aplicadas à Educação Física (denominação anterior estando agora aprovada a denominação de Departamento da Atividade Física Adaptada). Comporta 14 docentes - 26% dos docentes da FEF;
3. o Departamento de Fundamentos Psico-sociais - que foi desmembrado e já oficializado em Departamento de Educação Motora. Comporta 10 docentes - 19%

dos docentes da FEF;

4. o Departamento de Estudos do Lazer. Comporta 9 docentes - 17% dos docentes da FEF.

O processo de redepartamentalização não será aqui analisado, visto estar relacionado a instâncias deliberativas que transcendem ao curso de graduação em si e ter sido realizado muito mais no sentido de privilegiar interesses da pós-graduação e da pesquisa, interesses dos próprios docentes, do que em decorrência do ensino da graduação e de eixos teóricos curriculares do curso.

Os relatórios se apresentam em suas introduções, auto-proclamatórios do esforço que cada qual vem fazendo, com o coletivo de professores, para responder as demandas da FEF centradas principalmente na pós-graduação.

As referências ao ensino de graduação são pouco privilegiadas e se resumem no seguinte:

- a) o relatório do Departamento Técnico-Desportivo - declara que:

"(...) o desenvolvimento dos docentes superou as expectativas pois os mesmos inovaram nos conteúdos de suas disciplinas, já que ministraram aulas para dois currículos. O de Licenciatura em Educação Física e o de Bacharel em Treinamento Desportivo"

Faz referência aos esforços de "modificações curriculares" a partir da Resolução 003/87 e menciona que:

"(...) mesmo com todas essas transformações, em menos de 4 (quatro) anos de funcionamento da Faculdade, os docentes conseguiram ministrar disciplinas para três currículos em andamentos."

Esta referência diz respeito as habilitações em Educação Física Escolar, Recreação e Lazer e Treinamento Esportivo.

Os que nos fica evidente, pelo exposto no relatório, é a falta de clareza do que é o curso e suas habilitações, bem como o que é currículo. O curso de Educação Física é

identificado em três currículos e as terminalidades são reconhecidas como habilitações. Não estão claras as diferenciações entre Bacharelado e Licenciatura.

- b) o relatório do Departamento de Metodologia e Ciências Biológicas aplicadas à Educação Física (Educação Física Adaptada) ao fazer referência ao ensino em geral, menciona que com a redepartamentalização:

"(...) a área de conhecimento tornou-se mais homogênea, mas persistem certas dificuldades das disciplinas da área de Educação Física Adaptada se relacionar diretamente com a Cinesiologia, Fisiologia do Exercício, Antropologia Física, Saúde e Urgência, Nutrição e Bases Biológicas da Atividade Física".

No que diz respeito à graduação limita-se o relatório a mencionar as disciplinas integradas no departamento para a Licenciatura e o Bacharelado do novo currículo, com a criação do Departamento de Educação Física Adaptada.

Mais uma vez evidencia-se a falta de esclarecimentos dos eixos teóricos e curriculares que viabilizem análises qualitativas do ensino da graduação, a partir dos relatórios departamentais.

- c) o Departamento de Fundamentos Psico-Sociais, desmembrado em Departamento de Educação Motora e Departamento de Estudos do Lazer, apresenta seu relatório em duas partes. Uma referente ao Departamento de Educação Motora onde é privilegiada a exposição das ementas das disciplinas. E outra referente ao Departamento de Estudos do Lazer, onde encontramos circunstanciada e historiada a mudança recentemente aprovada (segundo semestre de 1992), mudança esta voltada para estruturar 16 disciplinas inerentes à modalidade Recreação e Lazer do curso de graduação. Ressalta-se no relatório do Departamento Estudos do Lazer, a dinamicidade interna e externa dos nove docentes do departamento e a busca de uma política departamental que concretize ações coletivas, em torno de uma área de concentração cuja ementa é:

"Estudos da problemática do lazer nas suas dimensões de tempo, atividade e atitude, privilegiando as questões relativas à Educação Física (...). Política departamental que explicita a heterogeneidade, no referente a produção acadêmica, buscando um entendimento de interdisciplinaridade,

a partir de abordagens antropológicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas e apontando para as seguintes linhas de pesquisa: conteúdos culturais do lazer, as inter-relações do lazer na sociedade, e política e diretrizes de ação no campo do lazer".

Fica-nos evidente pelos dados levantados nesses relatórios, com exceção do Departamento atualmente denominado de Estudos do Lazer, que os demais não nos apresentam elementos para responder as questões colocadas a respeito da avaliação. Mesmo assim o que o faz é de maneira superficial e simples, não colocando elementos suficientes para responder às questões inerentes ao processo avaliativo colocadas na presente pesquisa.

Percebemos um acúmulo de dados e uma auto-proclamação que não favorece uma análise crítica na perspectiva da construção de uma teoria educacional e pedagógica voltada ao desenvolvimento qualitativo do ensino de graduação, ou seja, do processo de formação do profissional de Educação Física no nível da graduação. A preocupação com projetos históricos, com teorias educacionais e pedagógicas, com as relações trabalho-educação, com a unidade metodológica e com a prática pedagógica não se fazem presentes nos relatórios departamentais.

Quanto ao documento "Auto-avaliação - 1991", esse nos foi entregue pela direção da FEF, em fevereiro de 1993. Contém em seu título a data de início de sua elaboração e representa um documento síntese que reúne dados expostos nos relatórios departamentais e pela comissão de graduação. O documento se constitui dos seguintes pontos: 1 - Introdução; 2 - Pós-graduação; 3 - Graduação; 4 - Corpo docente, os departamentos e a proposta de redepartamentalização; 5 - Implantação dos laboratórios e pesquisas experimentais; 6 - Atividade de extensão; 7 - Produção acadêmica e científica; 8 - Infraestrutura.

Estaremos privilegiando o enfoque dado no documento ao ensino de graduação, por ser este o escopo principal do presente estudo.

De um Relatório de 87 páginas, 6 são destinadas as análises do ensino de graduação (pp. 13 a 18). A estrutura do texto nos apresenta o seguinte:

- a) Comissão de Graduação (p. 13), são feitas referências ao processo de implementação do curso de Educação Física na UNICAMP (1985) - com o currículo estruturado em Bacharelado em Técnico Desportivo (2.610 horas) e Licenciatura em Educação Física (2.940 horas) - e as discussões e propostas para reestrutu-

ração, ocorridas entre 1986 e 1989, com a implementação do novo currículo em 1990, com Bacharelado em Treinamento em Esportes (2.970 horas) e Recreação e Lazer (3.030) horas e com a Licenciatura em Educação Física (3.030 horas). Encerra mencionando que esse currículo apresenta significativa mudança na concepção do profissional de Educação Física;

- b) Corpo discente (p. 13), menciona-se que o corpo discente tem participado da vida institucional através do Centro Acadêmico mas que sua expressão e papel de destaque são sem dúvidas nos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física. Ressalta-se, no entanto, que a "participação na vida institucional ocorre através das atividades desenvolvidas nas disciplinas do curso e alguns nas atividades desenvolvidas pelo CODEU (Coordenadoria de Desenvolvimento do Esporte Universitário);
- c) Vestibular (p. 14), destaca-se o fato de o vestibular estar alocado na área biológica, "embora a estrutura curricular não priorize este enfoque e de ser o curso com o maior número de vagas ociosas da universidade devido à nota de corte que não permite preencher as 50 vagas oferecidas";
- d) Curso básico (p. 15), diz-se estar estruturado para dar um panorama da Educação Física como um todo e das três vertentes em particular e estar pautado na Teoria da Motricidade Humana, questionando a visão tradicional de Educação Física, procurando um conteúdo que contemple o homem em sua totalidade. Menciona-se, ainda, que o curso básico é ministrado em 4 semestres: é comum as Licenciaturas (90% dos alunos escolhem esta opção) e ao Bacharelado e pretende integralizar disciplinas tanto horizontal como verticalmente, com uma "cadeia" de pré-requisitos. É apontado como fator que inviabiliza a integralização no tempo previsto, a quantidade de pré-requisitos, o que limita a participação dos alunos em estágios e na iniciação científica. Outro problema apontado, mas não explicado, é a característica peculiar do professor de Educação Física, que dificulta o balizamento e o direcionamento de certas disciplinas e uma integração efetiva entre as várias disciplinas;
- e) Adequação da grade curricular e integração no mercado de trabalho (p. 17), menciona-se, sem entrar em detalhes, uma avaliação do currículo antigo ocorrida em dezembro de 1990; destaca-se que o currículo antigo foi "bastante abrangente e substancial", apresentando conteúdos adequados ao perfil profissional proposto,

que não está encontrando dificuldades de inserção no mercado de trabalho (somente 10% dos egressos não exercem a profissão e 30% continuam os estudos na pós-graduação). Admite o documento não se ter como avaliar o novo currículo, por ter sido implementado em 1990 e estar em seu segundo ano. Não se menciona, também, dados da Comissão de avaliação interna da UNICAMP, que apontam para uma estimativa de que 30% dos alunos do curso não têm a perspectiva de exercer a profissão. Menciona-se, no entanto, que a escassez de tempo para atividades extra-classe, em função do elevado número de créditos, é um problema na formação e de que serão realizados reajustes na carga horária total para maiores atividades que complementem a formação acadêmica;

- f) Tempo de integralização (p. 17), menciona-se que 80% dos alunos integram o currículo entre 4 a 4 anos e meio, e que os estágios estão sujeitos a critérios de cada disciplina; segundo o documento isso é "bastante eficiente e pedagogicamente viável", principalmente porque o aluno traz para a sala de aula suas vivências. E que não existe, no entanto, um programa global, articulado de iniciação científica.
- g) Estrutura curricular (p. 18), o documento é enfático ao mencionar que "o atual currículo está adequado em sua proposta aos objetivos da unidade, pois enfatiza a questão da Motricidade Humana como tema maior num curso de Educação Física, o que baliza teoricamente tanto o Bacharelado quando a Licenciatura, "embora com conotações específicas".

O desempenho nas disciplinas é aceitável, com 20% de reprovações. Não são mencionados os dados de evasão, que podem ser verificados na página 30 do documento "Elementos para um diagnóstico da Graduação da UNICAMP".

O elenco de disciplinas é constituído de 36 disciplinas obrigatórias no Núcleo Comum, 10 no Bacharelado em Treinamento em Esportes, 12 na Licenciatura e 14 no Bacharelado em Recreação e Lazer. Nove disciplinas eletivas são oferecidas para o Bacharelado em Treinamento em Esporte e as outras opções podem ser realizadas em qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP.

Quanto ao ensino, pesquisa e extensão, menciona-se que sua realização se dá via departamentos, em seus programas de extensão e pesquisa, não tendo a coordenação do curso uma estrutura definida em relação a isso.

O Relatório de Auto-Avaliação, no item Graduação, conclui-se com uma afirmação ufanista, homogenizada, de que:

"embora com poucos profissionais formados, (o curso), já se destaca no cenário Nacional pela qualidade de seus profissionais e por sua estrutura curricular inovadora e dentro das tendências da "nova" Educação Física" (p.18).

Este documento de auto-avaliação coloca-se na perspectiva dos anteriores, pois em sua perspectiva específica, auto-proclama os pontos considerados positivos e não deixa evidente dimensões curriculares que delineiam um projeto político-pedagógico para o curso de graduação. Encontramos novamente um acúmulo de dados sendo confundidos com auto-avaliação, uma vez que a avaliação pressupõe parâmetros segundo os quais algo deva ser avaliado.

Os dados expostos são insuficientes para favorecer uma perspectiva avaliativa que busque desempenhar um papel de construção de alternativas aos problemas que podem ser arrolados no ensino da graduação e que corroborem para a construção de uma teoria educacional e pedagógica. Repetem-se, com slogans de "novo" o velho.

Tangencia-se o político, o eixo teórico, as teorizações e as práticas pedagógicas para privilegiar dados quantitativos.

Isto pode ser evidenciado novamente no documento "Relatório do Biênio da Gestão Carlos Vogt (1992, p. 37), onde as informações sobre a Faculdade de Educação Física, resumem-se a dados quantitativos.

Se, por um lado, no documento "Auto-Avaliação - 1991" admite-se não ser possível uma avaliação do "currículo novo" pelo pouco tempo de sua implementação, somente dois anos, os alunos, por sua vez, através do CAEF (Centro Acadêmico de Educação Física) aprovaram em assembléia e procederam uma avaliação das disciplinas do currículo novo implementado em 1990. Para tanto, privilegiaram, separadamente, as disciplinas que compõem o quadro curricular do segundo semestre letivo de 92. Valeram-se como eixo teórico do referencial sobre "currículo ampliado" em uma perspectiva crítico-superadora, onde currículo é entendido como "correspondendo ao percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Colocam, de início, duas referências básicas de perspectivas curriculares com eixos diferenciadores: uma que busca constatar e interpretar determinadas atividades profissionais, numa reflexão pedagógica que se limita a explicações das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades - com ênfase na dimensão tecnológica, na lógica formal -, determinando um currículo conservador, porque as reflexões não explicitam as relações sociais e mascaram conflitos sociais; e outra que busca sistematizar as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e de um conhecimento científico.

Com base nesse referencial teórico, os alunos avaliaram o currículo com base em três fontes de preocupações:

- a) o trato com o conhecimento: "se o currículo tem criado condições para a assimilação do saber escolar";
- b) a organização escolar: "espaço e tempo pedagógico necessário para se aprender";
- c) a normatização escolar.

No que diz respeito ao trato com o conhecimento, foram elegidos princípios, onde se destacam:

- a) relevância social dos conteúdos - sentido e significado do conhecimento para a reflexão pedagógica, que deve estar vinculado à explicação da realidade social concreta, particularmente à sua condição de classe social;
- b) a contemporaneidade do conteúdo - garantir a modernidade do mundo contemporâneo, ligado ao clássico, ao fundamental, ao essencial;
- c) a adequação às possibilidades sócio-cognitivas dos alunos - adequação à capacidade cognitiva do aluno e à prática social enquanto sujeito da história;
- d) a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade - dados que não são possíveis de fragmentações a não ser em forma de fetichismo, que confronta o etapismo, a linearidade e os pré-requisitos próprios da lógica formal;
- e) a espiralidade das referências do pensamento - organizá-las de forma a ampliá-las;

- f) a provisoriedade do conhecimento - rompendo com a idéia de terminalidade, significando historicizar conteúdos, retraçar sua gênese.

Com base nesses princípios, os alunos sustentaram a tese de que uma disciplina é legítima ou relevante quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

O relatório apresenta os resultados da avaliação das disciplinas, onde as preocupações estiveram centradas em oito critérios:

- avaliação do corpo discente - comportamento dos alunos (positivos e negativos) perante a disciplina;
- avaliação do corpo docente - comportamento do professor (negativo e positivo) perante a disciplina;
- avaliação do conteúdo - se foi entregue programa, se o mesmo foi cumprido, se os alunos assimilaram o conteúdo;
- adequação do conteúdo - se o conteúdo ministrado foi coerente com a ementa, se houve coerência do conteúdo com o currículo como um todo;
- carga horária - se foi adequada com relação aos conteúdos e ao currículo;
- avaliação - se as formas de avaliação foram positivas ou negativas e por quê (notas);
- integração de conteúdos - se os conteúdos ministrados integraram-se com os de outras disciplinas, se houve repetição de conteúdos;
- conclusão - o que os alunos concluem dos pontos levantados da disciplina.

Os dados são apresentados exatamente como colhidos em sala de aula, com análises que possibilitaram uma síntese de cada disciplina, a partir das opiniões dos alunos. Os alunos terminam sugerindo a realização de um Seminário.

Uma aproximação preliminar dos dados, nos deixa evidente a confirmação dos problemas levantados na presente pesquisa, que buscou o concreto (real), levando em conta as opiniões dos alunos, dos professores, os documentos e as aulas ministradas.

Em síntese, os resultados dos alunos aproximam-se de nossas análises nos critérios que apresentamos a seguir:

Predomina na FEF-UNICAMP uma perspectiva curricular onde a reflexão pedagógica se limita a explicações das técnicas e habilidades - ênfase tecnológica - e na lógica formal.

Emerge uma perspectiva pedagógica crítica, que busca em suas reflexões explicitar relações sociais e seus conflitos.

Os alunos demonstram desmotivações crescentes aos estudos, acentuadamente em torno do quarto e quinto semestres letivo.

Os professores se esforçam, mas não conseguem manter uma unidade metodológica que explicita uma coerência interna em suas práticas pedagógicas, o que os alunos identificam como sendo um "certo desinteresse do professor pela disciplina", "falta de seriedade", "falta de profissionalismo".

Os programas são cumpridos em termos, mesclados por atividades e conteúdos não previstos e estruturados antecipadamente, privilegiando-se ainda o trato com um conhecimento que logo se torna obsoleto para o aluno e que não o prepara para o confronto com as atribuições profissionais - um conhecimento desarticulado e não estruturado cientificamente, de forma espiralada e integrada.

A carga horária total do curso mostra-se inadequada e é estabelecida, nas disciplinas, sem levar em consideração critérios que permitam uma unidade coerente ao currículo.

A avaliação do ensino, da aprendizagem e do currículo, é desprestigiada, ficando a critério de cada um, não há uma unidade e organicidade no processo avaliativo; não há entrosamento entre os professores a respeito desse assunto.

Os conteúdos apresentam-se díspares, repetitivos, dissociados e desarticulados entre si, desatualizados, com níveis de abordagens muitas vezes simplistas, próprios do senso-comum e, em outras vezes, complexificados em programas extensos e com referências bibliográficas

próprias de cursos de pós-graduação.

Continuando na análise dos documentos, levamos em conta, ainda, o documento PROJETO QUALIDADE GRADUAÇÃO - Elementos para um diagnóstico da Graduação da UNICAMP - Outubro de 1992¹⁴.

O documento se constitui uma retrospectiva histórica da UNICAMP, ressaltando sua vocação "(...) para o desenvolvimento tecnológico, buscando equilibrar essa vocação com a tendência tradicional humanista da universidade européia" (p.1), e o objetivo central qualitativo da atual administração (Reitor Calos VOGT), voltado para a qualificação do sistema como um todo, implementado desde sua criação.

Na retrospectiva histórica, reafirma-se que desde a sua implementação, desenvolvimento, expansão física e amadurecimento, a UNICAMP firmou-se como um centro de primeira linha, e que no caso específico do ensino e da pesquisa isso:

"deve-se particularmente ao estreito vínculo estabelecido, desde a etapa de planejamento, com as políticas de desenvolvimento estrutural do país e com o setor de produção de bens de serviço" (p. 1).

São reconhecidos como "períodos" de desenvolvimento da UNICAMP:

- a) a implementação física e paralelamente a organização de atividades de ensino, pesquisa e extensão - da fundação ao início da década de 80;
- b) a ampliação das instalações físicas ;
- c) o esforço de institucionalização, com ampliação das estruturas físicas, com

¹⁴Conforme podemos constatar nos artigos publicados no BOLETIM da Universidade do Porto, dedicado a temática "Metodologia da avaliação das Universidades", onde encontramos o texto de Michel CUSIN, "Avaliação da Universidade: o caso Francês, o texto de D.J.E. INGRAM, "Avaliação do Ensino Superior no Reino Unido" e ainda, o texto de Tom I. VROEIJENSTIJN e Albert PILOT, " A Garantia da Qualidade nas Universidades Holandesas: Características e algumas experiências de Garantia da Qualidade para o ensino", a UNICAMP busca suas referências de "qualidade" em quatro variáveis a saber: a) Formulação de metas e objetivos-definição de condições de fronteira; b) controlando progressão nos estudos, sucesso, desistência, graduados, estatísticas de emprego e desemprego; c) auto-avaliação e avaliação externa; e d) promoção da qualidade - reformulação de metas e objetivos. Isto significa a busca de um sistema de garantia da qualidade que se assemelha ao projeto de garantia da qualidade nas universidades holandesas.

investimentos em laboratórios e equipamentos.

Levando em conta esse passado histórico, a atual administração - reitorado Carlos VOGT - definiu como objetivo central o crescimento qualitativo da Universidade, um amplo programa de qualificação do sistema como um todo que prevê:

"(...) a qualificação docente, a qualificação de processos em todos os níveis, do investimento na pesquisa e no ensino ao aprimoramento da autonomia de gestão financeira, de fixação de incentivos à produtividade, ao estabelecimento de novos mecanismos em relação com a indústria, da dinamização dos indicadores de pós-graduação à expansão e consolidação do programa de cursos noturnos" (p. 2).

No que diz respeito ao Projeto Qualidade e ao ensino de graduação, as avaliações críticas estão voltadas para:

- a distribuição de carga didática;
- o custo do aluno;
- os níveis de evasão;
- a origem sócio-econômica e cultural dos alunos;
- a avaliação dos cursos por seus elencos de formandos;
- o desempenho dos ex-alunos no mercado de trabalho.

Com base nesse diagnóstico, colocaram-se perspectivas de soluções.

No que diz respeito à graduação, apesar de admitir-se que os cursos da UNICAMP são os mais disputados das universidades brasileiras, considerou-se que o ensino de graduação "era uma das áreas de atuação que, a mercê de um aprimoramento planejado, maiores possibilidades de potencialização oferece." (p. 3).

O diagnóstico reafirma ainda, a constatação técnica de que apesar de todos os

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

Nas considerações gerais, explicita-se a consciência institucional de que a universidade não pode se limitar à avaliação pura e simples de sua didática, fechando-se em sua própria "excelência" e deixando para segundo plano sua inserção na sociedade. Afirmo o diagnóstico:

"É o contínuo processo de realimentação com o mercado de trabalho - enfim, com o usuário final de nosso "produto" - que permitirá a atualização constante de nosso currículo, adaptando-o à rápida evolução da sociedade brasileira." (p. 3).

Como indicadores da contribuição da universidade para o desenvolvimento do país constam: a agilidade em responder aos desafios do conhecimento, aos compromissos sociais e aos estímulos do novo mercado de trabalho.

A formação de recursos humanos e a atuação da universidade deve ser discutida e reavaliada nesse "novo contexto" - contexto de crise onde o país está a exigir - para atingir patamar desejável de desenvolvimento - "mão-de-obra apta a tomar as decisões necessárias no momento certo." (p. 4).

Segundo o diagnóstico - por ser a universidade brasileira a que mantém maior grau de interação com a sociedade -, ela

"(...) é também a que melhores condições oferece para, de um modo qualificado, avançar no sentido de uma alteração de métodos, de objetivos e na maneira de encarar a formação de seus alunos. (...) deve-se perguntar com absoluta franqueza se os seus currículos estão à altura das qualificações que o país cobrará de seus recém-formados" (p. 4).

O documento ainda menciona que:

"Qualquer diagnóstico do ensino na UNICAMP deve levar em conta as necessidades básicas da graduação e a análise dos problemas substanciais de nossos cursos. Enquanto a questão das necessidades básicas depende fundamentalmente do orçamento, os problemas substanciais guardam profunda relação com a qualidade do ensino que oferecemos e com a qualificação dos profissionais que estamos formando, no contexto de um mercado cujo perfil é constantemente modificado." (p. 5).

O diagnóstico privilegia basicamente duas questões estruturais: a adequação curricular e a evasão.

Quanto à adequação curricular, são colocadas "propostas genéricas", como "contribuições às discussões" entre as quais destacam-se:

- a questão do vestibular enquanto etapa do processo de formação para selecionar melhor os mais capacitados para a Universidade;
- a questão das mudanças dos cursos - que apresentam atualmente, apesar de ligeiras modificações, a mesma estrutura da época em que foram implantados;
- o questionamento sério e objetivo do ciclo básico, que se apresenta atualmente como um fim em si mesmo, sem vinculação orgânica com a área de escolha profissional, com disciplinas sem flexibilidade e estruturas rígidas - com professores que não têm uma visão integral e integrada do curso;
- o sistema de crédito que não deu aos cursos solidez e agilidade necessária, inviabilizando a integralização do currículo na velocidade adequada à capacidade individual do aluno e à necessidade de discussão concomitante com todos os setores envolvidos;
- o sistema seriado de caráter isolado e não-sistêmico a ser discutido em comparação com o sistema de crédito e com base em uma estrutura curricular;
- as disciplinas pedagógicas e os cursos de Licenciatura, que são considerados

problemas estruturais da universidade pela sua desconexão com as disciplinas de formação básica e as profissionalizantes, com caráter de escolha sem consciência, por obrigação formal, buscando-se uma dinâmica interativa ao longo do processo do curso, evitando os dois blocos de disciplinas insuladas e de apêndices que são as disciplinas de formação básica e as disciplinas pedagógicas.

Nas considerações gerais, são ponderados os seguintes aspectos:

- a discussão do ensino da graduação deve ser amplo e não se esgotar no projeto de um ou outro curso; há maturidade para definir o lugar preciso da graduação em sua estrutura de ensino, a ser valorizada com o equacionamento, de forma correta, da interação ensino-pesquisa e extensão;
- o indispensável envolvimento e a identificação do corpo docente com o projeto e a implementação de um eficiente sistema de avaliação do desempenho docente, com padrões objetivos de aferição de mérito acadêmico;
- o programa de avaliação institucional em curso, que consolidará a visão crítica necessária ao processo de qualificação sistemática dos cursos de graduação, sua avaliação e acompanhamento criterioso e seus reflexos para realinhar o processo junto à sociedade e ao mercado de trabalho;
- a consideração das primeiras instâncias de estabelecimento de parâmetros indispensáveis para a elaboração e conveniência ou não de novos currículos, a saber, "definir com clareza fatores como a demanda de mercado e o tipo de formação que esse mercado requer" (p. 8).

Quanto à questão da evasão, esta está relacionada, segundo o Diagnóstico, diretamente à inadequação curricular, onde o aluno não consegue ver com clareza os elos entre as disciplinas de formação básica e as motivações da carreira escolhida, decrescendo seu entusiasmo ao ponto da desilusão absoluta e do abandono do curso. Conta, ainda, a alta expectativa dos alunos com os melhores cursos e as desilusões posteriores no confronto com o desenvolvimento do currículo, ocorrendo uma evasão concentrada nos quatro primeiros semestres do curso, período das disciplinas de formação básica. Contam também, as escolhas equivocadas, as dificuldades do mercado de trabalho, principalmente nos centros de ensino, pesquisa e nas licenciaturas, pelo desprestígio dessas atividades na atual conjuntura nacional.

Para encaminhar tal problema, que tem suas raízes para além da universidade, sugere-se "formatar" o primeiro semestre letivo

"(...) de modo a nele inserir mecanismos para a motivação e a atualização (...), privilegiar mais a formação humana do que propriamente a escolaridade formal (...), promover uma maior aproximação entre as disciplinas de formação básica e as profissionalizantes, dando ao aluno a justa sensação de, estar efetivamente ingressando no universo específico da carreira que escolheu." (p. 9).

A formação humana é entendida como "uma base de cultura humanista indispensável à consolidação de expectativas de aprendizagem e de capacitação profissional específica".

Aponta-se, ainda, para a necessidade de consideração dos dados dos vestibulares, para identificar falhas na formação dos alunos, seus pontos fortes e seus pontos discutíveis, para reduzir os níveis de evasão e para a reestruturação do ensino de graduação.

Como "Medidas Propostas" encontramos no Diagnóstico:

- a) "a criação, no contexto de cada curso (...) de uma estrutura institucional orgânica que reúna de forma representativa os diversos agentes hoje dispersos entre os departamentos e unidades de ensino e pesquisa, e envolvidos com a qualidade dos cursos." (p. 10);
- b) "a apresentação anual obrigatória, pelos coordenadores de curso, de relatórios comparativos do desempenho qualitativo dos cursos, das disciplinas de sua integração e eficácia relativamente às estratégias, ações e objetivos discutidos e estabelecidos, sempre levando em conta o desempenho do ano anterior." (p. 10);
- c) "a criação, pelas instâncias institucionais competentes, de uma sistemática de avaliação qualitativa da atividade docente em nível da graduação. Tal desempenho deveria integrar mais objetivamente os critérios de avaliação de mérito e de ascensão profissional do professor, ao lado de outras formas de avaliação do desempenho acadêmico em pesquisa e extensão." (p. 10);
- d) "a revisão do formulário para relatório de atividades dos docentes, alterando-se a parte relativa ao ensino de graduação, de maneira a melhor contemplar os

resultados das avaliações qualitativas das atividades de ensino." (p. 10);

- e) "a inclusão, no calendário escolar anual, de datas específicas para a discussão e a avaliação periódica dos cursos de graduação da UNICAMP, com a participação da comunidade acadêmica, em particular dos alunos e dos docentes envolvidos com os programas didáticos e com as tarefas de coordenação." (p. 10).

A análise dos treze documentos nos permite reconhecer os pontos fundamentais do projeto político-pedagógico para o curso de graduação em Educação Física da FEF/UNICAMP.

Este projeto evoluiu de uma proposta inicial restrita, de caráter eminentemente técnico, para uma proposta reestruturada com base nos pressupostos da "Ciência da Motricidade Humana", conforme defendida pelo seu autor Prof. Dr. Manoel Sergio Vieira e Cunha. Confirma-se, nesse fundamento, uma tendência geral apontada nos estudos anteriores (MEDINA, 1983; FENSTERSEIFER, 1986; CARMO, 1987; FARIA JUNIOR, 1987; COSTA, 1988; OLIVEIRA, 1988; MOREIRA, 1988); PELLEGRINE, 1988; BETTI, 1992) que reconhecem a necessidade da superação de uma formação a-científica, acrítica e a-histórica. Busca-se, assim, desenvolver o currículo com base no estatuto epistemológico de uma ciência, a Ciência da Motricidade Humana. No entanto, reconhecemos não ser a única opção epistemológica mencionada nos documentos. Podemos reconhecer, ainda, a influência da Ciências do Esporte, com predominância de conhecimentos na área das ciências biológicas.

Outro ponto fundamental do projeto político-pedagógico da FEF é a formação especializada explicitada nas terminalidades do curso, com opções para a Licenciatura e para os Bacharelados. Confirma-se aqui a tendência predominante da formação especializada, preparando-se o profissional de Educação Física para o exercício de funções específicas no mercado de trabalho.

Levando em conta a concepção de projeto político-pedagógico assumida no presente estudo, reconhecemos, portanto que existe uma intenção clara de orientar o currículo no sentido da Ciência da Motricidade Humana, mas que encontra resistência nos setores que defendem outras perspectivas.

Ainda em relação ao projeto político-pedagógico, reconhecemos duas posições antagônicas, no que diz respeito à produção do conhecimento. Uma que entende que ela deve ser privilegiada a nível da pós-graduação, cabendo à graduação a formação profissionalizante,

e outra que defende a instância da graduação como "locus" privilegiado da produção do conhecimento, defendendo, assim, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. O que fica evidente é que predominou o proposto no "Primeiro Plano de Trabalho para a FEF/UNICAMP" que diferenciou os níveis e objetivos da graduação e pós-graduação, atribuindo a esta última a instância privilegiada para gerar conhecimento. Portanto, os interesses manifestos nos documentos são antagônicos, entre os que defendem a integração ensino-pesquisa e extensão no processo de graduação e aqueles que defendem a elaboração do conhecimento científico preferencialmente na pós-graduação.

Outra evidência detectada nos documentos, principalmente nos documentos avaliativos, é a de que o projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP apresenta antinomias em relação ao Projeto Qualidade. Podemos evidenciar isso comparando as Medidas Propostas pelo Projeto Qualidade e aquilo que os documentos da FEF/UNICAMP nos apontam, principalmente nos âmbitos da adequação curricular e da avaliação.

O desenvolvimento do projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP se dá nos estreitos limites burocráticos institucionais, mantendo seus vínculos com os Projetos Gerais da UNICAMP que, por sua vez, mantêm seus vínculos com o projeto histórico capitalista.

Quanto à participação dos alunos na gestão do projeto político-pedagógico do curso de Educação Física/UNICAMP, esta se dá através das instâncias deliberativas oficiais, com representações do Centro Acadêmico. Não há evidências de auto-organização do coletivo escolar, ainda que haja mobilização.

A estrutura burocrática, a departamentalização, a dicotomia entre graduação e pós-graduação no que diz respeito à produção e apropriação do conhecimento, não apontam para a unidade metodológica da prática pedagógica. Pelos currículos implementados, relatórios departamentais e documentos avaliativos, evidencia-se a divisão entre áreas do conhecimento, a divisão entre teoria e prática, a fragmentação entre os que produzem e os que consomem o conhecimento (licenciados, graduandos, bacharéis e pós-graduandos).

As possibilidades e a realidade, limitadas às instâncias burocráticas e administrativas, dentro da atual forma de organização do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento, não aponta conforme evidenciado nos documentos, para saltos qualitativos no processo de formação profissional, de acordo com as exigências indicadas pelos movimentos sociais organizados em torno da formação de educadores (ANFOPE, ANPEd, SBPC, CBE), em conformidade com o exposto no prelúdio do presente estudo.

3.3. DINÂMICA INTERNA E TRAÇOS ESSENCIAIS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP

Os dados obtidos em função das entrevistas e das observações de aula foram sistematizados, considerando-se as questões levantadas sobre o trato com o conhecimento, a partir do lugar em que estamos analisando as relações estabelecidas no curso, para identificar os traços essenciais da organização do processo de trabalho pedagógico e, assim, identificar possibilidades e limites da formação acadêmica.

3.3.1. AS ENTREVISTAS

Os entrevistados foram indagados sobre:

- a) os problemas do curso de formação de profissionais de Educação Física;
- b) a produção e apropriação do conhecimento em sala de aula;
- c) as condições de trabalho, - incluindo-se aí, a estrutura organizacional, a divisão de atribuições, a hierarquia, o processo decisório, o gerenciamento de recursos humanos, a organização departamental e o gerenciamento de disciplinas nos cursos, as condições de espaço e de acesso a referenciais bibliográficos e outros meios, ao processo de aperfeiçoamento ou formação continuada, os salários, o projeto qualidade;
- d) os procedimentos de ensino - em relação a critérios para definição de ementas, programas, objetivos, métodos, avaliação e referenciais bibliográficos.

Salientamos que nos preocupamos em captar o hegemônico e o emergente, sem distinguí-los numericamente, mas apontando para as ocorrências.

Conforme já mencionamos anteriormente no exame dos procedimentos deste estudo, as entrevistas com professores, alunos e funcionários tiveram o caráter de diálogo, sendo as perguntas de natureza descritiva e explicativa. Iniciamos o diálogo com uma preocupação geral sobre o que está acontecendo na FEF/UNICAMP em seu processo de formação profissional, explorando a questão da produção e apropriação do conhecimento em uma dada

organização do processo de trabalho pedagógico. Em relação a essas indagações as principais respostas obtidas foram as seguintes:

- a) Os principais problemas do curso de formação do profissional de Educação Física na FEF/UNICAMP.

Dos 54 (cinquenta e quatro) entrevistados todos admitiram e reconheceram problemas no curso.

Os funcionários enfatizaram a utilização da Faculdade ora como Centro de Lazer e Cultura, ora como Instituição de Ensino e Pesquisa, o que vem provocando desgastes e interferências na administração de recursos. Propõe-se uma administração racional, com normas e regras disciplinadoras e ordenadoras da utilização dos espaços ou, então, a diversificação de locais para atividades distintas de lazer e recreação e de ensino. Os funcionários demonstram estar inteirados de assuntos acadêmicos, por participarem de reuniões de comissões, mas apresentam dificuldades para explicar principalmente as questões acadêmicas, uma vez que estão dedicados às atividades burocráticas e administrativas. Admitem os funcionários que os problemas surgem, são abordados, mas as instâncias formais, burocráticas são insuficientes para resolvê-los.

Este "ponto de vista" também é levantado pelos alunos e pelos professores, sendo que os alunos apontam, ainda, como problemas do curso os seguintes aspectos:

Sobreposição e repetição de conteúdos nas disciplinas: "É como se os professores trabalhassem sem saber um do outro, sem saber o que o outro está fazendo"; "existem alguns livros, o mesmo livro, que são indicados em três ou quatro disciplinas"; Carga horária de disciplinas inadequadas: "algumas com excesso e outras com poucas horas-aulas"; pouco tempo para estudar e muitas tarefas repetitivas; muitas disciplinas, principalmente nos primeiros semestres, o que "prende o aluno em sala de aula", e pouco tempo para outras atividades acadêmicas, "o que piora para o aluno trabalhador, que não consegue tempo para ler o que é indicado".

Outro problema apontado é "o despreparo de alguns professores que (...) enrolam os alunos, perdem tempo (...). Professores que não sabem dar aulas. Alguns professores renomados e de destaque nacional, mas que não se interessam muito pela graduação e têm dificuldades em tratar do conteúdo em sala de aula".

As desmotivações para o estudo, - "aulas desinteressantes, assuntos chatos e desatualizados, conteúdos soltos e desarticulados, bobagens que se pode aprender indo ao cinema ou conversando com os amigos na mesa do bar" - também são apontadas como problemas do curso de formação.

Quanto aos professores, foram colocados os seguintes problemas ao nível da graduação: "a crise de identidade por que passa a Educação Física e os esportes enquanto ciência, enquanto campo profissional e enquanto disciplina acadêmica; a falta de clareza do objeto de estudo da FEF/UNICAMP e a diversificação de posições que inviabilizam a unidade: cada qual puxa o fogo pra sua sardinha. Esquecem que temos que trabalhar uma visão do todo para reconhecer que decisão tomar. Uns defendem a Ciência da Motricidade Humana, outros ainda, a Ciências do Esporte e assim por diante. Uns defendem uma abordagem mais biológica, outro psico-pedagógica, outros sócio-culturais, outros sócio-culturais e políticas. Falta clareza a respeito do projeto político-pedagógico da FEF/UNICAMP para a graduação. Falta uma filosofia clara e construída por todos. Falta uma diretriz, uma matriz filosófica, pedagógica, que deveria nortear, ser o eixo condutor das ações dentro da faculdade".

Como causa da fragmentação no trato com o conhecimento, é apontada, pelos professores, "a estrutura departamental da Faculdade e a visão de totalidade como soma de partes e não-integração delas. A departamentalização fragmenta a unidade e cada um segue a linha que mais lhe convém. O professor é que decide, por seus interesses pessoais, o que vai pesquisar e incluir no departamento, que referenda ou não a proposta do professor". "Falta um projeto departamental para o ensino de graduação. Falta de integração e cooperação. Eu sei pra onde vai o meu barco, não sei se os outros sabem para onde vai o seu". A característica de ser um curso de nível técnico, faltando a característica de universalidade do saber - "falta o tratamento do conhecimento em um nível mais universal (...) uma base conceitual, teórica". Uma professora admite ter constatado tais problemas junto aos alunos. "Constatarei isto não somente nas falas dos alunos mas num exame que fiz das disciplinas que eles já haviam cursado (...) o problema sério é que não tratamos dos clássicos, ou seja, do conhecimento científico já produzido".

"A atuação dos professores descompromissados com a unidade, os "donos" de disciplinas que não abrem mão de suas cargas horárias independentemente dos argumentos que sejam utilizados, a falta de profissionalismo, as relações que se dão predominantemente no plano afetivo-emocional e não no acadêmico-científico-profissional, o despreparo de alguns professores que ficam repetindo conteúdos ultrapassados e não acompanham a modernidade, ou então usam outros profissionais para tratar dos conteúdos da disciplina"; o "mascaramento

de conflitos em busca de um aparente consenso" também são problemas do curso.

"Mascaram-se conflitos e não se discutem academicamente as divergências. A administração usa um marketing de que tudo vai bem, ocultando problemas sérios, alunos descontentes, professores que não dão aulas, conteúdos mal trabalhados, ou não trabalhados, ou que não estão presentes em nem uma disciplina. Os mecanismos de estabilidade dos professores que não permitem a alta competitividade frente às responsabilidades sociais que o professor universitário deve ter".

Outro problema apontado é a origem do curso que "inicialmente foi improvisado na criação do currículo tradicional, copiado da UNIMEP e da PUC, tendo um bloco de disciplinas pedagógico, um bloco biológico e um bloco técnico-desportivo. Os professores estão despreparados para tratar das questões do currículo do curso".

Outro problema diz respeito às "atividades práticas" previstas no ciclo básico do currículo novo, que seriam em número muito reduzido, o que caracterizaria o currículo como "muito teórico". "Muito conteúdo, muita teoria e pouco desenvolvimento de atitudes para o estudo nos primeiros anos de faculdade". A divisão entre os práticos e os teóricos é reconhecida e o curso é caracterizado pelos professores como "muito teórico e pouco prático". Identificamos também respostas que reconhecem como problema do curso o "privilegiar um conhecimento mais profissionalizante do que um conhecimento mais teórico. O privilégio do conhecimento prático, pragmático, conhecimento decorrente do exercício profissional em detrimento do conhecimento teórico".

Quanto à reformulação do currículo, o problema estaria no seguinte: "o novo currículo tem por base hipóteses e não teses, resultados de pesquisas elaboradas, conhecimento já estruturado. As pessoas não estavam preparadas para ter teses. Tem grandes acertos e grandes erros que estão sendo corrigidos pragmaticamente, pois é a única solução".

Como problema para a graduação, é reconhecido, ainda, o "privilégio da pós-graduação em detrimento da graduação. A pós dá mais status, mais recursos, mais marketing. A graduação só da trabalho", e há ainda "o individualismo, onde cada qual cuida de dar conta de suas atribuições pessoais para sua titulação e não se tem tempo para dedicação integral à graduação. Os problemas de ordem curricular, da graduação, não são privilegiados como deviam ser. Isto pode ser visto nas reuniões".

A "falta de interdisciplinaridade" também é apontada como problema do curso e as causas estariam "na falta de condições para os professores fazerem este trabalho que é difícil

e exige integração. Exige saber o que o outro está fazendo".

Outro problema da graduação apontado pelos professores é a divisão entre bacharel e licenciado "sem que se tenha clareza do que efetivamente distingue os dois no tratar com o conhecimento."

b) - A produção e a apropriação do conhecimento em sala de aula

Quanto aos funcionários, esta pergunta não lhes foi formulada.

Os alunos apresentaram três tipos de respostas:

Mencionaram que a sala de aula deveria ser lugar de produção e apropriação do conhecimento, mas que isto não ocorre porque os professores, na maioria, privilegiam a transmissão do conhecimento.

Mencionaram que a sala de aula deveria ser o local onde o aluno pudesse dominar como produzir conhecimento científico, independente do local onde ele fosse atuar, mas que ainda se privilegia a transmissão de um conhecimento acabado e desarticulado.

Mencionaram que ocorria produção de conhecimento em sala de aula quando o professor "avançava no conhecimento com os alunos" e quando produzia procedimentos pedagógicos que facilitavam ao aluno as elaborações cognitivas mais complexas e "não somente a simples memorização ou atenção ou, então, o trato com um conhecimento do senso comum que qualquer um sabe, não precisando nem passar por uma faculdade para saber".

Quanto aos professores, encontramos também três tipos de respostas.

Uma que aponta para a instrumentalização da graduação para o uso da pesquisa, mas que a produção, propriamente dita, do conhecimento científico, somente se daria a nível da pós-graduação, servindo a graduação para a "formação profissional".

Outra que aponta a graduação como o local privilegiado para a produção científica do conhecimento, sendo isso possível pelo emprego de procedimentos de ensino que viabilizam ao aluno e ao professor a elaboração teórica.

E outra que apresenta as distinções específicas do ensino e da pesquisa, o que exige que o professor, para produzir conhecimento científico em sala de aula, se valha da estratégia de

integração do ensino e da pesquisa, ou seja, da metodologia do ensino e da pesquisa integradas, o que é muitas vezes inviabilizado em função da estrutura do processo de trabalho, fragmentado, dicotomizado, compartimentalizado, que ainda prevalece na FEF/UNICAMP. Isso exigiria a unidade metodológica e a interdisciplinaridade o que não acontece, predominantemente na FEF, onde o trabalho pedagógico é compartimentalizado.

Percebemos isso ao constataremos iniciativas, experiências que não saem do âmbito de intervenção restrita do professor, da sala de aula, de um número reduzido de alunos, não conseguindo impactar o currículo como um todo, neutralizando, assim, as possibilidades de influências para forçar mudanças.

Para os professores, o que acontece em sala de aula é um reflexo dos problemas de fundo que afetam o currículo.

Reconhecemos, nestas respostas, que a perspectiva de explicações sobre a produção e a apropriação do conhecimento, privilegiada pela maioria dos professores, não leva em consideração a base material que as determina e o projeto histórico em construção.

Isto pode ser evidenciado nos depoimentos dos professores, quando perguntamos sobre a produção e a apropriação do conhecimento em sala de aula e suas determinações.

Todos os professores, sem exceção, demonstram considerar o assunto complexo e de difícil encaminhamento, uma vez que na graduação da FEF/UNICAMP, vem sendo privilegiada a transmissão de conhecimentos, nos moldes tradicionais de transmissão do saber de uma autoridade (professor) através de exposições e textos, para os alunos. Delega-se aos alunos a responsabilidade de acumularem conhecimento e, por si sós, realizarem as sínteses imprescindíveis para a compreensão das partes ministradas em cada disciplina.

Admite-se também que existe um entendimento equivocado sobre o que é tratar cientificamente de um conhecimento. Conforme o depoimento de um dos professores:

"Praticar um esporte e depois fazer uma pequena análise não pode ser considerado tratamento científico do conhecimento ou, ainda realizar uma aula, "malhar", fazer "relaxamento", ou "massagens", ou uma vivência qualquer, e considerar isto tratamento científico do conhecimento."

Outra preocupação dos professores é a burocratização:

"Se eu não tomar cuidado eu não estudo mais, se eu não me defender da instituição eles conseguem que eu seja um burocrata. Eu tenho apelos diários para largar a vida acadêmica e me tornar um burocrata. (...) para parar de pensar, parar de produzir conhecimentos."

As explicações sobre a produção e a apropriação do conhecimento desconsideram e desconectam, na maioria dos casos, o conhecimento das situações históricas que os geram, desenvolvem e transformam. Perde-se, com isso, a totalidade e os nexos entre o lógico (natureza e processo da produção e apropriação do conhecimento) e o histórico (seus determinantes últimos).

Isso transparece, ainda, no problema apontado pelos alunos que é o da desconexão entre teoria e prática, expressa em termos do tipo:

"O que vemos na sala de aula não tem nada a ver com a prática";
"Os professores fazem uma confusão na cabeça da gente";
"Se dá muita teoria e pouca prática";
"Existe um desequilíbrio entre teoria e prática"
"A teoria não corresponde à prática, não serve para a prática, não tem nada a ver com a prática".

Transparece também nas opiniões dos professores:

"O currículo que está aí não foi o currículo que desejei e pelo qual lutei. Eu desejei e propus com um grupo aqui dentro um currículo com poucas disciplinas, um currículo que teria por critério de formação o conhecimento necessário na área e de que maneira esse conhecimento seria distribuído. Primeiro nós levantaríamos o conhecimento e depois nós discutiríamos a distribuição. O que aconteceu é que a gente pegou o mesmo conteúdo e repetiu em várias disciplinas. (...). A tarefa de juntar, de integrar, fica por conta do aluno".

O que nos ficou evidente, ao observarmos as aulas e os depoimentos, é de que a via de produção e apropriação do conhecimento não tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis, ou seja, da unidade teoria e prática, que se objetiva na ação-reflexão-ação, considerando-se os nexos internos e históricos do conhecimento. Isso pode até ser uma intenção manifesta pelos professores mas não concretizada em sala de aula.

Por outro lado, identificamos, ainda, a defesa da separação dos níveis de ensino (graduação-ensino/pós-graduação-pesquisa). O depoimento a seguir ilustra esta posição:

"Eu ouço falar isso, me arrepio, dou risada (...) porque só em países desenvolvidos essa coisa existe de não separar ensino da pesquisa (...) tem momento que tem que separar mesmo (...) na graduação não se faz pesquisa, é a didática da pesquisa. A pesquisa começa a se desenvolver na pós-graduação. O que é possível fazer na graduação é ensinar procedimentos de pesquisa. Salvo melhor juízo, a graduação nunca formou um grande pesquisador. Pós-graduação formou. Na sala de aula não acontece produção de conhecimento."

Admite-se, assim, que a graduação é para preparar para uma posterior produção do conhecimento, prevalecendo a idéia da transmissão do conhecimento, o que é evidente nas aulas, em detrimento da compreensão da unidade teoria-prática, ou seja, na compreensão da práxis humana.

Evidências disso estão em depoimentos dos professores sobre a integração no currículo:

"Eu tento estabelecer as pontes entre o meu conteúdo e o conteúdo das outras disciplinas, mas existem coisas que é impossível. É o básico, é aquilo mesmo".

"Eu estabeleço as relações tentando mostrar o que isto tem a ver com outros conhecimentos".

"Eu tento explicar e demonstrar que para trabalhar com Educação Física ele (aluno) precisa saber um conhecimento básico que depois assume um sentido".

"A minha disciplina é uma disciplina prática, mas eu também

trabalho ela teoricamente. Ela tem teoria e prática".

Podemos reconhecer as dúvidas dos professores no seguinte depoimento:

"Eu acho que não existem distinções entre as disciplinas do Bacharelado e da Licenciatura. Qualquer pessoa dá aula sem estudar Psicologia da Educação. Eu conheço toneladas de ex-jogadores que dão aulas. Na nossa área o sujeito pode aprender sem professor. O processo de aprendizagem não passa necessariamente por esta relação. Nos trabalhamos outras dimensões do processo de aprendizagem. Eu tenho duvidoso entendimento de que psicólogos e pedagogos tenham alguma coisa a nos dizer. Eu acho que ele tem muito a dizer em outras esferas do processo. Na nossa? Não".

Isso pode ser identificado também, em depoimentos sobre a integração de sistemas:

"A diferenciação em Licenciatura e Bacharelado compõe a solução desde que a graduação esteja integrada a um sistema que tenha pós-graduação. Agudizam-se as contradições. O Bacharelado quebra a hegemonia da Educação nos processos de aprendizagem. A área de Educação não produz conhecimento pras ciências dos esportes. Ela reage dizendo - isto aí é um negócio tecnicista (...) e daí? Eu acho que estas transformações agudizam o problema, evidenciam os problemas na prática, levar isto para a fragmentação ou superação é uma questão de competência nossa".

Para estes professores teoria e prática são duas coisas diferenciadas, que precisam ser unidas e que, para tanto, o professor pode se valer de determinados mecanismos, como "as pontes", "as relações", "as etapas", "as justaposições", "os pré-requisitos".

Configura-se aí um currículo que em sua organização assume feições etapistas, propedêuticas.

Determina-se um ciclo básico e posteriormente um ciclo de terminalidades com opções para os alunos na Licenciatura e no Bacharelado.

Quando perguntados sobre o que diferenciava o trato com o conhecimento (produção

e apropriação do conhecimento) nessa hierarquia vertical e horizontal presente na FEF/UNICAMP, os professores, em termos gerais, apresentaram dificuldades em explicar isso. Mencionavam predominantemente que era:

"Para aprofundar conhecimentos";

"Depois da base igual, vem a fase da diferença em função do mercado de trabalho, ou vai mais para a escola, a Licenciatura, ou vai mais para outras instituições como o clube, a academia, no Bacharelado".

Ou seja, constata-se uma concepção de verticalidade na organização curricular, pouco clara, que justapõe disciplinas, muitas vezes com repetições de conteúdos - o que é sentido pelos alunos e admitido por professores.

Não existe unanimidade em relação à formação do generalista e do especialista, pois este tanto é entendido como o produtor do conhecimento, quanto o que se destina ao mercado de trabalho fora do sistema formal de ensino - conhecimento que não é produzido na graduação, mas, sim, privilegiadamente na pós-graduação.

c) - Condições de trabalho

Os funcionários entrevistados admitem terem boas condições de trabalho na FEF.

Os alunos apontam o uso indevido das instalações da Faculdade por alunos de outros centros que não respeitam suas atividades de ensino e pesquisa. Alegam que "com certeza um aluno da Medicina ou da Engenharia não ia gostar se nós da Educação Física usássemos os seus locais de aula e de pesquisa para lazer e recreação." Em termos gerais, reconhecem que têm boas condições de estudo. Podemos reconhecer que alguns problemas, como acústica, ventilação nas salas de aulas, e outros, são reconhecidos e solucionados com reformas pontuais.

Quanto às condições para produção e apropriação do conhecimento, reclama-se muito de uma "cultura presente na FEF/UNICAMP" que considera o local como um clube, ocorrendo constantes invasões dos espaços acadêmicos convertidos em espaço de lazer - o que desgasta e deteriora os ambientes de ensino e pesquisa, segundo opinião dos alunos. As divergências estão colocadas entre os que defendem o modelo da USP, ou seja, local para o curso, diferente do local para atendimento da comunidade em geral e os que advogam um

mesmo espaço, sem duplicação de instalações, contanto que seja adequadamente gerenciado para evitar prejuízos à graduação e às suas atividades acadêmicas. Apesar de se admitir que as instalações são boas em relação às demais instituições congêneres do Brasil, elas estão aquém em alguns aspectos, para os padrões da UNICAMP. O exemplo é o parque aquático, que no inverno, fica praticamente inutilizável.

Quanto à arquitetura, reclama-se que as formas construídas permitem interferências nos ambientes, o que causa prejuízos para o ensino. Professores e alunos reclamam de salas inadequadas, algumas minúsculas, mal ventiladas para o verão e mal aquecidas no inverno. As reformas constantes demonstram a preocupação da administração de minimizar tais problemas.

Os professores admitem que suas condições gerais de trabalho são boas, se comparadas com a situação de outras instituições no Brasil. Apontam, no entanto, como problema a burocratização excessiva, a departamentalização numa perspectiva muito individualizada, bem como as instâncias de participação democrática de todos os que compõem a Faculdade, principalmente os alunos.

O grande problema, apontado com unanimidade pelos professores, é a defasagem salarial, a perda do poder aquisitivo e a necessidade de desdobramento em outras atribuições rentáveis, constatada e vivida por todos os professores. Isto leva os mesmos a dedicarem um tempo maior a estas tarefas, em detrimento do tempo que poderia ser empregado no gerenciamento dos problemas de ordem acadêmica, científicos e pedagógicos da graduação, problemas que são de responsabilidade do coletivo.

Isto pode ser exemplificado no seguinte depoimento:

"Estabeleci como referência para manter meu padrão de vida, enquanto professor universitário US\$ 2.000 (dois mil dólares). Como a UNICAMP não me paga isto, busco fora aceitando convites e complementando assim o meu salário. É claro que isto prejudica minha atuação no interior da graduação, meu tempo e dedicação ficam diminuídos".

Nos países de primeiro mundo, a referência de salário de professores com a titulação e as responsabilidades do entrevistado é US\$ 3.000 (Três mil dólares). Esta "falta de tempo" induz às iniciativas individuais no trato com problemas acadêmicos, científicos e pedagógicos,

que deveriam ser de responsabilidade coletiva. Os professores acabam privilegiando a busca da "titulação", tornando-se isso uma exigência burocrática.

A burocracia prevalece também nas relações pedagógicas. O professor acaba fazendo prioritariamente o que a burocracia cobra e a própria infra-estrutura vai se organizando nesse sentido:

"A universidade é especialista em deixar você falar para que teu discurso se esvazie e nenhuma providência é tomada. (...) Ela deixa você falar, ela deixa você se reunir, deixa você meter o pau no currículo e joga tudo para dentro de um buraco e não tem uma instância de encaminhamento que eu acho que seja competente no sentido de garantir uma transformação, ela garante a conservação".

Um exemplo claro é a informatização e o uso de computadores destinados com exclusividade para as atividades de controle e elaboração de tarefas burocráticas.

Os professores reclamam do tempo que perdem atendendo exigências burocráticas, em detrimento do tempo destinado para as questões de ordem pedagógica. Evidencia disso é o tempo destinado nas reuniões para os assuntos dessa ordem em detrimento dos assuntos de ordem acadêmica e pedagógica.

Quanto ao PQ - Projeto Qualidade, este é reconhecido como um dos elementos que força o professor a se dedicar na busca de titulação, em menor tempo possível, o que o afasta de tarefas e atribuições coletivas, isolando-o na "corrida pelo título a qualquer custo".

No entanto, admitem os professores que as coisas estão mudando e vão mudar mais ainda:

"A gente começou um processo de valorização da graduação, que eu acho que vai ser muito importante para a UNICAMP. Nós temos uma comissão de ensino trabalhando aqui dentro (...) nós não vamos ficar parados não, nós vamos mudar esta Faculdade, mas não pelas vias mais burocráticas. Há a expressão do emergente aqui dentro".

- d) - Organização e procedimentos de ensino - ementas, programas, objetivos, métodos, avaliação, referenciais bibliográficos.

Um dos problemas cruciais apontado por professores e alunos é a questão da organização departamental que influi nos procedimentos de ensino. É reconhecido pelos professores que redimensionam-se os departamentos, no entanto, não se resolvem os problemas da direção do projeto político-pedagógico da Faculdade.

Para ilustrar, tomamos o depoimentos de um dos professores que descreveu a situação da seguinte maneira:

"uma vez estávamos todos no mesmo barco remando, remando sem sabermos bem para onde. Agora, embarcamos em barquinhos separados e continuamos remando, remando, mas não sei bem se todos os barquinhos sabem para onde ir, que direção tomar. No nosso barquinho estamos nos esforçando para termos uma direção clara (...) mas os outros, não sei".

Os problemas apontados em relação à estrutura departamental são de duas ordens: uma intra e inter-departamentos, na mesma faculdade, e outra entre departamentos de faculdades e institutos diferenciados.

Observamos que as relações com a Faculdade de Educação encaminham-se de maneira satisfatória, na opinião dos professores, em parte em função do fato de disciplinas de caráter integrador, como a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a Didática estarem alocadas na Faculdade de Educação mas sob a responsabilidade de um profissional da área de Educação Física, que vem buscando contribuir com o esforço coletivo de reformulação do currículo e que desenvolve suas disciplinas levando em conta, após análises de programas, os conteúdos tratados nas outras disciplinas.

Em relação às disciplinas do Instituto de Biologia, a integração no ensino da graduação tem sido buscada através de reuniões para discutir conteúdos. No entanto, essas reuniões são esparsas e insuficientes para dar conta da complexidade das relações. Segundo os depoimentos dos professores "elas ocorreram uma ou outra vez". "As decisões, muitas vezes, são tomadas a revelia". Exemplo disso pode ser encontrado no depoimento de um professor sobre reformulação curricular e determinação de carga horária para disciplinas:

"Na verdade, eu tomei conhecimento que o currículo do curso de Educação Física tinha mudado através do Jornal Correio Popular. E esta mudança mexeu com a minha disciplina. Diminuiu carga horária, cortou conteúdo, sem que opinássemos a respeito. Simplesmente tivemos que cumprir o determinado. Critérios para as decisões pedagógicas, eu as desconheço".

Outro professor aponta para mais um problema grave, através do seguinte depoimento:

"Resolveram reformular o currículo sem nossa participação nas discussões. Ficaram com a chamada parte "aplicada" sob a responsabilidade da FEF. Nós ficamos com o básico. Só que a organização do currículo está mal feita e temos a repetição de conteúdos. Além do que, existe um prejuízo muito sério para os alunos: estão mutilando sua formação acadêmica ao ensinarem conceitos errados. (...) Tem professores que (...) não estão preparados para dar aulas na graduação e também não têm interesse em se aperfeiçoar. A coordenação do curso não está atenta para a resolução destes problemas. Deixa passar de semestre para semestre. Já tentei falar com o coordenador para que ele requisite professores em institutos especializados (...). Quanto aos professores, estes devem ter oportunidade de se aperfeiçoarem ou então (...). O que não pode é prevalecer este "pacto da mediocridade".

A situação de professores despreparados para o exercício do magistério superior, bem como para conduzirem em sala de aula as propostas de reformulações curriculares, é admitida pela administração da FEF, que aponta como um dos únicos "caminhos" o aguardo da aposentadoria desses professores para contratar novos quadros com mais competência.

Esta situação é confirmada em depoimentos de alunos, que consideram alguns professores despreparados, compromissados com conteúdos muito repetitivos e distantes da prática.

Tal situação pode ser confirmada, ainda, em aulas, onde foram observados a emissão de conceitos equivocados por parte dos professores.

Destacamos, nestes depoimentos, a questão de fundo, que diz respeito à teorização que,

por sua vez está na dependência da utilização de conceitos. Este é um dos problemas epistemológicos que deve ser considerado com radicalidade na prática pedagógica. O risco está na manutenção e veiculação, em sala de aula, do conhecimento do senso comum e, como afirmam os alunos:

"Isto eu posso aprender muito bem sozinho";

"Isto eu discuto com meus amigos no cinema";

"Pra este nível, eu não preciso frequentar universidade".

Os problemas intradepartamentais relacionam-se com as atribuições de tarefas, com a titulação e o regime de trabalho, que acaba determinando as responsabilidades, sobrecarregando alguns que se desdobram em atividades ligadas à área acadêmica, científica, administrativa e pedagógica, na graduação e pós-graduação.

É preciso destacar que a pós-graduação é considerada a área prioritária, tanto é que, além de Cursos de Especialização (Educação Física Escolar, Lazer e Recreação e Educação Física Adaptada), Curso de Mestrado, existe agora aprovado o Curso de Doutorado.

Os problemas inter-departamentais estão relacionados principalmente à questão da unidade teleológica e metodológica. Devem ou não os departamentos estarem orientados por diretrizes ou eixos básicos? Os professores admitem não ter clareza a respeito disso. Esta evidência pode ser percebida quando perguntamos sobre as responsabilidades departamentais com a produção e a apropriação do conhecimento a nível da graduação ou quando perguntamos sobre as linhas de pesquisa.

Os relatórios dos departamentos consubstanciam-se muito mais em relacionar iniciativas dos professores em termos de realização de tarefas esparsas do que com a elaboração, implementação e avaliação de um plano departamental. Nesses relatórios privilegia-se a análise quantitativa em detrimento de análises qualitativas das responsabilidades departamentais.

Outro complicador em relação às responsabilidades acadêmicas, pedagógicas e científicas do departamento diz respeito à delimitação das esferas de competência. O Coordenador de Graduação sente esta dificuldade frente a problemas de professores em sala de aula, principalmente no desdobramento para solução dos problemas pedagógicos, pois o

departamento ou privilegia outros aspectos ou, então, não tem em si mecanismos apropriados para resolver tais problemas, pois os mesmos dependem da ingerência de outras esferas. Entra aí a questão da avaliação técnico-científica do currículo, as condições tecnológicas para o ensino, reportando-se os problemas de uma instância para outra.

O que acaba prevalecendo são, também neste âmbito, as relações afetivas e pessoais para resolver problemas, em detrimento de um encaminhamento profissional e científico das questões curriculares.

Reflete-se aí uma tendência já percebida na UNICAMP em sua administração geral. A falta de um gerenciamento científico acaba burocratizando as relações, descaracterizando as responsabilidades, diminuindo a autonomia, pois só acontece o que a burocracia condiciona. Por outro lado, propicia-se o encaminhamento das questões pela via dos favores pessoais.

Esta é uma questão que exige reflexão radical, visto estender-se à sala de aula e aos alunos e, muitas vezes, desmobilizá-los em suas preocupações frente a problemas curriculares. O "Plano Pessoal" prevalece e as iniciativas são tomadas em bases emocionais/afetivas desconsiderando-se aspectos profissionais, acadêmicos e científicos.

Isto pode ser detectado, por exemplo, na organização de algumas disciplinas. Dizem os alunos:

"As disciplinas oferecidas no primeiro semestre colocam os professores carismáticos na linha de frente. Tem disciplina que é voltada para as vivências, para as relações pessoais. Depois isto acaba. É um choque. No final do quarto semestre a gente vê a desmotivação e a evasão da turma. Muita gente boa vai embora, abandona o curso, fica decepcionado. Os professores tinham que fazer o mínimo (...) ensinar, passar um conhecimento. Nem isto muitas vezes não se faz".

A própria integração das disciplinas acaba dependendo dos professores e de suas relações afetivas, em detrimento de relações mais profissionais comprometidas com um projeto político-pedagógico. A maioria dos professores admitem que as iniciativas de integração estão tendo por base a afinidade com o colega e que as iniciativas para melhoria do ensino são de ordem pessoal:

"A gente tenta resolver as coisas no nosso grupo de cinco pessoas, a gente conversa, discute, mas não sai disto, é só entre a gente".

"É realmente, aqui as coisas são resolvidas na base das relações afetivas, pessoais. Falta profissionalismo".

"A grade curricular é composta por disciplinas díspares onde se exige do aluno que ele se aproprie de conhecimentos que vão da Filosofia a Fisiologia".

"(...) há toda uma ideologia que faz com que a perspectiva individualista prevaleça, é cada um cuidando de seu projeto (...) trabalho coletivo, esforço coletivo, envolvimento em comissões isso não conta ponto, não é reconhecido no mesmo valor hierárquico pela própria UNICAMP".

"Eu optei em ensinar pouco e bem do que muito e mal".

Quanto às relações entre-departamentos na própria Faculdade, as principais questões estão colocadas a nível da integração e cooperação. Dois exemplos ilustram bem esta dificuldade que acaba repercutindo na graduação e na produção e apropriação do conhecimento.

Evidenciamos isso ao investigar sobre como são elaboradas as ementas. Constatamos que, na maioria das vezes, isso fica a critério do professor que, de acordo com seus entendimentos, independentemente de um esforço coletivo, define a ementa.

Constatamos uma iniciativa para ampliar essa discussão no chamado "Ponto de Encontro", iniciativa de professores da área de Recreação e Lazer e que atualmente compõe o Departamento "Conjunto de Estudos do Lazer". A iniciativa exigia o trabalho coletivo, a reflexão crítica, a participação, o diálogo, a colaboração, elementos reconhecidos como imprescindíveis nos modernos processos de trabalho para a produção do conhecimento. No entanto, esta iniciativa ficou reduzida ao nível do departamento.

Da mesma forma, outros departamentos tomam iniciativas que, para a sua consecução adequada, exigem essas condições objetivas e isto se torna inviável. Para exemplificar,

mencionamos o Seminário de Pesquisa para a graduação, promovido pelo Departamento Técnico Desportivo, os Jogos para Pessoas Portadoras de Deficiências, promovido pelo Departamento de Educação Física Adaptada, e os projetos de Iniciação Esportiva do Departamento de Educação Motora. Mencionamos estes projetos pois os acompanhamos de alguma maneira. São iniciativas que não conseguem superar o isolamento departamental.

Esta situação nos reporta a destacar a questão da unidade metodológica levando em conta que esta unidade constitui elemento fundante para o diálogo, a integração, a cooperação, a colaboração, a participação, ou seja, como elemento fundante na busca da qualidade de ensino.

Esta unidade metodológica é percebida pelos professores como sendo a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, e não significa, conforme interpretam alguns professores, uma "uniformidade", uma "única linha". Significa, sim, uma forma consistente de apreensão da realidade, que permita a compreensão e a explicação de todas as relações e interconexões, a partir das quais nasce o conhecimento integrado. Isso significa que devem estar presentes condições objetivas que viabilizem esta unidade metodológica, voltada para a consolidação de uma consistente base teórica, sob a qual deverá se assentar a ação profissional em qualquer âmbito.

No entanto, isso exige clareza conceitual quanto à concepção e às formas de entendimento das relações entre sociedade, projeto histórico, ciência e formação do profissional de Educação Física & Esportes.

Os alunos reconhecem essa necessidade ao expressarem descontentamentos da seguinte ordem:

"a materia é dada superficialmente";

"tem aula sem conteúdo";

"não se aprende nada";

"o professor dá a materia por cima";

"o professor dá o que qualquer um já sabe, não precisa vir para a universidade para saber disto";

"o que é que eu estou fazendo aqui? Nada, nada".nada!"

Os professores admitem também:

"Ora, pra que serve um professor na sala de aula, senão para contribuir para que o aluno consiga compreender a complexidade das coisas que estão colocadas no âmbito dos autores que estão sendo estudados?".

Consideramos a questão da clareza conceitual muito relevante, pois em sua ausência trabalha-se com representações e não com as categorias principais da compreensão conceitual da realidade. Essa ausência compromete a possibilidade de teorização, visto que não se teoriza sem conceituações, sem categorias do conhecimento, como o são por exemplo, fenômeno/essência, mundo da aparência/mundo real, aparência externa dos fenômenos/lei dos fenômenos, representação/conceito, movimento visível/movimento real interno, falsa consciência/consciência real.

Essa construção de uma base teórica, referenciada na unidade metodológica, que fundamente experiências de mudanças qualitativas na práxis pedagógica, está a exigir a consideração de que a universidade se insere no modo de produção capitalista e, portanto, assume, assegura e reproduz no seu interior tais relações. Está a exigir, séria e competentemente, a consideração de que a fragmentação, o isolamento, a alienação responde a uma dada organização de trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento, reproduzindo-se no interior da universidade a divisão social do trabalho ainda que aberta a contradições. Está a exigir que se considere, tanto na rigorosidade da crítica quanto na radicalidade das experiências e iniciativas, um marco referencial teórico e político que possibilite a compreensão ampla das relações entre formação profissional e práticas sociais. Está a exigir, portanto, a referência no projeto histórico, ou seja, na perspectiva do tipo de sociedade que se pretende construir e dos meios a serem levados em consideração para a sua consecução. Está a exigir a consideração das bases para a formação do indivíduo e a clareza no vir-a-ser, no que se pretende construir no âmbito da formação profissional.

Esse entendimento, no entanto, não prevalece. Isso está evidente quando solicitamos aos professores que expliquem determinados problemas. A maioria coloca suas explicações no que identificamos como falsas questões, entre as quais destacamos: "as divergências entre grupos", o "grupo dos biólogos", o "grupo dos desenvolvimentistas", o grupo dos

"sócio-culturalistas", o "grupo dos técnicos-desportivos" e assim por diante. Com isso, atribui-se a pessoas e a grupos a determinação das condições que inviabilizam a unidade metodológica e a superação qualitativa dos entraves epistemológicos, políticos e pedagógicos colocados pela organização departamental que assegura, no interior do Curso de Formação de Profissionais de Educação Física, as condições gerais do processo de trabalho em sua forma hegemônica, na sociedade capitalista em geral.

Relega-se, assim, a consideração de que o conhecimento, enquanto lógica de apropriação do mundo, não é um dado pronto, mas articula-se com o processo de produção e reprodução da vida, com o processo de trabalho.

O que os professores preocupados com a gravidade dos problemas admitem é estarem "sentados sob um barril de pólvora". Alegam que existem interesses humanos que se convertem em interesses políticos hegemônicos, voltados para assegurar as relações de poder. Esta perspectiva de produção e apropriação do conhecimento tem determinado as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento, o que nos reporta a considerar que a unidade metodológica não depende única e exclusivamente da boa vontade de professores e alunos e de suas intenções pessoais e individuais. Entram aí em jogo os mecanismos para assegurar a hegemonia da classe dominante e de suas classes de apoio, e o controle sobre dados processos sociais, entre os quais o de formação de profissionais a nível superior.

Esta prática pedagógica relega o entendimento de que o processo de conhecer é um produto histórico, tem caráter social e resulta do trabalho humano. Significa, ainda, que o mais elementar conhecimento sensível deriva de uma percepção ativa, assim como o conhecimento mais elaborado, que dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal (do mundo falso, místico, mítico, das aparências, do ocultamento) derivam da práxis humana. No entanto, esta concepção não está expressa na forma como o conhecimento é tratado na FEF.

Cada professor determina seu programa, seus procedimentos de ensino de acordo com o seu bom senso, de acordo com o que entende que o aluno "vai precisar para seu trabalho", de acordo com o que a "matéria impõe". Cada professor realiza as suas experiências de ensino que não são coletivas e sistematicamente avaliadas. As iniciativas ficam no plano do individual.

Confirmamos isso ao perguntarmos aos professores sobre a relação entre o programa entregue na secretaria e o que efetivamente ocorria em sala de aula.

Quatro respostas se evidenciaram:

- O professor admite não cumprir o programa, e que "uma coisa é o que está no papel, outra é o que acontece em sala de aula";
- O professor cumpre integralmente o plano segundo o que foi previsto e entregue na secretaria;
- O professor vai realizando adaptações ao programa de acordo com o desenvolvimento das aulas e vai alterando o previsto;
- O professor realiza um período de experimentação, onde são tomadas decisões em conjunto e assume-se um programa elaborado por professores e alunos a ser cumprido até o final do semestre letivo.

Estas atitudes puderam ser verificadas no transcurso das aulas gravadas.

O que chamamos a atenção é de que não existe um sistema permanente e científico de acompanhamento desses procedimentos de ensino que viabilize avaliações.

No que diz respeito à integração das disciplinas, além da dificuldade constatada quanto à clareza em relação ao objeto de estudo da FEF/UNICAMP, que todos admitem, soma-se a falta de clareza do objeto de estudo de cada disciplina, evidenciada pela falta de articulação entre as mesmas.

Constatamos isso ao tratar da carga horária, da relevância e importância das disciplinas, e dos critérios para determinar o que deveria ou não compor o currículo. Como determinar se uma disciplina é relevante e importante para a formação acadêmica dos alunos?

Constatamos, aí, que os professores usam os mais diferentes critérios, todos definidos a partir de seus entendimentos pessoais, sem unidade no currículo, sem elaboração coletiva, prevalecendo a iniciativa individual. E dentro desta perspectiva os professores mencionam como critérios:

"Os interesses dos alunos";

"O que os alunos vão precisar no mercado de trabalho";

"O que é conhecimento importante e atualizado dentro da matéria";

A legitimidade e relevância das disciplinas não é justificada em função do fato de seu objeto de estudo ser fundamental para a reflexão pedagógica do aluno, muito menos em função da relação com as demais disciplinas. Os argumentos são sustentados em função das exigências do mercado de trabalho e da atualização do conhecimento.

Frente a esta série de problemas que configuram o denominado "pacto da mediocridade" onde "os professores fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem", como eles próprios admitem, somam-se frustrações, decepções e desmotivações. De semestre para semestre os alunos admitem desmotivação para os estudos.

Um dos momentos identificados pelos alunos como "momento de crise" é do segundo para o terceiro ano, especificamente do quarto período para o quinto. É aí que se dão as evasões. Os alunos alegam ser um momento de transição do currículo onde:

"a gente passou pela linha de frente da Faculdade, tendo aulas com os melhores professores e se choca pela diferença posterior";

"a gente tem uma série de vivências que integram o grupo e depois constatamos que não temos conhecimentos para continuar";

"a gente tem muita teoria e não aprende a prática";

"a gente vai se decepcionando, decepcionando e muitos desistem";

"nos primeiros períodos não se leva muito em conta quem somos nós alunos e o que queremos".

Os professores admitem e reconhecem estes momentos de crise e os percebem expressos nas atitudes dos alunos em sala de aula, mas explicam o problema, principalmente, em função do desequilíbrio da carga horária que precisa ser ajustada.

Mencionam, ainda, que pela forma como o currículo está organizado, muitas vezes descaracterizam-se os conteúdos da própria Educação Física, privilegiando-se outras áreas do conhecimento. Exemplificando: a disciplina EPB tem uma carga horária igual ou até superior ao Basquetebol, que é um conteúdo específico com o qual o profissional terá que se

confrontar.

Quando chega o momento dos alunos planejarem atividades para grupos, sentem-se despreparados e desinformados. Os próprios alunos apresentaram no Seminário de Pesquisa do Departamento Técnico-Desportivo trabalho sobre isto.

Frente a uma série de dificuldades acumuladas, os alunos admitem, muitas vezes, não reagir ao que os desagrada porque assim os professores "não cobram" e eles não precisam se sobrecarregar com tarefas impostas em um currículo com uma excessiva carga horária.

Os alunos que passam o tempo integral na escola admitem que o que os desmotiva são aulas, na maioria das vezes desinteressantes, que começam atrasadas e terminam mais cedo.

Os alunos admitem que os canais burocráticos de participação nas instâncias deliberativas são "muito mais coisas formais", do que efetivos mecanismos de resolução e encaminhamentos de problemas científicos e pedagógicos.

A coordenação do curso tem suas razões para burocratizar os encaminhamentos. Admite:

"Depois de alguns problemas aprendi. Não aceito nada de boca. Tudo é no papel, por escrito. Uma vez os alunos me fizeram queixas de um professor. O tempo passou, este mesmo professor, perto do final do semestre, do período de provas, aplicou um questionário e obteve respostas positivas sobre a sua disciplina. Ou seja, os alunos deram referências positivas sobre a disciplina. Daí o professor me passou na cara o resultado. Tá vendo? Do que é que os alunos estão reclamando se eles mesmos dizem nas respostas do questionário que está tudo bem?"

Este é um problema que está relacionado à avaliação curricular, à avaliação de disciplinas, à avaliação de desempenho docente e à avaliação do ensino-aprendizagem. Se estas avaliações não forem feitas por instâncias organicamente inseridas, isentas de envolvimento emocional e de poderes punitivos, muito pouco da realidade poderá ser apreendido. Nos mecanismos atuais, tanto as iniciativas pessoais de professores quanto os mecanismos burocráticos da administração central, provavelmente, fazem prevalecer o poder de ocultamento do que realmente acontece no cotidiano.

Não pode ser relegado o poder dos professores em controlar, inibir, e até coagir o comportamento dos alunos. Assim como não podem ser relegadas as atitudes de alunos, que tem a capacidade de neutralizar conflitos, mediando as relações. Constatamos isso em uma das disciplinas com sérios problemas pedagógicos, onde os alunos chegaram inclusive a se retirar da aula em protesto e cujo professor nega que ocorram problemas em sua disciplina em função do depoimento e de opiniões favoráveis de três alunos. Afirma que sua aula não têm problemas, mesmo após o agravamento da crise a ponto de todos os alunos retirarem-se de sala alegando os atrasos, as faltas, e a deficiência na qualidade dos procedimentos de ensino. Admite o professor:

"Não, minha aula não tem problemas. O que aconteceu é que alguns alunos foram incitados, mas depois a gente viu que não tem problemas".

O descontentamento dos alunos pode ser evidenciado durante as aulas nas seguintes atitudes: não cumprem com as tarefas determinadas, principalmente as leituras, alegam falta de tempo; não assistem todo o horário de aulas, chegam atrasados, saem mais cedo; ocupam-se de outras tarefas durante a aula; não prestam atenção; realizam as tarefas superficialmente, o que é evidente no nível de reflexão e aprofundamento dos seminários; realizam as tarefas de última hora; entregam trabalhos repetidos em outras disciplinas; não se envolvem com os problemas da Faculdade; não participam das instâncias organizativas.

Enfim, o que se percebe é uma deterioração nas atitudes frente aos estudos e os problemas da Faculdade.

Os alunos admitem essa desmotivação e tais demonstrações de desinteresse e, entre as causas apontadas, menciona-se, frequente e enfaticamente, a aula em si e a falta de responsabilidade, seriedade e atitude científica de ambas as partes, professores e alunos.

Interessa, para o aluno, um professor responsável e competente, significando "competente" principalmente aquele que sabe muito, sabe ensinar bem e o faz com a máxima seriedade. Os alunos deixam isto evidente quando conversamos sobre o que é ser um bom professor.

Quanto à participação dos alunos nas instâncias deliberativas da Faculdade, os mesmos admitem que existem instâncias mas que as mesmas são pouco eficientes, uma vez que estão burocratizadas, não são ágeis e não desdobram as iniciativas. Exemplificam isto deixando

claro que os problemas com os professores resolvem-se caso a caso, na hora que acontece e em acordos pessoais. Não se leva em conta que os problemas são mais graves e mais profundos, como por exemplo a desintegração do conhecimento nas disciplinas, a dissociação entre teoria e prática.

A auto-organização dos alunos é dificultada pela forma como se organiza o processo de trabalho pedagógico, o que repercute também na possibilidade de participação dos professores na gestão coletiva. Existem mecanismos burocráticos de participação e gestão, no entanto, estes são considerados formais e pouco orgânicos.

O trabalho coletivo entre professores, entre professores e alunos e entre estes e a administração é comprometido pela organização do trabalho pedagógico, o que repercute nas possibilidades de se encontrarem formas de se lidar com as questões da gestão democrática, da formulação de planejamento, objetivos, conteúdos, métodos, planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Basta que se analise o emprego do tempo nas disciplinas e demais tarefas, que dá para se perceber que o tempo para as atividades coletivas, cooperativas, integradas, é diminuto em função da organização do tempo considerado necessário para o ensino em sala de aula.

Outro aspecto destacado nos depoimentos dos professores e alunos diz respeito aos recursos tecnológicos e de informação. Neste sentido, admitem que ainda estão imersos na fase mais primitiva dos recursos para o ensino. Muitas iniciativas para utilização de tecnologia moderna ainda está na dependência de iniciativas isoladas de um ou de outro professor, que usa seus próprios recursos. Quanto à alocação de recursos, prevalece a seguinte "lei da UNICAMP", segundo depoimentos dos professores: "você quer recursos, você tem que batalhar fora da universidade". Admitem os professores que todos os anos solicitam recursos, mas que estes, quando chegam, estão cada vez mais escassos. Existem laboratórios que estão projetados há anos, mas que ainda não foram implementados, e outros que funcionam com equipamentos obsoletos, realizando somente repetição de experiências, o que está muito distante de significar realmente produção de conhecimento científico. Repetem-se nos laboratórios o constatado em sala de aula: ênfase na transmissão, repetição, transferência de informações e acumulação de dados.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se, ainda, a questão do uso de diferentes linguagens, sua adequação na aula e sua utilização apropriada pelo professor. Entre estas linguagem recorre-se à linguagem televisiva, poética, computacional, pictórica e corporal. O que

constatamos no depoimento dos alunos é de que estas linguagens são subutilizadas ou mal utilizadas pelos professores, visto que o uso das mesmas exige um preparo que os professores não demonstram ter. A questão da comunicação e suas linguagens está a exigir uma análise coletiva e um projeto consistente, o que também admitem os professores e coordenadores. A tecnologia moderna e as linguagens múltiplas não podem substituir o eixo teórico-político do curso. No entanto, também nesta dimensão não encontramos planos e projetos para além de algumas iniciativas individuais.

Os professores admitem que a diversificação das linguagens é fundamental para tratar cientificamente os temas da Educação Física & Esporte, mas que é preciso que estes recursos estejam integrados aos conteúdos; caso contrário experimentam-se outras vivências, mas segrega-se o conhecimento.

Estas linguagens, quando não articuladas com o conteúdo científico da disciplina, acabam por sonegar o conhecimento e segregá-lo cada vez mais.

Em relação aos laboratórios, alguns deles são considerados obsoletos e outros desequipados. Além disso, são utilizados preponderantemente para a pós-graduação, sendo que os alunos da graduação sentem-se desprestigiados, relegados e isolados em relação ao que é produzido na pós. Aliás, na FEF/UNICAMP, firma-se a tendência de privilegiar a pós-graduação, e isto torna-se evidente no uso dos recursos institucionais (humanos, financeiros, operacionais e organizacionais).

Os incentivos para a iniciação científica na graduação estão destinados para um número reduzidíssimo de alunos, o que também tem sido considerado fator de desmotivação para os estudantes, já que a atitude científica por eles valorizada, não encontra respaldo nas aulas.

Quanto à avaliação constatamos o seguinte:

- a) - não existem mecanismos efetivos de avaliação do curso, do currículo ou da prática pedagógica. Cada professor é que toma suas iniciativas individuais para avaliar seu desempenho pedagógico e o faz em momentos propícios, evitando fazê-lo quando os ânimos com os alunos estão acirrados. Ocorrem esses levantamentos de informações sobre a opinião dos alunos normalmente no final do semestre, com questionário com perguntas dirigidas aos aspectos técnicos e didáticos;

- b) - a avaliação dos alunos segue diferentes perspectivas, de acordo com o que o professor valoriza individualmente. Ora se enfatiza o domínio do conhecimento, ora as habilidades intelectuais para realizar análises e sínteses, ora as atitudes de participação e dedicação. Não existe, por parte dos corpos docente e discente uma discussão pedagógica acumulada e amadurecida sobre os pressupostos ideológicos da avaliação, formal e informal e sobre seus procedimentos. Um professor admitiu que logo no início do semestre já sabe quem é interessado ou não e sua avaliação tem por base sua percepção do aluno.

Esses indicadores nos apontam para outro problema, o da avaliação, que precisa ser radicalmente tratado, visto tratar-se de um elemento fundante nas determinações pedagógicas, já que acaba definindo até mesmo a forma como o aluno estuda na disciplina.

Levando-se em conta que 21% dos alunos se evadem do curso - a média de evasão da UNICAMP é de 22% - consideramos que este aspecto também é relegado. Ao relegar tal reflexão pedagógica sobre a avaliação, desconsidera-se o quanto ela compõe o processo de trabalho pedagógico que se dá dentro de determinadas relações de poder que tem uma base material que a sustenta, e que é delimitado pelo processo de seleção e eliminação dos alunos.

O que podemos observar é que a organização do processo de trabalho pedagógico inviabiliza a concretização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visto que a lógica da produção e apropriação do conhecimento na FEF/UNICAMP é do geral para o específico, do básico para o aplicado, ou do básico para o profissionalizante, de forma etapista e linear. O pressuposto é o de que o aluno deve primeiro aprender o geral, ou seja absorver o conhecimento já produzido, para depois aplicá-lo. Este modelo leva os alunos a não entenderem o significado das aprendizagens iniciais, pois não conseguem relacioná-las com sua aplicação.

A idéia de que o aluno aprende só no espaço da sala de aula leva a um "inchaço" do currículo, pois frente ao desenvolvimento do conhecimento e de novas atividades profissionais, surgem novas disciplinas, ou novos conteúdos a serem programados. Compromete-se, assim, a idéia do ensino na perspectiva da produção do conhecimento. Com uma carga horária de em média 30 horas-aulas semanais, não sobra tempo para os alunos se dedicarem aos demais projetos e atividades acadêmicas. O currículo "inchado" e a inviabilização da integração ensino/pesquisa e extensão, são reconhecidamente fatores problemáticos do currículo.

O que nos fica evidente é que o delineamento na organização do processo de trabalho pedagógico está baseado em um modelo burocrático, individualista, pragmático, dogmático sendo estes os traços essenciais do curso que compõe sua dinâmica interna.

Alguns professores reconhecem a necessidade da constituição de um "conselho de curso" composto por professores de vários institutos e faculdades para avaliarem constantemente o trabalho acadêmico da graduação. Isso exige "envolvimento", o que é positivo", admitem os professores. Isso "exige maturidade acadêmica para juntos discutirmos as possibilidades e limites dos diferentes pesquisadores e das diferentes abordagens teórico-metodológicas".

O que os dados analisados nos evidenciam é de que o curso de Educação Física da FEF/UNICAMP apresenta-se com anacronismos e antagonismos como, por exemplo, a dicotomia entre teoria e prática e a desintegração entre ensino-pesquisa-extensão, que o afastam da pretensão de distinguir-se, significativamente, dos demais congêneres do Brasil.

Queremos com isso dizer que a qualificação do profissional de Educação Física vem ocorrendo de forma predominantemente alienada, visto que habilita um profissional de ensino superior a exercer uma dada profissão pela apropriação de um conhecimento dado como acabado, fragmentado, especializado, restringindo a possibilidade de superação dos mecanismos de alienação na formação acadêmica.

3.3.2 - A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Quanto às observações em sala de aula, foram observadas um total de cento e vinte e seis horas-aulas nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 1992. Os professores não eram comunicados previamente da visita do observador. Permanecíamos o tempo integral na Faculdade, e percorríamos as salas de aulas procurando observar aulas de todos os períodos (segundo, quarto, sexto e oitavo), das habilitações em Licenciatura e Bacharelado em Treinamento Desportivo, Lazer e Recreação, no diurno e no noturno, do currículo antigo e do currículo novo, cobrindo na íntegra as disciplinas oferecidas e em desenvolvimento durante a semana. Conforme mencionamos anteriormente, as disciplinas foram caracterizadas em: a) teórico; b) prática e; c) teórico-prática.

1. Aulas teóricas - (83 horas-aulas) - são consideradas aquelas em que o conteúdo

é tratado em sala de aula, com exigências centradas na capacidade de memória, reflexão, abstrações, e que se dão pelo trato com o conteúdo de diferentes maneiras:

Modelo 1.1 - aulas expositivas ministradas pelo professor (38 horas-aula) - aula expositiva com convidados (23 horas-aulas) - seminários desenvolvidos pelos alunos (10 horas aulas); com utilização de vídeo e texto (11 horas aulas) - com utilização de instruções programadas (3 horas aulas).

2. Aulas práticas - são consideradas aquelas em que é tratado um conteúdo específico da Educação Física & Esporte, ou de outra área do conhecimento, que decorre em situações especiais, onde predominam atividades de caráter prático e manipulativo. São constituídas por regras e normas próprias onde prevalecem as atividades expressivas corporais, os jogos, as exercitações ou então a manipulação de materiais, implementos, peças ou objetos próprio do estudo (14 horas-aulas).

Quanto às aulas práticas identificamos um modelo de aulas a saber:

Modelo 2.1 - Aula prática do curso de Educação Física ministrada por professor.

3. Aulas teórico-práticas - são consideradas aquelas em que parte da aula assume características de aula teórica e parte de aula prática. Identificamos três tipos de aulas teórico-práticas:

Modelo 3.1- Aula teórico-prática ministrada pelo professor (18 horas-aulas);

Modelo 3.2 - Aula teórico-prática em projetos especiais (5 horas-aulas);

Modelo 3.3 - Aula teórico-prática em estágios e práticas de ensino (4 horas-aulas).

A seguir, descreveremos os traços principais observados nas aulas, no que diz respeito ao trato com o conteúdo.

Modelo 1.1 - Aula expositiva ministrada pelo professor e suas variações

Local: Sala de aula do Instituto de Biologia.

"Professora inicia a aula perguntando se todos os alunos estão presentes - Não. Consulta os presentes sobre o horário de início da aula. Nove horas ou nove e um pouquinho. Informa o tema da aula: Termoregulação. Inicia uma exposição teórica valendo-se do quadro de giz e de projeção de lâminas - retro-projetor. Os alunos escutam e observam a professora e fazem anotações. Professora descreve detalhadamente como é o processo de aumento da temperatura para evitar a degradação de processos bioquímicos. Trata em sequência os processos químicos de perda e ganho de calor. Exemplifica a elevação de temperatura com os exercícios físicos. Durante sua explicação faz menção a conteúdos da área de Neuroanatomia que os alunos já viram. Continua sua exposição entrando em detalhes sobre aspectos bioquímicos e comportamentais dos processos de perda e ganho de calor. Faz perguntas aos alunos que respondem de acordo com respostas-sínteses previamente organizadas pela professora. Às 11:40 hs os alunos começam a sair da sala de aula. A professora continua em sala dando explicações para os que ficaram. Às 12:00 hs a aula é encerrada."

As características básicas desta aula são as seguintes:

- a) o conteúdo é ministrado de forma expositiva aos alunos que se mantêm assistindo a aula;
- b) o conteúdo é de domínio do professor, que o expõe valendo-se de projeção de lâminas e do quadro de giz;
- c) os objetivos e métodos de ensino estão na alçada de decisão da professora, sem a participação dos alunos;
- d) a instrução é minimamente programada de forma a facilitar as respostas dos alunos a perguntas específicas;
- e) os recursos são utilizados para facilitar a transmissão do saber elaborado do professor para os alunos.

Considerando que o propósito da aula teórica é a exposição de um dado conteúdo para os alunos elaborarem novas sínteses do conhecimento, identificamos, dentro do item aula teórica, variações quanto a procedimentos de ensino. Podemos exemplificar estas variações nas seguintes aulas: aula

expositiva ministrada pelo professor, aula com convidados, seminários desenvolvidos pelos alunos, com utilização de vídeo e texto, com utilização de instruções programadas. Observamos que o padrão básico de trato com o conhecimento, com ênfase na transmissão de um saber acumulado pelo professor para os alunos, se mantém. Alteram-se os métodos, viabilizando uma maior ou menor participação do aluno no trato com este conhecimento. Apresentamos a seguir características dessas aulas teóricas.

- Aula teórica com convidado

Local: Sala de aula da FEF/UNICAMP

"Professor inicia a aula apresentando aos alunos o convidado para ministrar a aula. O convidado expõe a sua experiência profissional com uma empresa privada que comercializa a produção de programas e propaganda (peças publicitárias) para diferentes meios de comunicação de massa. Apresenta no vídeo o seu trabalho e se dispõe a dialogar com os alunos sobre o assunto. Os alunos fazem algumas perguntas, o palestrante convidado responde, o professor agradece a sua participação e encerra-se a aula."

- Aula teórica em forma de seminário organizada e desenvolvida pelos alunos
Local: Sala de aula da FEF/UNICAMP

"O professor inicia a aula pedindo para que os alunos responsáveis pela apresentação do dia assumam a aula. Os alunos ficaram com a responsabilidade de desenvolver e apresentar aos colegas o tema "existencialismo". Para expor sobre o conteúdo, os alunos convidaram um professor do IFCH da UNICAMP, especialista em existencialismo. O professor convidado profere uma conferência. No final de sua intervenção coloca-se a disposição para responder perguntas dos alunos. Após as respostas o professor da disciplina agradece a presença do convidado e encerra a aula".

- Aula teórica com utilização de vídeo e textos

Local: Sala de aula da FEF/UNICAMP

"A professora inicia os trabalhos, expondo aos alunos o propósito da aula e mencionando que o conteúdo será discutido após a turma assistir a um filme. Explica aos alunos o tema relacionado aos avanços científicos e tecnológicos e

como esses avanços geram determinada cultura, um determinado tipo de relacionamento humano. Projeta o filme "Blade Runner" após ler seus dados técnicos aos alunos. Por fim comenta rapidamente o que o filme possibilitava discutir. Informa aos alunos que esta é a primeira de uma série de três aulas, e que na próxima aula retomarão as discussões com base no filme e sistematizarão o conteúdo sobre "Ciência, técnica e cultura", introduzindo novos textos sobre o assunto."

- Aula teórica com instrução programada

Local: Sala de aula da FEF/UNICAMP

"A professora inicia a aula solicitando aos alunos que se reúnam em grupos e em seguida distribui um texto que deverá ser lido em grupo. Após a leitura, a professora solicita aos alunos que respondam às perguntas previamente elaboradas e entregue aos grupos. Após esse trabalho, a professora passa a corrigir as respostas juntamente com os alunos e o monitor. Expõe novamente uma síntese do conteúdo e fornece explicações detalhadas a partir das respostas e perguntas contidas na instrução programada e formulada pelos alunos. Informa o tema da próxima aula, solicita aos alunos que leiam o texto indicado e dá por encerrada a aula."

Esse conjunto de aulas teóricas nos permite diferenciar conteúdos (termoregulação, marketing, existencialismo, conceitos de ciência cultura e técnica, bioquímica) e diferenciar meios (convidados, seminários, vídeo, instruções, textos) mas mantem em comum a forma de tratar com o conhecimento. Com diferentes meios, ocorre uma exposição de um dado conteúdo, mas que mantém em comum o processo de transferência de um saber acumulado para que o aluno o apreenda e, a partir daí, elabore suas próprias sínteses. O que os professores buscam com suas diferentes formas e diferentes conteúdos é assegurar o acesso a um dado conteúdo. Não ocorre a produção de conhecimento científico nas aulas, mas, sim, o acesso a um dado conhecimento disponível, que é pedagogicamente tratado e que está sob a responsabilidade do professor transmitir.

Modelo 2.1 - Aula prática de disciplinas específicas do curso de Educação Física

Local: Ginásio multidisciplinar da FEF/UNICAMP

"Nos 15 minutos iniciais da aula os alunos exercitam-se individualmente e em duplas utilizando-se das bolas de basquete. Realizam passes, dribles e arremessos. Após decorridos os minutos iniciais, o professor, juntamente com o auxiliar técnico, solicita a atenção dos alunos, que se colocam à sua volta e aguardam suas explicações. Os alunos são informados sobre o tema da aula: passes e dribles. São orientados para as atividades iniciais da aula. O professor descreve as atividades. Indica o início e o término da atividade. Os alunos executam. Seguem-se exercitações individuais e aos pares, sem bola, jogos de corrida com mudanças de direções. Correm livremente, e ao comando do professor mudam de direção. Correm, ao comando saltam, giram, fazem saída rápida com mudança de direção. Às 10:22hs os alunos são reunidos, recebem novas orientações. A aula é interrompida para que a coordenação do curso avise aos alunos sobre atividades extra-classe. Convida os alunos para participarem dos Jogos para Portadores de Deficiência e solicita colaboração. Informa que as aulas não serão interrompidas para a realização dos jogos. Às 10:27hs o professor monitor explica e demonstra nova atividade: deslocamentos de costas pela quadra observando-se a posição básica do basquete. O monitor orienta, o professor observa e auxilia na orientação da atividade. Nova atividade orientada pelo monitor: deslocamentos dois a dois, com bola, pela lateral da quadra, executando-se o lançamento à cesta. Complexifica-se a atividade com novas normas para os deslocamentos. Às 10:39hs o monitor explica e demonstra a próxima atividade - deslocamento com troca de posições e realização de passe. As exercitações passam a ser executadas em dois grupos, um sob a observação do professor, outro do monitor. Os alunos são corrigidos em suas execuções.

Às 10:44hs o monitor explica e demonstra uma nova atividade: dois grupos um em cada fundo de quadra, deslocamento com bola, passe e lançamento. O monitor observa, corrige, orienta e estimula as exercitações. O professor faz o mesmo junto aos grupos. Observa, corrige, orienta e estimula os alunos em suas exercitações. O professor reúne os alunos e presta esclarecimentos sobre os fundamentos exercitados e orienta novas exercitações. O monitor auxilia nas demonstrações e explicações complementares. Continuam as exercitações envolvendo deslocamento com bola, passes e arremesso de bandeja, em duplas e trios. Às 11:06hs o monitor consulta suas anotações, introduz mais uma bola nos trios para deslocarem-se e arremessar à cesta. Em seguida solicita deslocamento em cinco, com uma bola trocando passes e arremesso de bandeja. Enquanto os alunos realizam a atividade solicitada, o professor realiza anotações

em formulários individualizados, do qual consta, além da frequência, uma relação dos elementos básicos do basquete, com anotações sobre o desempenho dos alunos. Às 11:15hs os alunos são reunidos para maiores esclarecimentos sobre a atividade e são dispensados por alguns minutos para beberem água. Às 11:19hs as atividades da aula são reiniciadas. O monitor volta a dar explicações sobre a sequência de atividades. Formam-se duas equipes somente com mulheres. Sob o comando do monitor inicia-se o jogo com bola ao alto. Os demais alunos ficam ao lado observando e conversando com o professor. Às 11:33hs o jogo é interrompido pelo monitor que dá explicações sobre giros e passes e dá prosseguimento à atividade. Às 11:35hs a equipe feminina é substituída pela equipe masculina. Para completar uma das equipes é admitida uma mulher. A equipe feminina passa a observar o jogo e a conversar com o professor no fundo da quadra. Às 11:46hs as alunas são dispensadas e retiram-se da quadra. O monitor interrompe o jogo e dá explicações sobre os fundamentos empregados no jogo. Para encerrar a aula o professor lembra aos alunos que devem dominar os fundamentos, para terem competência de desenvolver todo o conteúdo da Educação Física, para saber empregá-los nas mais diversas circunstâncias. Informa, ainda, sobre vaga para estagiários em escola particular. Informa o tema da próxima aula: jogos pré-desportivos. Às 11:50hs encerra-se a aula."

Este modelo pode ser reconhecido como modelo clássico de aulas em função dos seguintes elementos que o constituem e são comuns nas modalidades esportivas:

- a) a aula é constituída por partes distintas: início, meio, fim - aquecimento, parte principal, parte final;
- b) sua parte inicial caracteriza-se por "ativar as grandes funções cardio circulatórias e buscar a motivação dos alunos para a aula";
- c) tem sua parte principal caracterizada pela aplicação dos fundamentos exercitados;
- d) parte do mais simples ao mais complexo, pela complexificação das regras e normas dos jogos;
- e) o professor, juntamente com o monitor, é o responsável pelas decisões quanto a objetivos, conteúdos, meios e avaliação na aula, bem como pelo

início e término das exercitações;

- f) a participação dos alunos se dá nos limites da solicitação e orientação do professor;
- g) o conteúdo é apresentado de forma analítica e progressiva, do mais simples ao mais complexo e tem sua referência no saber sobre a modalidade esportiva;
- h) a avaliação é controlada através de formulários próprios, onde são valorizadas as atitudes dos alunos em aula e seu esforço em superar dificuldades e limitações nas exercitações;
- i) são utilizados elementos da cultura popular (jogos populares) adaptados aos propósitos da aula e do ensino de um fundamento, complexificando-o pela introdução de regras e normas adequadas ao propósito da aula;
- j) as exercitações são uniformizadas pela introdução de normas e regras e pelas orientações e correções dos professores;
- k) o evento social aula e suas regras constitutivas e regulativas não são analisadas por professor e alunos - a interação social é determinada pela autoridade do professor;
- l) a construção da realidade social, aula de esportes e sua regulamentação, ou seja, as regras constitutivas e as regulativas da aula e do esporte em si, não são questionadas pelos participantes.

Modelo 1.3 - Aula teórico-prática ministrada por professor

Local: Sala de aula do Instituto de Biologia

Tema da aula: tronco encefálico

"A aula tem início às 19:10 hs com a presença de 3 alunos. O professor informa o tema da aula e passa a usar o quadro de giz para a exposição teórica sobre o encéfalo. Desenha com muita habilidade o encéfalo no quadro e inicia a exposição a respeito dos reflexos a nível medular e tronco encefálico. Explica a respeito dos neurônios que formam os núcleos -

conjunto de neurônios que se agrupam em áreas do tronco e têm as mesmas funções. Expõe sobre o tronco encefálico e os 12 pares de nervos cranianos. Explica localização do tronco encefálico, bulbo, ponte, mesencéfalo e diencéfalo (suprasegmentar). O professor responde perguntas dos alunos e continua a explicar a estrutura do encefalo. O professor diz para os alunos: "Muito bem. Deu para entender mais ou menos?" Explica que não vai entrar muito em detalhes, vai mencionar só o que interessa e continua com as explicações sobre nervos, medula espinhal, sobre cerebelo e tronco encefálico. O professor continua sua exposição detalhando a estrutura e função dos nervos. Menciona que posteriormente seria visto com outro professor a parte mais aplicada desse conhecimento. Às 20:53hs no laboratório inicia-se a aula prática. O professor apanha as melhores peças e demonstra aos alunos o tronco encefálico. Na sequência, os alunos, devidamente vestidos com luvas de borracha e valendo-se de pinças, localizam origem e inserções dos nervos e descrevem suas funções de acordo com as solicitações do professor, revendo o conteúdo de acordo com o roteiro da aula."

Este modelo de aula caracteriza-se pelos seguintes elementos constitutivos:

- a) o conteúdo, sua seleção e transmissão é de inteira responsabilidade do professor;
- b) a aula apresenta duas partes distintas: uma em que prevalece a exposição do professor, e outra em que prevalece a ação dos alunos, sob orientação do professor, que manipulando o material ou trabalhando com o conteúdo exposto anteriormente, retomam esse conteúdo reproduzindo-o em outras circunstâncias;
- c) os alunos agem sobre o conteúdo reproduzindo-o nas circunstâncias delimitadas pelo professor, valendo-se de textos programados ou livros clássicos utilizados na disciplina.

Modelo 3.2 - Aula teórico-prática ministrada por professor em projetos especiais

Local: 1. Parte: campo de futebol da FEF/UNICAMP;

2. Parte: sala de aula da FEF/UNICAMP.

Aulas desenvolvidas no Projeto com crianças. Os planos são elaborados semanalmente, com a participação das crianças. O professor conta com uma auxiliar (técnica) e com um estagiário. Os demais alunos assistem e participam das orientações das atividades da primeira parte da aula.

"A aula inicia com atividades escolhidas pelas próprias crianças, onde é utilizada a bola. Após as exercitações iniciais, são introduzidas novas perguntas aos alunos objetivando complexificar as regras do jogo e, com isto, ampliar o acervo de atividades exercitadas em aula e conhecidas pelas crianças. As atividades são realizadas em pequenos grupos para incentivar o contato com a bola. Após 25 minutos de exercitações as crianças são reunidas e são confirmadas algumas regras que deverão ser observadas por todos, durante a realização do torneio que havia sido previamente combinado. Divididas em dois grupos, as crianças exercitam atividade de chutes a gol, observadas e incentivadas pelo monitor-técnico, pelos alunos e estagiário. Em seguida, são diferenciados os times e inicia-se o jogo de futebol, conforme combinado previamente. Às 08:40hs o professor reúne os alunos e todos dirigem-se à sala de aula onde ocorre a segunda parte da aula que inicia com a chamada nominal dos alunos da graduação. O professor informa sobre o projeto, o número de crianças participantes (70 aproximadamente) e a pretensão de ampliar para 150 no ano seguinte. Discute com os alunos a aula seguinte e a atividade extra prevista, defendendo a importância de ter aula. Uma aluna se manifesta reafirmando a importância de ter aula e de ter boas aulas. Os alunos discutem entre si sobre a necessidade de ter coerência entre as exigências frente aos professores e as suas próprias atitudes; exigir dos professores mas também corresponder com atitudes próprias e responsáveis. Continuam as discussões sobre participação nas aulas. O professor defende o princípio da confiança que deve ser recíproca entre professores e alunos. Defende, ainda, a união entre os alunos para resolver problemas e indica caminho para que os alunos exijam boas aulas. Elogia a conduta exemplar dos alunos e acredita que ela se manifeste em qualquer aula onde existir um professor competente para ministrá-la. Uma aluna coloca a falta de união entre o grupo para resolver problemas nas disciplinas. O professor aguarda que todos os alunos se manifestem e durante 22 minutos o assunto da aula girou em torno do

problema da coerência dos alunos frente à exigência dos professores de ministrarem boas aulas. Professor ressalta que a teoria de nada vale se não existirem os princípios sólidos que sustentam uma boa aula, e que está ali para ministrar aula e que o problema sério é ter um bom desempenho. Solicita aos alunos que sejam maduros e decidam rapidamente os assuntos, como por exemplo, se deve ou não ter aula. Posiciona-se contra qualquer discriminação em relação a alunos advindos de outras Faculdades.

Às 09.06hs. inicia o tema da aula "Inteligência" - tema que já vem sendo tratado em aulas anteriores. Pergunta aos alunos: "O que é inteligência?" Resposta de um dos alunos. "- Inteligência é resolver problema". Pergunta, então, o que é um problema. Informa que problema é algo estranho ao momento, é o desconhecido, é uma situação que cria contradição entre o que se sabe e o que não se sabe. Pergunta o que se faz para resolver contradição entre o que se sabe e o que não se sabe. Solicita a resposta no campo da pedagogia. Pergunta novamente aos alunos se podemos aprender o que já se sabe.: "- O que você vai ensinar, qual é a atitude pedagógica do professor? O professor deve criar inaptações. Observando o que os alunos já sabem o professor vai criar um problema novo aí. Como se faz isto na prática? Continua expondo o conteúdo fazendo referencias aos níveis de conhecimento. "- Níveis do conhecimento - Nível A: conhecimento mais elementar; nível B, contém nível A e é maior que ele. Na prática a teoria é mais complicada". Menciona situações diferenciadoras do B: "- Pode ser que vocês tenham um B tão mais difícil do A que a criança não o reconhece. O duro é encontrar esse B mais adequado. Isto não está em livro. Vocês vão encontrar isto em Vygotsky, Piaget". Exemplifica uma situação de jogo e pergunta sobre o B (campo do desconhecido). Sugere, então, que "pedagogicamente o professor crie situações em que os alunos possam realizar a atividade, introduzindo novos elementos, pois o aluno está na escola para aprender. Deve-se continuar a reflexão pedagógica até chegar o momento da exercitação com domínio da situação. Consolidar a aprendizagem, especializar a aprendizagem. Isto consolida o jogo. Somente passa para outra atividade quando a aprendizagem estiver consolidada. Isto é básico em qualquer processo pedagógico. É o método que nós estamos trabalhando no Projeto". O professor continua seu diálogo perguntando aos alunos se a inteligência é uma dimensão geral da pessoa, ou é uma dimensão específica. Alunos respondem a questão e o professor esclarece

que não existe no mundo nada que seja só geral ou só específica. Existem componentes nas situações e que estão presentes em outras situações comuns. "- Tudo tem a ver com tudo. Todos têm uma inteligência mais geral, experiências que são acumuladas desde o nascimento. Por exemplo, o ato de sugar, é núcleo comum para qualquer situação. Quanto mais é primário o movimento, mais ele estará contido na situação vivida. Os movimentos primários vão sendo combinados e vão se complexificando. Existe uma inteligência mais geral e uma mais específica. O músculo pode fazer tensões e relaxamento e por combinação você tem todas as demais coisas". Uma aluna pergunta sobre a inteligência de base, e o professor responde dizendo que depende das experiências: "- Se você resolve mais facilmente as situações no voleibol que no futebol, voce é mais propenso a ser mais inteligente nessas situações que em outras". Pergunta se os alunos devem ter uma preparação geral diversificada ou uma formação específica. Exemplifica com a demonstração da importância da formação geral. Pergunta se a formação específica seria mais sólida caso houvesse uma formação geral mais ampla. Os alunos ensaiam respostas. O professor dá como exemplo Mozart e Saramago. Exemplifica onde a formação geral sólida influenciou e onde uma especialização influenciou. Do ponto de vista pedagógico, sugere que se considere a necessidade de uma base sólida e geral. Sugere que devam ser trabalhadas as coordenações gerais, que as atividades sejam diversificadas, para serem utilizadas durante a vida. Exemplifica com atletas de alto rendimento e suas iniciações especializadas. Sugere que deva ser ampliada a base sob a qual se deva construir a especialização. Às 09:44hs a aula é interrompida por uma aluna que solicita permissão para dar um aviso sobre grupo de estudos. São distribuídos formulários. Em seguida o professor encerra a aula pedindo para que o observador se apresente.

Às 09:52hs os alunos decidem ficar em sala de aula para discutir seus problemas. O professor informa que estará aguardando a decisão do grupo e sugere por fim que não briguem, mas que discutam."

Este representa um modelo clássico de aulas que se caracteriza pelos seguintes elementos.

- a) a aula é constituída por partes distintas: primeira parte prática e segunda

parte teórica;

- b) sua parte inicial caracteriza-se por ser uma atividade ligada a um projeto de pesquisa e extensão, onde são desenvolvidas situações pedagógicas que serão posteriormente retomadas nas discussões em sala de aula;
- c) as partes da aula não se distinguem em importância e relevância. Ambas as partes são importantes;
- d) na segunda parte da aula, o professor delimita um tema a ser abordado e vale-se das situações do projeto em desenvolvimento para as explicações e ilustrações;
- e) o professor, juntamente com o monitor, estagiário e as crianças participantes do projeto são responsáveis pelas decisões didáticas do que deverá ocorrer na aula, quanto a objetivos, conteúdos, meios e avaliação, bem como pelo início e término das exercícios;
- f) a participação dos alunos se dá de maneira ampliada e possibilita as decisões em conjunto;
- g) o conteúdo tratado na segunda parte da aula é referenciado nas experiências em desenvolvimento no projeto;
- h) a avaliação é realizada tanto pelas observações no decorrer das aulas quanto pela participação em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem;
- i) são utilizados elementos da cultura popular (jogos populares) adaptados aos propósitos da aula e do ensino de um fundamento, complexificando-o pela introdução de regras e normas adequadas ao propósito da aula;
- j) as exercícios são diversificadas pela introdução de normas e regras e pelas orientações e correções dos professores, monitor e estagiário;
- k) a interação social é determinada pela necessidade do diálogo para as decisões;

- l) a construção da realidade social, aula de esportes e sua regulamentação, ou seja, as regras constitutivas e as regulativas da aula e do esporte em si podem ser questionadas pelos participantes;
- m) a segunda parte da aula desenvolve-se com base numa temática específica;
- n) o processo de ensino é conduzido pelo professor com base em perguntas feitas durante a aula aos alunos.

Modelo 3.3 - Aula prática ministrada por alunos em estágios e práticas de ensino

Observamos alunos ministrando aulas a partir do primeiro ano da Faculdade, com o acompanhamento de professor até o último ano sem o acompanhamento direto de professores. Pelo menos cinco disciplinas observadas valem-se de tal procedimento de ensino, ou seja, o aluno planeja e ministra aulas e essas experiências são posteriormente retomadas em sala de aula com os professores titulares das disciplinas. Passaremos a denominar o aluno que está ministrando aula de aluno-mestre.

Local: parque aquático da FEF/UNICAMP

"No início da aula o aluno-mestre reúne os alunos e informa-os do tema da aula: técnicas dos nados (ênfase costas e crawl). Aplica um questionário breve com levantamento de opiniões e inicia as exercitações. A professora da disciplina Natação acompanha o aluno mestre à distância. Realizam-se atividades fora da piscina. Durante 15 minutos é desenvolvida a primeira parte da aula com exercícios de alongamento, e exercícios localizados com aro, jogos com aro com objetivo de aquecer e descontrair os alunos - "sociabilizar" segundo nos informa a professora observadora da aula. As atividades são dirigidas pelo aluno-mestre, que as explica, demonstra e orienta para o início e término das mesmas. Após passar pelo banho de chuveiro os alunos são orientados para realizar jogo com aros no interior da piscina. O jogo tem caráter competitivo e objetiva colocar duas equipes em comparação para auferir seu desempenho mais veloz na realização da atividade. O jogo desenvolve-se com certa dificuldade no entendimento das regras. Os alunos pedem esclarecimentos que são prestados pelo aluno-mes-

tre. O jogo é reiniciado e são realizadas mais duas tentativas, no final das quais uma das equipes declara-se vencedora. Após o jogo inicial, dentro da piscina, agora com pranchas, os alunos são orientados para exercícios individuais: de costas com a prancha segura na altura do peito, bater as pernas simultaneamente. Variações vão sendo introduzidas quanto à altura de segurar a prancha. Dois alunos apresentam problemas para flutuar, o que merece atenção do aluno-mestre e da professora orientadora, que se aproxima dos mesmos e introduzem exercícios especiais, enquanto os demais alunos continuam suas exercícios, agora nadando costas sem a prancha, ou exercitando o nado "crawl". Às 11:30hs um dos alunos pergunta ao aluno-mestre: " - E agora ?" aguardando outra orientação para a atividade. Às 11:40hs os alunos são orientados para saírem da piscina e formarem trios . Ao comando, deveriam atravessar a piscina, em nado "crawl", e lhes seria informado o tempo desse percurso. Foram realizadas duas baterias, uma feminina e outra masculina, ao final das quais os alunos receberam informações sobre o tempo empregado na realização da atividade. Às 11:45hs os alunos foram liberados pelo aluno-mestre."

Este representa um modelo clássico de aulas que se caracteriza pelos seguintes elementos:

- a) a aula é constituída por partes distintas: início, meio, fim - aquecimento fora da piscina com exercícios de alongamento, aquecimento dentro da piscina com jogos; parte principal - com exercícios individuais das técnicas em partes progressivas; parte final aplicativa, de caráter competitivo;
- b) sua parte inicial caracteriza-se por "ativar as grandes funções cárdio-circulatórias e buscar a motivação dos alunos para a aula, o interesse, a sociabilização, com exercícios de jogos com caráter competitivo;
- c) há uma segunda parte que ainda objetiva o aquecimento mas, agora, voltado para os fundamentos específicos a serem introduzidos na parte principal da aula;
- d) na parte principal da aula são exercitados os fundamentos partindo-se

do mais simples ao mais complexo, pela complexificação das regras e normas das exercitações;

- e) o aluno-mestre é o responsável pelas decisões quanto a objetivos, conteúdos, meios e avaliação na aula, bem como pelo início e término das exercitações;
- f) a participação dos alunos se dá nos limites da solicitação e orientação do aluno-mestre;
- g) o conteúdo é apresentado de forma analítica e progressiva, do mais simples ao mais complexo e tem sua referência nos estilos clássicos da natação;
- h) a avaliação é controlada através de observações onde são valorizadas as atitudes dos alunos em aula e seu esforço em superar dificuldades e limitações nas exercitações;
- i) são utilizados materiais para exercitações analíticas de partes de um fundamento;
- j) as exercitações são uniformizadas pela introdução de normas e regras próprias ao esporte em si, e pelas orientações e correções do aluno-mestre;
- k) o evento social aula e suas regras constitutivas e regulativas não são analisadas pelo professor e pelos alunos - a interação social é determinada pela autoridade do aluno-mestre;
- l) a construção da realidade social aula de Educação Física & Esportes e sua regulamentação, ou seja, as regras constitutivas e as regulativas da aula e do esporte em si, não são questionadas pelos participantes.

Da observação do conjunto de aulas, pontuamos aspectos que manifestam-se, em termos gerais, conforme o descrito a seguir. Ao destacarmos tais aspectos, em forma de um relato, o fizemos, principalmente, pelo fato de nos chamar atenção em sala de aula a maneira como se apresentavam, pelas influências que poderiam ter no trato com o conteúdo, e por serem

esses os elementos constitutivos da forma como ocorria o trato com o conhecimento.

Observamos que as aulas iniciavam com atraso, terminavam antes do término previsto, e ainda, muitas vezes, continham intervalos que ultrapassavam o tempo combinado. No mínimo, esvaia-se aí, parte de uma hora-aula que é de sessenta minutos. Somado a isso computamos o tempo destinado a assuntos sem relação com o conteúdo propriamente dito. Este dado nos parece importante na reflexão sobre como, quem e sob que critérios determinam-se cargas horárias de disciplinas, ou seja, como é determinado o tempo necessário à apropriação e produção do conhecimento em sala de aula.

O uso do espaço disponível esteve condicionado às formas arquitetônicas das construções. O que predomina são aquelas próprias ao esporte, que nem sempre correspondem às necessidades de algumas disciplinas, principalmente aquelas disciplinas de caráter voltado para outras manifestações da cultura corporal que não a esportiva. Observamos problemas principalmente no uso de ambientes comuns a várias disciplinas, e em ambientes minúsculos, que dificultavam movimentações mais amplas de grupos.

O que mais nos chamou a atenção nas aulas teóricas é o fato de que pouquíssimos alunos respondem aos incentivos dos professores para participarem da aula, formulados através de perguntas, questionamentos ou solicitações. Eram evidentes as manifestações de comportamentos pouco participativos. Percebíamos isto através das manifestações de silêncio, de desatenção, de realização de outras tarefas (copiar outras materias) durante as aulas e pelas respostas breves a alguma pergunta formulada insistentemente pelo professor. Os alunos pouco participam das decisões didáticas sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação.

Os conflitos com os professores, em decorrência da não leitura prévia à aula de textos anteriormente sugeridos, foram constantes, desde a primeira aula observada. A maioria dos alunos não lê previamente os textos, o que prejudica as reflexões em aula, ou então, lêem-nos superficialmente e em partes. Quando as discussões sobre esse problema eram abertas, os alunos alegavam: "falta de tempo", "excesso de leituras e cobranças", "a desarticulação dos professores ao cobrar tarefas", "cada qual quer saber de sua disciplina e esquece das outras". Alguns professores usavam estratégias especiais para "motivar", "forçar" ou "sensibilizar" os alunos à leitura dos textos, como por exemplo designar um grupo de quatro alunos responsáveis em "puxar" as discussões do texto na aula seguinte. Quanto às leituras de textos em sala de aula, estas se davam sob o controle do professor, e os alunos realizavam-na sem apresentarem maiores problemas.

Observamos pouca utilização dos trabalhos em grupos na sala de aula. As dinâmicas de grupo, quando utilizadas, não eram desenvolvidas segundo determinadas técnicas, ocorrendo de forma espontaneísta, podendo isto ser percebido pela falta de orientação precisa das tarefas em grupo, pela falta de sistematização e ainda pela dispersão dos alunos no decorrer das atividades.

A atitude de reportar-se, mencionar, ou fazer referências às disciplinas dos colegas são frequentes, nos seguintes termos: "Isto vocês verão com o professor Fulano na disciplina Tal", "Isto vocês já devem ter visto com o professor Beltrano na disciplina Tal". "Isto o professor Tal tratará com vocês". Muitas vezes eram noções básicas, reportadas a outras disciplinas. Constatamos isto em todas as áreas e em todos os níveis.

Das aulas ministradas com a participação de convidados, observamos que esses convites eram formulados com as seguintes intenções: a) debater um assunto que o professor não domina; b) substituir o professor que viaja; c) expor conhecimentos profissionais. Encontramos essa estratégia em diversas disciplinas. Em pelo menos duas disciplinas esta estratégia é constante, ao ponto de não ocorrer aula se o convidado não comparecer.

Levando em conta as referências sobre habilidades de ensino - organizar o contexto inicial da aula, fazer perguntas, utilizar recursos, dar respostas, informar de resultados, realizar o fechamento da aula - observamos claramente uma desconsideração por tais habilidades, visto elas não estarem sendo corretamente empregadas no decorrer da aula. Observamos diferenças na utilização de habilidades de ensino entre os professores dos outros institutos que ministram disciplinas na FEF e as habilidades dos professores da FEF. Reconhecemos isto no emprego de técnicas de ensino, no uso de equipamentos e no uso de quadro de giz de maneira mais criteriosa por parte de professores de outros institutos.

Observamos que poucos professores têm a preocupação de sistematizar as informações no decorrer da aula. O que prevalece são discussões esparsas e com sub-utilização de referências teóricas ou do próprio conhecimento inicial do aluno. Não reconhecemos a preocupação com o ponto de partida, e sua explicitação, nem com o ponto de chegada, em termos de conteúdos sistematizados tratados na aula, na maioria das disciplinas.

No entanto, encontramos algumas disciplinas em que o professor preparava previamente o texto da aula, sistematizava as informações, aprofundava as reflexões a partir das opiniões dos alunos e realizava o fechamento das discussões com apresentação de uma nova síntese.

Poucos são os professores que adotam o procedimento de informar, no início da aula, seus objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino. O contexto inicial da aula não é explorado pela maioria dos professores como o momento deflagrador de um processo de ensino-aprendizagem. Quando muito, o professor menciona o assunto da aula e daí as coisas decorrem. Por exemplo: " - Hoje vamos tratar de tal assunto", ou então o professor inicia fazendo um pergunta sobre quem leu o texto sugerido, ou pede para os alunos exporem a tarefa designada (seminários).

A maioria não faz o controle da frequência. Muitas vezes o professor admite usar este recurso frente a abusos, ou seja, quando se constata um número exagerado de faltas dos alunos.

Observamos que grande parte da literatura mencionada no programa não é tratada em sala de aula. O professor apega-se a um livro básico ou a um autor básico e sustenta a disciplina nesta base. Muitas vezes os autores são usados superficialmente. Não são esgotadas as análises possíveis a respeito dos autores. Trabalha-se à base de fragmentos teóricos, sem coesão interna do assunto em relação ao autor ou autores mencionados.

Raramente são usados quadros sinópticos e, muitas das vezes, quando usados são confusos e pouco precisos, com termos que nem mesmo os professores têm clareza explicativa.

Nas exposições teóricas observamos, muitas vezes, a assepsia das referências, idéias, pressupostos, noções e suas raízes epistemológicas. O conhecimento é tratado de forma asséptica como se não tivesse gênese e historicidade. Os termos nem sempre são utilizados com precisão. Os professores não explicitam aos alunos a partir de que perspectiva estão tratando um dado conhecimento ou "olhando" e explicando um dado fenômeno. Prevalcem, nas explicações, as posições pessoais com respaldo científico eclético e muitas vezes confuso.

A concepção de Ciência da Motricidade Humana não se faz presente nas aulas, enquanto uma intenção, ou um eixo claro, preciso e objetivo. Cada professor ensina o que sabe e organiza isso segundo seus critérios individuais. As aulas são implementadas segundo o bom senso dos professores, sem que se perceba claramente seus nexos com um projeto político-pedagógico que tenha a Ciência da Motricidade Humana como eixo orientador.

Os professores, em suas exposições, defendem pressupostos que não conseguem experimentar em suas aulas. Por exemplo, o pressuposto de uma educação democrática,

participativa, aberta a experiências. A maioria das aulas segue o padrão de aula expositiva tradicional. Não observamos aulas abertas a experiências, sendo experiência considerada como categoria didática. Para tanto, seria necessário ocorrer uma intenção manifesta de alteração nos elementos constitutivos da aula e nas formas de tratamento dos mesmos, a saber objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações.

Frente a aulas desmotivantes e desinteressantes, os alunos evidenciam impaciência. Observamos isso nas atitudes de atraso, saída de aula, passividade, silêncio, conversas, brincadeiras, nível das respostas monossilábicas, nas intervenções nas aulas, nas tarefas realizadas de última hora, nos trabalhos mal compartilhados, "um carregando os demais", nas aulas práticas pelo número de alunos sentados ao lado.

O número de alunos diminui gradativamente, no decorrer da aula, sem que as conclusões ou o desfecho da aula sejam realizados, na perspectiva da elaboração conjunta de uma nova síntese a partir do conteúdo tratado.

As perguntas formuladas aos alunos, na maioria das vezes, giram em torno de expressões verbais como: "Entenderam?"; "têm alguma dúvida?"; "Certo?". Estas e outras perguntas mais complexas, na maioria das vezes, têm como resposta o silêncio dos alunos. A habilidade em fazer perguntas não foi uma habilidade privilegiada nas aulas observadas.

As perguntas formuladas pelos alunos, aos professores, são poucas e muitas vezes sub-utilizadas, ou seja, não se tira proveito para desmembrá-las ou fazê-las repercutir na classe. O teor das perguntas dos alunos privilegia a prática profissional e relaciona-se, na maioria das vezes, com o cotidiano. Os alunos intervêm na aula, ainda, quando os problemas estão agravados ou os ânimos acirrados. Presenciamos várias situações extremas onde um aluno foi expulso de sala, onde alunos abandonaram salas de aulas, onde foi inviável tratar de conteúdos, pois o nível de insatisfação é tanto que as intervenções ocorrem de forma abrupta. Diversas aulas são interrompidas ou tardam a iniciar para que sejam discutidos problemas de relacionamento - professores/alunos/conteúdos/procedimentos de ensino.

Observamos elocubrações em sala de aula que afastam a reflexão do foco central da temática delimitada, esvaziando-se o conteúdo.

A utilização dos equipamentos e recursos disponíveis para a sala de aula varia de aula para aula de acordo com o tipo. Nas aulas expositivas, privilegia-se o quadro de giz, o projetor de transparências, slydes e o vídeo. Os equipamentos das aulas práticas são mais

diversificados e de acordo com as modalidades. Percebemos que a diversificação na utilização de recursos tecnológicos é mínima. Predominam as aulas de "guspe e giz" como dizem os alunos.

Os períodos de provas e entrega de material para constar das notas são demarcados previamente e discutidos em sala de aula com os alunos. Prazos são rediscutidos. Os trabalhos solicitados giram em torno de resenhas de livros, apresentação de temas em seminários, projetos de aula e treinamento, entrevistas, provas escritas, relatórios de visitas institucionais, trabalhos escritos versando sob temática previamente delimitada, observações de aulas, ou outras práticas corporais, treinos, ou atletas em treinamento. Comentários sobre atitudes e comportamentos dos alunos são feitos pelos professores deixando evidente o que é valorizado: por exemplo, a dedicação às leituras, a participação nas aulas. Não fica evidente, na maioria das aulas, a preocupação por parte do professor, com a avaliação contínua e sistemática do processo de aprendizagem durante as aulas. As provas escritas com questões abertas e fechadas são utilizadas, mesmo que o professor reconheça que na semana seguinte os alunos já terão esquecido 60% do conhecimento decorado para responder itens de prova que exigem exclusivamente a memorização. Observamos somente uma disciplina com fichas de acompanhamento de rendimento para subsidiar avaliações sendo utilizadas no decorrer de toda a aula.

No ciclo básico, observamos disciplinas com número regular de alunos - em torno de vinte e cinco - já no ciclo de aprofundamento, nas disciplinas optativas e dentro das especializações o número de alunos é reduzido. Muitas aulas foram canceladas visto estarem presente somente um ou dois alunos.

Observamos disciplinas de outros departamentos ministradas nos institutos de origem, disciplinas do ciclo básico, bem como disciplinas do ciclo de aprofundamento, com terminalidades nos Bacharelados e na Licenciatura. Não percebemos em que estas disciplinas se distinguem, em termos de trato com o conhecimento. Nada de especial nos chamou a atenção, a não ser os nomes, as siglas, os códigos das disciplinas que se diferenciam. Os procedimentos dos professores e o nível de abrangência no trato com o conteúdo não distinguem as disciplinas. Nas aulas são tratados fragmentos de conteúdos diferenciados.

Considerando que a apreensão do mundo está mediatizada pela comunicação que se objetiva nas linguagens, consideramos este aspecto importante, pois pode influenciar decisivamente na forma como o conhecimento é tratado em sala de aula. A linguagem computacional não chegou aí. A linguagem cinematográfica e televisiva é empregada de

forma restrita. A linguagem poética é minimamente utilizada. Enfim, percebemos que de um universo diversificado de linguagens que viabilizam o acesso ao conhecimento e objetivam o processo de apreensão do mundo, pouco é utilizado em sala de aula. Prevalece a tradicional comunicação verbal, o monólogo, a aula expositiva.

Quanto às tarefas, estas são discutidas com os alunos e acertadas com os mesmos em termos de condições, prazos, datas. As principais tarefas são em torno de leitura de textos, elaboração de seminários, execução de aulas, planejamentos de treinamento ou aulas, e participação em projetos especiais. Os projetos que observamos estão vinculados aos departamentos de Educação Motora (Projeto com crianças-futebol), Estudos do Lazer (Espaços para o Lazer), Educação Física Adaptada (Jogos) e Técnico Desportivo (Seminário de Pesquisa).

Quanto a problemas pedagógicos, encontramos nas observações os seguintes comportamentos dos professores: os que "encaram de frente" os problemas identificados e os discutem com os alunos, reestruturando logo seus procedimentos, a partir do diálogo e das decisões tomadas em conjunto; outros que não admitem sua responsabilidade no agravamento dos problemas e dificuldades de aprendizagem, e discutem com os alunos fazendo apologias a seus procedimentos. Essas atitudes culminaram em confrontos sérios entre professores e alunos, que tiveram que ser intermediados pela coordenação de curso e chefia de departamento; - outros que adiam o trato das questões, mantêm-se alienados aos fatos e depois tentam explicar que está tudo bem, negando as evidências. Mas além das atitudes dos professores, existem as instâncias para além da sala de aula, para onde muitos problemas pedagógicos são encaminhados. No entanto, o que prevalece, de imediato, são os "pactos" entre professores e alunos frente aos problemas pedagógicos. A coordenação do curso, as chefias dos departamentos, os representantes estudantis e o CAEF são chamados a intervir, juntamente com representantes dos alunos e professores. Nesse semestre específico foram observados cinco encaminhamentos com problemas que consideramos graves. Eles se deram nas disciplinas observadas e representaram o ápice de crises mal resolvidas em sala de aula. O acúmulo de insatisfações em relação a conteúdos e procedimentos de ensino deflagram os problemas.

Muitos trabalhos apresentados pelos alunos são precários. Evidencia-se isso pela profundidade e abrangência do tema discutido. Conceitos são usados de forma imprecisa. Referências desatualizadas compõem a exposição. Teorias são interpretadas de forma equivocada. Merece ser destacada, ainda, a pouca intervenção dos professores frente a isso. Observamos somente dois professores chamarem a atenção dos alunos frente à baixíssima

qualidade dos trabalhos apresentados, analisando com os mesmos o que significa isso para um profissional em formação, que não consegue discutir um assunto de sua área específica com mais profundidade do que qualquer cidadão comum que não tenha passado pelo curso de Educação Física.

Quanto aos laboratórios, os melhores equipados são os de outros institutos, como por exemplo os Laboratórios do Instituto de Biologia. O Laboratório de Educação Motora espera, a cinco anos, para ser equipado. Alguns laboratórios são utilizados para atividades de extensão, como por exemplo, a avaliação antropométrica de jogadores dos times profissionais de futebol. Os laboratórios são de uso predominante da pós-graduação.

Alguns professores marcam atividades com os alunos para além da sala de aula e reúnem-se com os mesmos, em um dia da semana pré determinado, para "discutir problemas que os alunos estão enfrentando". Acompanhamos algumas destas experiências fora de sala de aula e colocamos a questão sobre o significado e a importância desse espaço e quando ele pode substituir a aula. Algumas atividades complementares, paralelas, extras ou fora de sala muitas vezes fogem aos propósitos da aula, interessando muito mais aos professores que aos alunos. Este tipo de aulas são denominadas pelos alunos como "as muletas do curso". Observamos que muitos professores que propõem atividades complementares ou paralelas não acompanham os alunos, somente discutem em sala de aula. Outros observam o resultado dos trabalhos em exposições. Outros, acompanham parte do trabalho, dividindo seu horário de aula em duas partes, uma acompanhando projetos especiais e outra em sala de aula. Outros orientam os alunos para estágios pagos em instituições profissionais. Outros, ainda, promovem visitas a centros e instituições acompanhando os alunos. Outros promovem eventos esportivos e envolvem os alunos na organização dos mesmos.

Algumas disciplinas trabalham com auxiliares (monitores). Estes auxiliares desempenham diferentes papéis no decorrer das aulas ou projetos e têm também vínculo empregatício diferente do professor. Observamos também a participação desses auxiliares de ensino, já que participam da aula, confrontam-se com problemas pedagógicos, mas têm limites em suas intervenções. São os executores, apesar de toda a boa vontade do professor titular de integra-los no complexo da tarefa de dar aulas. Observamos, ainda, que uma das disciplinas é desenvolvida pela bibliotecária, que não compõe o corpo docente e que não está vinculada a nenhum dos departamentos.

Quanto ao desenvolvimentos de projetos ou experiências anteriores em disciplinas, isso nos chamou a atenção, visto que tivemos a oportunidade de acompanhar, em semestres

anteriores (1989) uma experiência de interdisciplinaridade que envolvia vários institutos e disciplinas da própria FEF, bem como previa atividades de ensino desenvolvidas com a rigorosidade exigida na produção do conhecimento científico e que contava com a participação da comunidade. Observamos que essas experiências inovadoras não são levadas adiante e, com a substituição do professor, morrem os projetos, que não criam raízes institucionais e nem são assumidos como compromisso coletivo pelos docentes. Parte-se do "zero", não existe memória das disciplinas, o que acarreta quebra na continuidade das experiências pedagógicas.

Observamos que não existem preocupações sistemáticas com a análise do ensino do professor. O uso de questionários, muitas vezes aplicados pelos próprios professores, no final do curso, com caráter técnico, prescritivo, normativo, voltados para algumas dimensões restritas da didática, são os únicos procedimentos adotados para análise do ensino. Encontramos, ainda, algumas discussões entre professores e alunos, com comentários pouco sistematizados, que são considerados pelos professores como indicadores para avaliarem seu ensino. A radicalidade, a rigorosidade e a totalidade no emprego de sistemas de análise do ensino não foi observada em sala de aula.

As estratégias de ensino pouco se diversificam. Fica evidente que não são levadas em conta exigências metodológicas e teóricas na elaboração, implementação e avaliação das aulas. Os professores demonstram estar presos ou a livros didáticos ou a procedimentos formais e comuns em aulas principalmente expositivas. A preocupação sistemática e radical com a base teórica oferecida pelas teorias de aprendizagem humana, que subsidiam teorias de ensino e orientam procedimentos metodológicos não se fazem presente, visto o repetitivo, o monótono, o cansativo das aulas, no geral.

Quanto à Prática do Ensino e aos Estágios Supervisionados, na Licenciatura são disciplinas ministradas por professor da Faculdade de Educação. Compõem os semestres finais do curso, tem caráter integrador e se desenvolvem no horário previsto em sala de aula, a partir de onde o professor desenvolve os conteúdos previstos integrando em suas estratégias de ensino a consideração das experiências dos alunos em seus contatos com a rede de ensino, onde observam, planejam e implementam aulas. O principal problema decorre da falta de condições para acompanhamento e observações dos alunos em suas ações práticas, em aulas na rede de ensino. Recursos televisivos não são empregados, como por exemplo, gravações e análises do ensino. Isto somente ocorre quando o próprio aluno tem a disponibilidade. A forma de estágio ocorre também em outras disciplinas, mas sem uma integração dessas práticas.

Retomaremos as características comuns aos modelos identificados enquanto forma de produção e apropriação de conhecimento, por reconhecermos, nas mesmas, opções teórico-metodológicas.

No que diz respeito ao conhecimento tratado nas aulas é evidente a hegemonia do modelo onde cabe ao professor selecioná-lo e administrá-lo. Assegura-se, assim, a hierarquia e o poder, prevalecendo a transmissão de conhecimentos do professor para os alunos que ouvem, obedecem e executam.

Podemos identificar, ainda, a dicotomização (teoria-prática) e a compartimentalização do saber, distribuído em disciplinas que se materializam em aulas, onde cada professor trata da parte que lhe cabe. As inter-relações das partes são realizadas ou por menções dos professores ou por esforço individual do aluno na elaboração de suas próprias sínteses.

Isto nos leva a reconhecer que o curso de Educação Física da UNICAMP não está estruturado de forma a privilegiar a aula como uma das instâncias de produção do conhecimento, onde se garanta a indissociabilidade entre teoria e prática.

A fragmentação do saber em disciplinas com poucas relações ou com pontes artificiais, baseadas na menção do professor sobre possíveis integrações do conhecimento, provavelmente comprometem a formação de uma base teórica sólida.

Não foi possível identificar, nas aulas observadas, a busca de uma unidade metodológica. Cada professor ministra seu conteúdo de acordo com os seus entendimentos e de acordo com o enfoque que melhor lhe convém. Isso está expresso no trabalho individual, onde cada professor (ou grupo de professores) cuida de sua disciplina, sem que se explicita uma unidade metodológica, onde seja buscada a apreensão da realidade em todas as suas relações e interconexões, onde se busque uma unidade na concepção de homem e do profissional que se quer formar.

Quanto aos procedimentos de ensino, podemos reconhecer manifestações diferenciadas em seus componentes - formas de relação, material empregado, tempo, organização - mas com propósitos semelhantes: assegurar o acesso a um dado conhecimento que se apresenta como um conhecimento pronto, acabado, compartimentalizado.

A consideração do conhecimento enquanto algo pronto, acabado, compartimentalizado, expressa, a nível da sala de aula, uma compreensão do processo de ensino que o dissocia da

pesquisa. Nesse sentido prevalece a lógica que atribui ao sujeito (alunos e professores) a operação passiva de conhecer, desvinculada do ato de produzir, do fazer, o que corresponde, no plano do desenvolvimento científico do conhecimento, à cisão entre teoria e prática e, no plano curricular, à cisão entre ensino e pesquisa (GERALDI, 1993).

Configuram-se, aí, formas de consideração da ciência como produto, produzido por uma elite, cabendo a outros segmentos consumi-la (SOBRAL, 1986).

Sendo o emprego da ciência um fator imanente ao modo de produção capitalista, tal consideração traduz, no interior do curso, uma contradição expressa nos processos de alienação (PETROVIC, 1988), pois a forma de apropriação do conhecimento cinde a unidade sujeito-objeto.

Ficam, assim, professores e alunos afastados da especificidade do ato de ensinar, que é a produção e a apropriação do conhecimento.

Ao assumir-se a graduação como a instância de transmissão do conhecimento, remetendo-se à pós-graduação a responsabilidade pela produção do conhecimento, acentua-se a contradição assegurada no interior do curso, segrega-se o conhecimento, através das formas de tratamento do mesmo. Compromete-se, assim, o enunciado pedagógico do "princípio da pesquisa", no trabalho escolar, onde a ciência deveria ser ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade (PISTAK, 1981).

O que ressaltamos é que tanto o conhecimento em si como sua distribuição e apropriação (SILVA (1991) devem ser questionados em função da forma como é tratado no interior do curso.

O que constatamos é que no processo de produção e apropriação desse conhecimento, prevalece a transmissão de um conhecimento acabado e não relacionado com o campo no qual ele opera.

Em cada disciplina surge o problema que está colocado para o curso como um todo - o objeto de estudo e as relações possíveis entre sujeito-objeto de estudo.

A esta problemática complexa encontramos na Educação Física a resposta prática com a implementação do Bacharelado (OLIVEIRA, 1988).

No entanto, conforme podemos constatar nos dados levantados, a solução não recai unicamente em dividir a formação profissional em Licenciatura e Bacharelado. Não recai também em encontrar um estatuto epistemológico para a Educação Física - Motricidade Humana (MANOEL SERGIO, 1988). Temos que considerar que existe um processo de trabalho pedagógico que determina as formas e o conteúdo do ensino, processo de trabalho esse que condiciona a produção e a apropriação do conhecimento em sala de aula (FREITAS, 1991).

O processo de produção e apropriação do conhecimento na FEF/UNICAMP constituem uma cultura onde prevalece a dicotomia entre teoria e prática, entre as áreas de conteúdos específicos e a área pedagógica, entre Bacharelado e Licenciatura. A evidência disso está no trabalho pedagógico realizado de forma isolada e sem interconexões, a não ser aquelas relativas à menção dos professores aos conteúdos ministrados em outras disciplinas.

Procurando fugir desse padrão, encontramos as aulas teórico-práticas em projetos especiais e estágio supervisionado. No entanto, neste modelo, os procedimentos de pesquisa não são evidentes. Busca-se muito mais alterar algumas regras constitutivas do ensino de aulas-padrão do que integrar ensino e pesquisa.

A contradição aí presente diz respeito ao trabalho do professor em articular o eixo epistemológico e as necessidades didático-pedagógicas.

No entanto, devemos considerar as iniciativas emergentes de integração teoria-prática que se apresentam como indicadores de possibilidades materiais para superação de antagonismos e antinomias, e que buscam atender, simultaneamente, aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem. Mas estas iniciativas são pontuais e não compõem um projeto coletivo. São iniciativas isoladas, que não impactam a organização do processo de trabalho pedagógico em sua base essencial, que é a fragmentação na produção e na apropriação do conhecimento. Reconhecemo-las enquanto lutas para transformar cotidianamente a atual organização do trabalho, na medida em que redefinem práticas, ou seja redefinem a materialidade da produção e da apropriação do conhecimento. São iniciativas que nos apontam para uma provável abordagem das contradições existentes nas formas de produção e apropriação do conhecimento na FEF/UNICAMP.

Esses indicadores nos apontam possibilidades e necessidades históricas inscritas no movimento das relações de força que se travam no plano das relações sociais fundamentais e no plano político-econômico. Permitem-nos ainda, a enunciação crítica de uma proposta

política-pedagógica, pois são ações concretas a nível do possível, que buscam superar dicotomias e fragmentações entre teoria e prática.

São, portanto, conforme também nos relata a experiência de GERALDI (1993, p. 397) "uma possível instância instauradora da construção da indissociabilidade ensino-pesquisa (...) que encaminha saberes para a produção de conhecimentos, seja do próprio docente, seja de seus alunos".

3.3.3. CHECK MEMBERS - O RETORNO À INSTITUIÇÃO

Retornamos à instituição e apresentamos aos professores e alunos uma sistematização preliminar dos dados para discutirmos o trabalho realizado. Realizamos uma apresentação, com o propósito de submeter aos participantes da pesquisa (check members) o relato preliminar da sistematização e interpretação dos dados disponíveis e, com isto, controlar e inspecionar os procedimentos adotados (WOODS, 1986). Ao todo, somaram-se dezesseis intervenções verbais e duas por escrito totalizando dezoito contribuições.

Inicialmente, realizamos uma exposição com quarenta minutos de duração, onde foram abordados os seguintes aspectos:

1. a origem do estudo - o paradoxo educacional - as exigências colocadas à educação e os mecanismos de qualificação/desqualificação profissional na sociedade capitalista (condições de trabalho, salários, formação continuada, formação acadêmica);
2. a problematização do tema: a formação do profissional de Educação Física, os limites nas interpretações e as exigências de novos estudos;
3. as questões colocadas nas análises sobre o modo de produção e apropriação do conhecimento na sociedade capitalista, e o desmembramento dessas questões gerais em questões específicas colocadas ao curso de Educação Física da FEF/UNICAMP;
4. os objetivos do presente estudo e seus procedimentos de pesquisa: os documentos considerados, sua ordenação e análise; as entrevistas e as categorias de análise; as aulas gravadas e os modelos e tipologia identifica-

dos.

No que diz respeito a análise documental colocamos os seguintes elementos:

- a) quanto às duas propostas curriculares (1985 e 1990), apresentamos os problemas epistemológicos identificados em análises anteriores - FENSTERSEIFER (1986) e MOREIRA (1989) - referentes à fragmentação do conhecimento, à sobreposição de conteúdos, aos antagonismos entre as áreas de conhecimento e à não-superação desses problemas nas propostas de reformulação;
- b) quanto aos sete documentos básicos para reestruturação curricular, a intervenção incisiva e decisiva do documento "Proposta para Elaboração do Primeiro Plano de Trabalho da FEF UNICAMP" que apresentou-se como um documento síntese, mas que expressa uma linha divergente do que vinha sendo elaborado e expresso nos demais documentos, principalmente no concernente à integração do ensino, pesquisa e extensão na graduação e à perspectiva da formação profissional na graduação, levando-se em conta essa integração. O que prevaleceu na FEF/UNICAMP é a desintegração do ensino e da pesquisa, cabendo essa última à pós-graduação, sendo a graduação de caráter eminentemente profissionalizante;
- c) quanto aos documentos avaliativos, apresentamos a questão do projeto político-pedagógico da UNICAMP estar em estreita relação com as políticas de desenvolvimento estrutural do país, conforme manifesto no Projeto Qualidade, e a materialização dessa política em sala de aula com suas consequências para a formação profissional. Apontamos, ainda, as divergências de posições quanto ao processo de avaliação do ensino de graduação, onde observamos expresso no Projeto Qualidade uma obrigatoriedade das coordenações de curso em realizarem anualmente avaliações de caráter comparativo com dados levantados no ano anterior. Por outro lado, temos a posição da coordenação do curso de Educação Física que, em sua "Auto-avaliação", alega a impossibilidade de avaliação do currículo em função de serem somente dois anos de implementação. E temos, ainda, a realização de um processo de avaliação do ensino dos professores nas diferentes disciplinas, concretizado pelos alunos através do Centro Acadêmico.

Na análise das entrevistas, as principais questões colocadas foram:

- a) quanto aos principais problemas do curso de graduação - as divergências, os antagonismos das linhas filosóficas presentes e a falta de unidade para dar coerência ao processo de formação acadêmica. A não-clareza e participação efetiva da maioria na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico para a graduação;
- b) a fragmentação e a divisão imposta ao trabalho pedagógico pela departamentalização do ensino;
- b) a ênfase na transmissão do conhecimento e a falta de coerência lógica interna na organização dos conteúdos, favorecendo a sobreposição e repetição do conhecimento;
- c) às condições de trabalho, a supremacia do processo burocrático e as dificuldades colocadas aos professores e alunos para efetivar a cooperação necessária para a abordagem dos problemas da graduação;
- d) os procedimentos de ensino e as responsabilidades dos professores em responder às demandas próprias do ensino, que implicam em conhecer o aluno, dominar o conteúdo e trabalhar com teorias instrucionais que mantenham um mínimo de coerência possível para tornar a aula um fato social importante e relevante ao aluno.

Na análise das aulas, foram explicitados, inicialmente, os aspectos gerais percebidos conforme relato das observações e, em seguida, expostos os padrões básicos de aulas, que permitiram desenvolver uma tipologia, onde encontramos aulas teóricas, práticas e teórico-práticas, ministradas por professores e por alunos, nas disciplinas específicas sob, a responsabilidade dos departamentos que compõem a FEF/UNICAMP, bem como de disciplinas sob a responsabilidade de outros departamentos. Destacamos, na exposição, exemplificações que permitem a observação concreta das questões levantadas a partir do referencial teórico, da análise documental e das entrevistas.

Após a exposição, iniciaram-se as intervenções da plenária com perguntas, observações e sugestões, que passaremos a expor.

Ressaltamos que não foram colocadas objeções aos procedimentos de pesquisa, ou contestações dos dados apresentados. Ocorreu somente uma intervenção de um professor, no sentido de "defesa da FEF/UNICAMP", em função das dificuldades burocráticas e limites impostos à atuação dos docentes. Esclarecemos que a intenção da pesquisa não se coloca na perspectiva do "ataque e da defesa", "do réu e do juiz", do "errado e do certo", mas busca, antes, refletir uma dada realidade em uma perspectiva dialética, procurando reconhecer a natureza e os traços essenciais do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento nas condições objetivas colocadas na FEF/UNICAMP.

Como sugestão, foi-nos indicado, por um dos dirigentes da FEF/UNICAMP, o documento que expressa as intenções dos professores, arquivado na pós-graduação, antes de existir a pós-graduação, e que foi elaborado quando do início das atividades para construção do currículo da graduação.

Todas as demais observações feitas e perguntas colocadas estão contempladas na pesquisa e foram as seguintes:

1. Aluno perguntando se o nível de insatisfação dos alunos não justificaria por si só análises e reformulações do novo currículo;
2. Aluno perguntando a respeito do pouco rigor científico no trato com o conhecimento, no que diz respeito às disciplinas sob a responsabilidade dos departamentos da FEF/UNICAMP, quando comparadas com as exigências dos professores de disciplinas de outros institutos;
3. Professora relatando experiência realizada em sua disciplina, quando analisou disciplinas já cursadas pelos seus alunos e constatou uma sobreposição de conteúdos. Sugere a possibilidade de eliminação em pelo menos 40% de conteúdos repetitivos, através de uma análise rigorosa e de um reordenamento dos mesmos, para viabilizar uma base teórica mais sólida e, com isso, aprofundar os conhecimentos específicos;
4. Professora relatando como são resolvidos, pontualmente, alguns problemas interdepartamentais, ressaltando as esferas de decisões e os limites da participação de professores no processo de decisão curricular - iniciativas pontuais são tomadas mas inexiste projeto coletivo para abordagem dos problemas curriculares;

5. Aluna da pós-graduação falando sobre os "feudos" e proprietários do conhecimento (professores e departamentos), o que dificulta e amplia os problemas curriculares, e ainda sobre o prestígio da UNICAMP e suas estratégias de marketing que dão renome à instituição e que ocultam seus reais problemas que, como pode ser percebido, são comuns a outras instituições congêneres;
6. Professor relatando dados sobre a especificidade do estudante de Educação Física e sua distinção dos demais estudantes da UNICAMP, e dados em relação à evasão que estão dentro da média para a instituição, mas acima dos percentuais das grandes universidades mundiais, cuja evasão é em torno de 10%. Sugere que sejam revistos os dados sobre evasão no curso que permanece na média da UNICAMP, a saber entre 20 e 25%;
7. Professor relatando a constatação feita com alunos sobre excessiva carga horária, o que inviabiliza leituras e estudos - muitos créditos semanais;
8. Depoimento de professor coordenador do curso sobre a situação do ensino de graduação: " A UNICAMP vai bem mas o ensino de graduação vai mal, não é valorizado, não acrescenta nada no relatório do professor, caso ministre uma boa ou péssima aula. O aluno da graduação está em segundo plano. Os dados sobre a graduação são aterrorizantes, assustadores. É preciso valorizar mais a ação do docente na graduação.";
9. Professor perguntando sobre o que estaria dando coerência e unidade, o que seria hegemônico ou quais as tendências que prevalecem na FEF/UNICAMP no ensino de graduação. E ainda, apontando o problema da falta de cooperação e de ações coletivas no trato com os problemas curriculares. A existência de procedimentos que incentivam o individualismo e isolam os estudantes como, por exemplo, a elaboração do trabalho monográfico individual;
10. Professor perguntando e sendo esclarecido sobre o número de entrevistados e a participação dos alunos na pesquisa;
11. Aluno dando depoimento sobre como o corpo discente é esclarecido a respeito da diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura - com palestras

- o que é insuficiente e, ainda, que o observado na prática da sala de aula não condiz com o que é enunciado teoricamente;

12. Professor sugerindo o equacionamento dos problemas, principalmente com o desenvolvimento de critérios científicos para eliminar a superposição de conteúdos e evitar repetições e perda de tempo;
13. Professor coordenador do curso esclarecendo que o problema da carga horária é estrutural, que se cumpre a carga horária mínima exigida pelo MEC, mas como a hora-aula na UNICAMP, por questões históricas, é de 60 minutos, o curso noturno integraliza-se em cinco anos, o diurno em quatro, o que é um problema, visto não ser possível colocar mais de quatro aulas por noite;
14. Professor depondo que este trabalho de pesquisa somente foi possível na instituição porque existem pessoas que defendem a explicitação e não o ocultamento dos problemas. O que ocorre é que as pessoas recusam-se a discutir e inviabilizam a construção de uma linha para a escola. Asseguram-se os feudos, privilegia-se um currículo extenso, em detrimento de um currículo mais profundo teoricamente. O perigo está nas estratégias institucionais, para que este tipo de trabalho de análise científica da graduação não tenha consequências. Perguntou, ainda, sobre onde poderia ser visualizada a ênfase no ensino com características profissionalizantes;
15. Professor coordenador apontando que uma das possibilidades de mudança está na valorização da graduação, na vida acadêmica do professor. Na alteração da consideração dessa atividade acadêmica nos relatórios e na ascensão funcional;
16. Professor alertando para a questão da avaliação dos alunos, enquanto dado único, e a avaliação institucional, os problemas advindos da adoção de determinados modelos de avaliação. As duas contribuições por escrito foram as seguintes:
17. Aluno sugerindo que fossem pensados e implementados meios para uma maior divulgação da importância deste trabalho para uma discussão onde participem mais professores e alunos. Que se tornem possíveis algumas

alterações que se fazem necessárias no currículo; reuniões pedagógicas. Como questão final coloca: - o que estaria errado: o currículo (conteúdo) ou a forma de transmissão do conteúdo?";

18. Professor perguntando se seria considerado sobreposição de conteúdos o fato de dois professores analisarem o mesmo tema a partir de referenciais teóricos distintos, ou a indicação bibliográfica de um mesmo livro-texto por duas ou mais disciplinas. Se o caráter profissionalizante do curso seria dado pelas disciplinas em si ou se seria uma questão relacionada à desqualificação do docente em ministrá-la. Se o caráter profissionalizante não estaria melhor refletido na própria distinção entre Licenciatura e Bacharelado e no próprio tratamento dado ao conhecimento.

Estas contribuições somaram-se às demais análises, aproximando-se do que ficou evidenciado nas entrevistas e gravações de aulas.

Finalizando, podemos dizer que, em resumo, a dinâmica interna do processo de trabalho pedagógico junto à FEF/UNICAMP está delimitada pela organização burocrática existente na instituição. Esta organização burocrática pode ser reconhecida já na criação da UNICAMP, quando suas relações de poder buscavam superar o anacronismo frente às exigências de modernização, defendendo-se o modelo de universidade integrada e multifuncional, mas centralizadora. No entanto, também na FEF/UNICAMP, pelo evidenciado nos documentos, nas entrevistas e nas aulas observadas, não se concretiza o ideal da universidade integrada em suas múltiplas atividades acadêmicas. O que ocorre é a fragmentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso compromete a idéia básica da criação da UNICAMP, que era o fluxo dinâmico de geração e difusão do saber em uma instituição voltada precipuamente para a pesquisa.

Consolida-se, na FEF, um estilo de organização do processo de trabalho centralizador, burocrático e pragmático. O centralismo é evidente no processo de decisão e nas estruturas de poder que têm sua expressão na sala de aula, nas relações professor-aluno-conteúdo e na pouca participação dos alunos e professores nas decisões. A burocracia evidencia-se nos mecanismos para encaminhamento dos problemas acadêmicos e na participação dos professores em postos burocráticos, sem preparo profissional para tal. O pragmatismo pode ser apontado na qualidade x quantidade da produção acadêmica, que não é avaliada.

Assume-se, na FEF/UNICAMP, um "marketing" que a projeta como uma instituição

que se diferencia de suas congêneres, o que não a exime de contradições identificadas nas análises dos documentos, nas entrevistas e nas aulas observadas. Uma dessas contradições refere-se à excelência acadêmica, que é buscada na produção do conhecimento à nível da pós-graduação, cabendo à graduação a transmissão e utilização de conhecimentos produzidos em outras instâncias.

A organização do processo de trabalho pedagógico pode ser reconhecida, ainda, no trato com o conhecimento, que tem por base a divisão do trabalho e se manifesta na divisão teoria/prática nas aulas, na divisão entre as disciplinas, nas divisões departamentais e na divisão da formação profissional em Licenciatura e Bacharelado. Os professores estão reunidos sob uma mesma organização, no entanto, a cooperação se dá nos limites impostos pela estruturação departamental.

A relação professor/aluno, outro elemento para caracterizar a natureza do processo de trabalho pedagógico, pode ser reconhecida no controle hierárquico estabelecido nas relações de poder e no processo de tomada de decisão.

Quanto à Licenciatura, esta se apresenta com o mesmo núcleo comum do Bacharelado, onde não é privilegiada, em termos de disciplinas e seus conteúdos, a natureza do ato pedagógico que é o ensino. A contradição aí presente é o distanciamento dessas disciplinas do propósito de realização de pesquisas voltadas para o ensino de primeiro e segundo graus, subsidiando-se formas de articulação entre o curso de Licenciatura e estes graus de ensino.

O núcleo comum passa, portanto, a desempenhar a função de conjunto de disciplinas comuns às habilitações, mas não atende às exigências de diretrizes gerais ou grandes eixos curriculares que demarcam o núcleo essencial da formação profissional. Este núcleo essencial deveria ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo de intervenção social do profissional de Educação Física. Contraditoriamente, este núcleo comum não reconhece o trabalho pedagógico como elemento fundante da intervenção social do profissional de Educação Física.

Compromete-se, assim, a indissociabilidade entre teoria e prática; compromete-se a construção de uma base teórica sólida, o trabalho coletivo, cooperativo, interdisciplinar.

Ao reconhecermos esta contradição, admitimos, também, a necessidade, daí decorrente, de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a Educação Física, implicando isto na necessidade de se repensar o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina, para que seja garantida uma veiculação clara entre o seu conhecimento histórico

e científico e o seu ensino. Este é um caminho e ser explorado para buscar-se a superação dos problemas entre a formação profissional e a realidade da atuação profissional.

Outra contradição colocada diz respeito, à cooperação que é exigida para a execução do processo de trabalho pedagógico. As condições materiais para a cooperação estão dadas, mas a extensão desta cooperação depende da amplitude. O que é exigido para esta amplitude é uma estratégia que harmonize as atividades individuais e preencha as funções gerais ligadas ao movimento de todo o organismo produtivo, que difere de seus órgãos isoladamente considerados. O que constatamos no processo de trabalho pedagógico na FEF/UNICAMP é a pouca amplitude da cooperação pela falta de uma estratégia que harmonize as atividades individuais, já que encontram-se diretrizes incompatíveis à cooperação como a fragmentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a dicotomia entre teoria e prática e a divisão especializada de funções na Licenciatura e no Bacharelado. Tais características têm a ver com as determinações do processo de trabalho em geral, os quais não se detêm na porta da escola, mas a penetram, e asseguram em seu interior as contradições apontadas.

Reconhecemos aí o processo de alienação, onde os envolvidos no processo de trabalho pedagógico tornam-se objetos do processo social de organização do trabalho. Tornam-se os homens objetos da História limitando suas possibilidades de "ser sujeito". Temos aí a subsunção do trabalho pedagógico às relações sociais capitalistas. Temos aí o que é imanente no processo de trabalho capitalista, que é a divisão entre a concepção e a execução, o controle hierárquico e a fragmentação. Isto significa que temos concebida uma dada organização do processo de trabalho pedagógico, conforme detalhamos anteriormente, cuja execução cabe aos envolvidos no processo, que de maneira alienada encontram-se subsumidos por este processo cujas raízes estão para além do curso. É também inerente ao processo de trabalho capitalista a hierarquia que estabelece regras e normas no interior do processo, assegurando, assim, a disciplina, a alocação de tarefas, a quantidade e a qualidade das mesmas. Este processo de trabalho pedagógico não é compreendido pelos que nele estão envolvidos que além disso têm, também, pouco controle do mesmo.

Reconhecemos que a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação do profissional de Educação Física apresenta questões concretas como o "inchaço" do currículo, o esvaziamento de conteúdos, a superficialidade e o desvio do foco de estudo, a desarticulação entre teoria e prática, entre Bacharelado e Licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve. Apresenta, ainda, questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade,

a burocratização e as relações de poder no curso.

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

Ao evidenciarmos as repercussões do processo de trabalho em geral, na criação e manutenção de fatores internos de ordem curricular que atendem às determinações mais gerais daquele processo, não estamos sugerindo a mera transposição mecânica de determinações para o interior da instituição examinada. Nem estamos dizendo que esta análise esgota as possibilidades da instituição. Existem contradições e lutas. E compreender melhor as articulações entre determinantes sociais mais gerais e o papel que jogam dentro da organização curricular pode ser importante nestas lutas e na superação das contradições apontadas.

3.4. POSSIBILIDADES E REALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Propusemo-nos a identificar e analisar os fatores internos e externos que produzem e asseguram uma dada organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento, para com isto, discutirmos as possibilidades e realidade na formação do profissional de Educação Física.

A partir da análise dos dados levantados em sala de aula, nas entrevistas e nos documentos, e à luz do referencial teórico, identificamos a dinâmica interna do curso e os traços essenciais do processo de formação de profissionais de Educação Física na FEF/UNICAMP.

Propomo-nos, à guisa de conclusão, discutir as possibilidades e a realidade na formação do profissional de Educação Física.

Quando, na conclusão do estudo, fazemos referência e privilegiamos as categorias "possibilidades" e "realidade" fazemo-lo tendo em conta, segundo CHEPTULIN, os seguintes pressupostos:

"Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições" (CHEPTULIN, 1982, p.335).

O que nos interessou foi reconhecer o processo de formação do profissional de Educação Física na sua materialização, através do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento, para reconhecer o que isso representa nesse momento histórico, e identificar possibilidades para um outro momento, em outras relações.

Reconhecendo como surge a UNICAMP, a FEF, o curso de formação de profissionais de Educação Física e os principais estágios que se transpuseram em suas evoluções, buscamos, portanto, levantar possibilidades reais, em outras condições de organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento.

Estamos entendendo realidade como aquilo que existe realmente, e possibilidade como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade em potencial.

Ao reconhecermos possibilidades, e admitirmos que as mesmas transformam-se em realidade em condições determinadas, podemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade.

O trabalho humano é ação, que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades. CHEPTULIN (*op. cit.* p. 341) nos aponta para a atividade prática dos homens, baseadas na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta-nos, assim as possibilidades concretas e as abstratas.

"Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para

que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento." (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

Uma outra distinção importante nos é indicada por CHEPTULIN (*op. cit.*, p. 344), a respeito da realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material, pois as mesmas não agem da mesma forma sobre a essência:

*"A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência." (CHEPTULIN, *op. cit.*, p. 344).*

A importância dessa distinção das possibilidades concretas e abstratas, de fenômeno e de essência são de grande importância para a atividade prática e, em particular, para a realização de planificações concretas e a longo prazo. Elas estão em relação direta com a atividade prática humana, e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se chegar a esse ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades.

Com base nessas argumentações, reconhecemos, a partir da análise dos dados levantados, que:

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

- O Curso de formação de profissionais de Educação Física da FEF/UNICAMP, a nível de graduação, apresenta contraditoriamente um discurso

ligado "à nova Educação Física" e uma prática pedagógica predominantemente condicionada pela organização do processo de trabalho pedagógico que reflete, em si, os princípios mais gerais imanentes à organização do trabalho no modo de produção capitalista.

- As práticas pedagógicas revestem-se com contornos de inovações metodológicas mas, contraditoriamente, o trato com o conhecimento, ou seja, a produção e a apropriação do conhecimento científico não é privilegiada na graduação, segregando-se, com isto, o conhecimento em si e seus meios e formas de produção e socialização.
- Qualifica-se individualmente os trabalhadores da área de Educação Física em especialidades, mas com uma formação restrita a um determinado âmbito de intervenção, distinguindo-se os que produzem conhecimento (bachareis/pós-graduação) dos que usam o conhecimento (licenciados/graduação). Explicita-se, aí, tanto nos documentos, quanto nas representações e nas aulas, a divisão social do trabalho entre "os que pensam e os que fazem" , "os que pesquisam e os que utilizam o conhecimento pesquisado", entre "os teóricos e os práticos", acentuando-se a contradição alienação e formação crítica.

Como possibilidades concretas e de essência, com implicações na organização do processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento científico - elementos que materializam um currículo de formação profissional -, podemos levar em conta o que vem sendo expresso e defendido no interior de movimentos sociais organizados como, por exemplo, a ANFOPE, que lutam em defesa da formação do educador, a saber:

- a "base comum nacional", que se caracteriza como conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional, núcleo este que pode ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo de intervenção social do profissional;
- os eixos curriculares, que admitem o curso como instância de produção do conhecimento, garantindo-se a indissociabilidade entre teoria e prática e a qualidade da formação teórica;
- a gestão democrática, que interfere nas relações de poder e hierarquia e na

organização do processo de trabalho pedagógico.

Esses eixos curriculares mínimos são referências para um projeto político-pedagógico de formação profissional que mantenha inerente a si a unidade metodológica.

A unidade metodológica é aqui entendida numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento, unificada dentro de um contexto que viabilize, conforme PISTRÁK (1981), "(...) estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas (...), implicando isto no redimensionamento do ensino. O que é preciso materializar e demonstrar, ainda segundo PISTRÁK, é que,

"(...) os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe(...)" (PISTRÁK, 1981, p. 36).

Para tanto se faz imprescindível a coerência da unidade metodológica.

A análise reflexiva ora apresentada sobre a FEF/UNICAMP e seu Curso de Formação do Profissional de Educação Física permite-nos apontar algumas possibilidades de ações, ações estas a serem desdobradas em projetos que integrem ensino/pesquisa e extensão.

Esta contribuição teórica não deve ser entendida como um conjunto de normas fixas, ou até infalível receituário, mas, como possibilidade real para a construção de um projeto político-pedagógico que materialize e objetive a intencionalidade de distinguir a formação do profissional de Educação Física da UNICAMP de outras congêneres, e valorize o que é essencial na intervenção social do profissional de Educação Física - o ato pedagógico.

Como perspectivas superadoras, ou seja, como indicadores do salto qualitativo na formação e superação de contradições essenciais, apontamos a necessidade da consideração dos seguintes aspectos:

- a) A manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo;
- b) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos,

aprofundando a compreensão do sentido da formação do profissional de Educação Física no Brasil, reconhecendo-se o processo de trabalho pedagógico como o núcleo essencial da formação do profissional;

- c) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, menos ameaçadoras, de forma que permitam um processo de decisão/execução/avaliação participativo, cooperativo;
- d) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real, que estimulem a aprendizagem significativa;
- f) A reinterpretação da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação do profissional da Educação Física, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicitado pela avaliação;
- g) A facilitação da auto-organização do coletivo dos alunos, tanto a nível de sala de aula como a nível da Faculdade, para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho;
- h) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados (Relatórios) - que representem a ordenação, compreensão e expressão de uma realidade concreta - como um concreto pensado, que contemple a inter-relação das dimensões quantitativa e qualitativa, de modo a permitir a elaboração teórica e a construção científica do conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da FEF-UNICAMP;
- i) O inter-relacionamento da avaliação existente em diferentes níveis - de aprendizagem, curricular e institucional -, na busca de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais da Faculdade, consonantes com o seu projeto pedagógico e histórico, assumido coletivamente pelo corpo social da escola; e
- j) A construção coletiva, com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e pedagógicas, dos eixos curriculares a partir dos quais buscar-se-á a

unidade metodológica imprescindível ao trabalho pedagógico integrador e cooperativo.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Flávio. Os planos vem de fora. *Brasil Agora*, v. 1, n. 10, mar. 1992.
- ALBUQUERQUE, W. A criação do curso de bacharelado em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: DEF, 1985. (mimeo)
- ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. A formação de profissionais de ensino e a nova LDB. *ANDE: revista da Associação Nacional de Educação*, n.13, 1988.
- _____. GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação dos professores na vivência de um processo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 15., 1992, Caxambú. Anais Caxambú: ANPEd, 1992.
- ANDREWS, John C. Problemas da amplitude e da profundidade do treinamento nas diferentes atividades esportivas durante a formação dos professores de Educação Física. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 58-64, 1977.
- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Debate*, Porto Alegre, n. 1, p. 3-44, 1990.
- _____. Quem deforma o profissional do ensino? *Revista da Educação AEC*, Brasília, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.
- ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Teses. Porto Alegre: INEP/ANPEd, 1989.
- BACELAR, Tânia. Nordeste, nordestes. *Teoria & Debate*, Porto Alegre, n. 19, p. 2-6, 1992.

- BALZAN, Newton César. Nós, professores de licenciatura. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, p. 18-23, jan. 1983.
- _____. PAOLI, Niuvenius, J. Licenciatura: o discurso e a realidade. Ciência Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, fev. 1988.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre desenvolvimento mundial, 1990. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- _____. Relatório sobre desenvolvimento mundial, 1991. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- BARROW, Harold M., BROWN, Janie P. Man and movement: principles of Physical Education. 4. ed. Filadelfia: Lea & Febiger, 1988.
- BASSO, Itacy Salgado. O perfil do aluno de licenciatura e a universidade pública. Boletim ANPEd, n. 1, p. 70, set. 1992.
- BASTOS, Lilia da Rocha, ZAIDE, Malvona Cohen. Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da lei n. 5.692/71. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 62, n. 142, p. 131-143, maio/ago. 1978.
- BERGER, Manfredo. Educação e dependência. 3. ed. São Paulo: Difel, 1980.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-260.
- BICHARA, Ika. A gênese do trabalho. Princípios, v. 22, p. 45-9, ago./out. 1991.
- BOBBIO, Norberto *et al.* Dicionário de política. 2. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1986.
- BOLETIM ANFOPE. São Paulo: ANFOPE, v. 1, n. 1-4, 1991-1992.
- BORDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOTTOMORE, Tom *et al.* (Ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zohor, 1988.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 151-157, fev. 1988.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Identificação de um contexto para o desenvolvimento de um currículo em recreação e lazer no Brasil em nível de terceiro grau: aplicação do Método Delfos. Pennsylvania, 1988. Tese (Doutorado) - Penn State University, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 69.450, de 01 de novembro de 1971. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 03 de nov. de 1971.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 28 de jul. de 1969.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.540 de 28 de nov. de 1968. (xerox)
- _____. Lei n. 5.692/71. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 12 de ago. de 1971.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de julho de 1987. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. (xerox)
- _____. Resolução n. 9, de 6 de novembro de 1969. (xerox)
- _____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. (xerox)
- _____. Parecer n. 289 de 17 de novembro de 1962. (xerox)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. Proposta curricular por habilitação específica para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil. Brasília, 1979.

- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BRITO, Marcia Regina Ferreira. Texto gerador do GT2: licenciatura. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: por um projeto educacional em favor da cidadania, 2., 1992, Águas de São Pedro. Anais. Águas de São Pedro, 1992.
- BROEKHOFF, Jan. Physical Education as a profession? Quest, v. 31, p. 244-254, 1979.
- BRYAN, Newton A. Paciulli. Educação, trabalho e tecnologia. São Paulo, 1992. 524p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, UNICAMP, 1992.
- BUFFA, Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 47, p. 13-19, jul./set. 1990
- BUSWELL, C. Social change and pedagogic change. British Journal of Sociology of Education, v. 2, n. 3, 1980.
- CAGIGAL, José Maria. Cultura intelectual e cultura física. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- CAMPINAS. Universidade Estadual de Campinas. Catálogo dos cursos de graduação. Campinas: UNICAMP, 1992a.
- _____. Relatório do biênio, gestão Carlos Vogt: abril 1990-abril 1992. Campinas: UNICAMP, 1992b.
- _____. Faculdade de Educação Física. Projeto FEF.1987.
- CANDAU, V. M. F. *et al.* Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP/MEC, 1987.
- CANTARINO FILHO, Mario. A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina brasileira. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 1982.
- _____. Memória de um estudante no período do Estado Novo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, n. 1, p. 74, set. 1989.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1987.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física, competência técnica e consciência política: em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Ed. da UFU, 1985.

_____. Educação Física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1982.

CARMO, Apolônio Abadio do. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. Motrivivência, Sergipe, v. 1, n. 1, p.73-76, 1988.

_____. Resolução 003/87: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1987. (mimeo)

_____. ARAGÃO, Rosália M. Ribeiro. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, p. 32-7, 1987.

CARTA de Belo Horizonte: reflexões sobre Educação Física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 1984, Minas Gerais. Anais. Minas Gerais: CBCE, 1984.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. O currículo do curso de licenciatura: realidade, diretrizes e problemas. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 143-147, fev. 1988.

_____. Pesquisa em sala de aula: um importante fator na formação do professor. Boletim ANPEd, n. 1, p. 30-31, set. 1992.

CARVALHO, Máuri de. A miséria da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTRO, Célia Lucia Monteiro de. As licenciaturas na cidade do Rio de Janeiro: distorções quantitativas. Forum Educacional, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 1979.

_____. (Coord.). O sistema de formação de licenciandos e especialistas em Educação. Rio de Janeiro: FGV/IEASE, 1978.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *O papel da filosofia na Universidade*. Cadernos de Cultura da USP, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 33, 1981.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Coletânea de Documentos*. Coordenação Nacional, 1988. (mimeo)

COMITÊ Nacional Pró-Formação do Educador. *Relatórios de trabalhos*. Goiânia, 1980. (mimeo.)

_____. Niterói, 1985. (mimeo).

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: rumo ao século XXI, 1990, Águas de São Pedro. Documento síntese de propostas dos grupos de trabalho. Águas de São Pedro: UNESP, 1990.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Por um projeto educacional em favor da cidadania*, 1992, Águas de São Pedro. Anais. Águas de São Pedro: UNESP, 1992.

COSTA, Lamartine Pereira. *Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: FENAME, 1971.

_____. *Educação Física e esporte não-formal*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

_____. *A reinvenção da Educação Física e do Desporto segundo paradigma do lazer e da recreação*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direção Geral dos Desportos, 1987.

- COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). Educação Física e Esporte na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988, p. 207-224.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia. São Paulo: Cortez/EDUFF, 1991.
- CURRÍCULOS e programas: como vê-los hoje?. 4.ed. Campinas: Papirus/CEDES, 1991.
- CUSIN, Michel. Avaliação de universidades: o caso francês. Boletim da Universidade do Porto, Lisboa, v. 3, n. 17, p. 8-10, fev. 1993.
- DAVYDOV, V. V. Tipos de generalización en la ensemanza. Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- DECKER, Robert. A formação do docente em Educação Física e Desportiva. Boletim da Federação Internacional de Educação Física, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 39-41, 1977.
- DEMO, Pedro. Formação de educadores: inquirindo alternativas. Brasília: DME/SAE, out. 1991.
- DERBER, C. Professionals as workers mental labor in advanced capitalism. Boston: G. H. Hall, 1982.
- DESAI, Meghnad. Capitalismo. In: BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DIECKERT, Jurgen. Avaliação da Educação Física permanente em professores de Educação Física. ARTUS: revista de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 147-150, 1981
- DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1o. grau: o sonho e a realidade. São Paulo: EDUC/Ed. da PUC, 1988.
- DOSSE, François. A história em migalhas: dos annales à nova história. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.
- DUARTE, Newton. A formação do indivíduo: a objetivação do genero humano; categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.

- DUFOUR, Walter. O currículo dos institutos de Educação Física. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 52-58, 1977.
- EDWARDS, Richard. *Contested terrain: the transformation of the workplace in the twentieth century*. New York: Basic Books, 1979.
- ELGER, Tony. Brawerman, capital accumulation and deskilling. In: WOOD, Stephen. *The degradation of work?* London: Hutchinson, 1986.
- ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 5., 1990, Belo Horizonte. Síntese do documento final. Belo Horizonte: ANFOPE, 1990.
- ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 6., 1992, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.
- ENGELS, Friederich. Ciência e ideologia na história: a situação do historiador marxista. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx, Engels: textos escolhidos*. São Paulo: Ática, p. 475-481, 1989.
- _____. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, Karl, ENGELS, Friederich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, p. 21-143, s/d. v. 3.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991a.
- _____. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria & Debate*, Porto Alegre, n. 1, p. 109-133, nov./dez. 1984.
- _____. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica: a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médica, 1991b.
- ENRICONE, Delcia. A relação teoria e prática: o estágio como momento de síntese no curso de licenciatura. *Educação/PUC*, Porto Alegre, v. 10, n. 13, p. 67-74, 1987.
- ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. Metodologia do ensino de Educação Física. *Boletim ANPEd*, n. 1, p. 86-7, set. 1992a.

ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, 1992, Recife. Anais. Recife, 1992, p. 53-70, 1992b.

_____. SOUZA, D. V. P. A formação do profissional de Educação Física nos cursos superiores de graduação. Recife: UFPE, 1986. (mimeo)

ESPANHA. Instituto Nacional de la Educación Física y Deportes. Iniciación a la Educación Física y Deportiva escolar. Madrid: I.N.E.F., 1971.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. v.1.

_____. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/projetiva. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, n. 1, set. 1989, p.48-53.

_____. A observação do comportamento do professor de Educação Física: sistema Famoc para análise do ensino. Artus: revista de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 155-158, 1981

_____. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Professor de Educação Física: licenciando generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p.15-33.

FAYOL, Henri. Administração industrial e geral. São Paulo: Atlas, 1975.

FAZENDA, Ivani. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FELDENS, M. da G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 61, p. 16-26, nov./dez., 1984.

FENSTERSEIFER, Haimo H. Avaliação de eficácia nos processos de formação de professores de Educação Física. Artus: revista de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981.

- _____. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 5., 1986, Recife. (mimeo)
- FERNANDEZ PÉREZ, Miguel. La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Escuela Española, 1988.
- FERREIRA, Naura Syra Carapeto. Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) - PUC, 1992.
- FETZON, Beatriz Alexandrina de Moura. Educar professores? um questionamento dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984.
- _____. A propósito da formação de professores. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 165-174, jul./dez. 1982.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 13 de abril de 1992a, p.1-3B. (Tendências e Debates)
- FOLHA DE SÃO PAULO, 17 de abril de 1992b, p. 3. (Ilustrada) FONSECA, Maria Tereza Louza, MENEZES, Mindú Badany de. Estudo sobre reformulação de cursos: licenciaturas. Inter-Ação, Goiânia, v. 8, n. 1/2, p. 119-127, jan./dez. 1984.
- FRACALANZA, Dorotéia Cuevas. A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil. Campinas, 1982, 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1982.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- FRANCISCHETTI, Maria Lúcia. Educação Física no 3o. grau: um estudo de caso. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991a.

- _____. A especificidade da educação e a formação do educador. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1988, São Paulo. Anais. São Paulo, 1988, p. 455-471. t.1.
- _____. Formação do educador. Boletim da ANFOPE, v. 1, n. 1, p. 12-21, mar. 1991b.
- _____. Formação do educador. Revista de Educação, São Paulo, n. 6, p. 22-26, 1991c.
- _____. Formação de educadores: uma abordagem histórica. In: SERBINO, Raquel Volpato, BERNARDO, Maristela V. C. Educadores para o século XXI. Rio Claro: UNESP, 1992a.
- _____. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? In: SEMINÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CATARINENSE PARA O AMANHÃ. Florianópolis, 1991d.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992b, Belo Horizonte.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. Revista de Estudos, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 10-18, 1991e.
- _____. Organização do trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 1991 f., Novo Hamburgo. (mimeo)
- _____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., 1989a, Belo Horizonte.
- _____. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. Educação em Revista, São Paulo, p. 5-12, 1991g.
- _____. Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, n. 27, p. 122-140, 1987
- _____. A questão da interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5., 1989, Brasília. Anais. Brasília, 1989b.

_____. Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991h, Porto Alegre. (mimeo)

_____. Teoria pedagógica: limites e possibilidades. *Idéias*, n. 11, p. 39-47, 1991i.

FRIGOTTO, Mariano. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GAMBLE, Andrew. *The free economy and the strong state: the politics of thatcherism*. Durham: Duke University, 1988.

GERALDI, Corinta Maria C. *A produção do ensino e a pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 43., 1991, Rio de Janeiro. (mimeo)

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GLASER, Niroá, Z. R. Ribeiro. *Formação pedagógica do currículo nos cursos de licenciatura*. Curitiba, 1980. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, 1980.

GOELLNER, Silvana Vilorde. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992.

GOMIDE, DRUCK. *Licenciatura em matemática*. Forum de Licenciatura da USP, São Paulo, p. 81, 1991.

- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física. Porto Alegre, 1990, 230p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, UFRGS, 1990.
- GORZ, André. Técnica, técnicos e luta de classes. In: Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Technical intelligence and the capitalist division of labour. In: UOUNG, M., WHITTY, G. Society, state and school. Sussex: Falme, s.d. GOUNET, Thomas. O toyotismo e as novas técnicas de exploração na empresa capitalista. Debate Sindical, São Paulo, n. 10, p. 21-25, 1992.
- GRAHAM, G., HEIMER, E. Research on teacher effectiveness: a summary with implication for teaching. Quest, v. 33, n. 1, p. 14-25, 1981.
- GREENE, Maxine. Curriculum and consciousness: curriculum theorizing: the reconceptualists. London: W. Berkeley/McCutchan, 1975, p. 299-317.
- GUERY, François, DELEULE, Didier. El cuerpo productivo: teoría del cuerpo en el modo de producción capitalista. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1975.
- HADZELEK, Kajetan. Origens e desenvolvimento das instituições de formação dos professores de Educação Física na Europa, nos séculos XIX e XX. Boletim da Federação Internacional de Educação Física, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 41-44, 1977.
- HAAG, Herbert. Development and structure of a theoretical framework for sport science ("Sportwissenschaft"). Quest, n. 31, p. 25-35, 1979.
- HAMBURGER, A. I. Alguns dilemas da licenciatura: ciência e dependência. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- HARRIS, Janet C. Social context, scholarly inquiry, and physical education. Quest, n. 39, p. 282-294, 1987.
- HELD, David. Crise da sociedade capitalista. In: BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

- HOBBSAWM, Eric J. Crise da ideologia: liberalismo x socialismo. In: COLÓQUIO DE INVERNO DA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DO MÉXICO, 1992. México: UNAM/Conselho Nacional de Cultura, 1992.
- HOBBSAWM, Eric J. Estratégias para uma esquerda racional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. Mundos do trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOYLE, Eric. The professionalization of teachers: a paradox. In: GORDON, Peter *et al.* Is teaching a profession? Londres: University of London/Institute of Education, 1983.
- IANNI, Octávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- INGRAM, D. J. E. A avaliação do ensino superior no Reino Unido. Boletim da Universidade do Porto, Lisboa, v. 3, n. 17, p. 11-15, fev. 1993.
- JIMENEZ JÁEN, Marta. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
- JOHNSON, Terence J. Professions and power. London: British Sociological Association, 1981. 96p.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudança. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- LABARCA, Guilherme (Comp.). Economía política de la educación. 3. ed. México: Nueva Imagem, 1987.
- LA METTRIE. O homem máquina. Lisboa: estampa, 1982.
- LAWN, M., OZGA, J. Teachers, professionalism and class. Inglaterra: Falmer Press, 1981.

- LAWSON, Hal A. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, n. 42, p. 161-183, 1990.
- LAWSON, Hal A., MORFORD, Robert. The crossdisciplinary structure of kinesiology and sport studies: distinctions, implications, and advantages. *Quest*, n. 31, p. 22-230, 1979.
- LENINE. V. I. *Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre uma filosofia reacionária*. Lisboa: Avante, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) - PUC, 1990.
- LIMA, Eloi José da Silva. *A criação da UNICAMP: administração e relações de poder em uma perspectiva histórica*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989.
- LISBOA. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. *Planos de estudos da licenciatura em Desportos e Educação Física, 1991/1992*. Portugal: Univ. de Portugal, 1991.
- LOCKE, Lawrence, DODDS, Patt. Pesquisa sobre a educação do professor de Educação Física. *Artus: revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 51-59, 1981.
- LORENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LORENZONI, Lucinda Maria. Sobre a formação do professor nos cursos de licenciatura. *Educação*, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 19-29, 1990.
- LOWY, Michael. Crise do marxismo ou marxismo crítico? *Caderno de Teoria & Debate*, São Paulo, n. 111, 1991.
- LOWY, Michael. Crise do marxismo ou marxismo crítico? *Caderno de Teoria & Debate*, São Paulo, n. 118, 1991.

- MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989
- MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Campinas: Papyrus/CEDES/Ande/ANPED, 1992. (Coletânea CBE - Trabalho e Educação)
- _____. Mudanças tecnológicas e educação operária. *Princípios*, n. 23, p. 42-48, dez./jan. 1992.
- _____. *Politécnica: escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MACHADO, Nilson José, MOURA, Manoel O., GARRIDO, E. Licenciatura em matemática. *FORUM DE LICENCIATURA-USP*, São Paulo, p.76-84, 1991.
- MANACORDA, Mário. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991b.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARINI, Thereza. Licenciatura: uma revisão avaliativa e um projeto de mudança. *Didática*, São Paulo, n. 22/23, p. 119-122, 1986/1987.
- MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- _____. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. v.1.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. v.2.
- _____. *Capítulo VI inédito de o Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1969.

- _____. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. Crítica ao programa de Gotha. 2. ed. Lisboa: Centelha, 1975.
- _____. O 18 brumário de Luis Bonaparte. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. Formações econômicas pré-capitalistas. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos: terceiro manuscrito. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- _____. A miséria da filosofia. São Paulo: Global, 1985a. (Coleção Bases, 46)
- _____. Trabalho alienado e superação da auto-alienação humana: manuscritos econômicos filosóficos de 1844. In: FERNANDES, Florestan (Org.). Marx, Engels: história. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989c.
- _____. Trabalho assalariado e capital. 3. ed. São Paulo: Global, 1985b.
- MARX, Karl., ENGELS, Friederich. História. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. A ideologia alemã: (I-Feuerbach). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. O manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 1984. (Universidade Popular, 1)
- _____. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa Omega, s.d. v.3.
- MEDINA, João Paulo Subirá. O brasileiro e seu corpo. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. A Educação Física cuida do corpo. e "mente". Campinas: Papyrus, 1983.
- MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica. Brasília: INEP/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- MORAES, Ignez Nacarro de, NADER, Alexandre A. Gili. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. Cadernos CEDES, Campinas, n. 17, p. 66-72, set. 1986.

- MORAES, Regis (Org.). Sala de aula, que espaço é este? Campinas: Papyrus, 1986.
- MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Currículos e programas no Brasil. São Paulo: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.
- MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988.p. 261-275.
- MUNÔZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985. São Paulo, 1990. 121p. Dissertação (Mestrado) - PUC, 1990.
- NAGLE, Jorge. As universidades e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NIXON, J. E. The criteria of a discipline. Quest, n. 9, p. 42, p. 48, 1967.
- NOSELA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. Trabalho, educação a prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- O'CONNOR, James. Accumulation crisis. New York: Oxford Verbatim, 1986.
- _____. The meaning of crisis. New York: Alan Sutton, 1987.
- OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Preparação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). Educação Física & Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988, p. 225-242
- _____. Recursos humanos em Educação Física e Esportes, formação e utilização; os recursos de formação de bacharéis em esporte: avaliação de uma proposta. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, n. 2, p. 158-59, jan. 1990.

- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.
- OLIVEIRA, Vitor M. Educação Física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- _____. (Org.). Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- _____. O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLIC, M. A linguagem do corpo. Lisboa: Sociocultur, 1975.
- OZGA, J., LAWN, M. Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology and Education*, n.3, p. 323-336, 1988
- PAIS, Cidmar Peodoro. Problemas e proposições concernentes aos bacharelados e licenciaturas em letras e à sua articulação com o ensino de primeiro e segundo graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 35, n. 9, p. 1264-1273, set. 1983.
- PAIVA, Vanilda. Educação e bem-estar social. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 39, p. 161-200, ago. 1991.
- PAOLI, Niuvenius J. Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- PASSOS, Carlos A. K. Estado e classes: Brasil 1964-1980. Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 1981.
- PASSOS, Solange (Org.). Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988.
- PAULINIO, Luiz. Ascensão e queda do fordismo. *Princípios*, São Paulo, n. 23, p. 49-56, nov./jan. 1991/1992.
- PELLEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988. p. 247-259.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. As licenciaturas: teoria e prática. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 3, n.7, p. 66-68, jan./jun. 1986.

- PERÓN, Maurice. Melhores professores de Educação Física através da utilização de pesquisas no ensino em Educação Física. Artus: revista de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 171-175, 1981
- PIERON, Maurice. A avaliação na formação profissional dos professores de atividades físicas. Boletim da Federação Internacional de Educação Física, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 44-52, 1977.
- PINAR, W. Curriculum theorizing: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975.
- PINO, Yvani Rodrigues. Formação do educador em debate. Cadernos CEDES, Campinas, v. 1, n. 2, 1980.
- PINTO, Ana Maria Rezende. O mundo capitalista e as transformações do Fordismo: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. São Paulo, 1991, 233p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, PUC, 1991.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- O PROFESSOR: formação, carreira/salário e organização política: reflexões por uma organização politicamente competente. Em Aberto, Brasília, v. 6, n. 34, abr./jun. 1987.
- PROFESSOR: imagens de um trabalhador muito especial. Sala de Aula, São Paulo, v. 2, n. 17, dez. 1989.
- PRZEWEDA, Ryszard. Pesquisa sobre a estrutura do programa de estudos em Educação Física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 64-67, 1977.
- PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton R., SGUISSARDI, Valdemar. O Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.
- PUPO, Fernando. Neoliberalismo: promessas e realidade. Princípios, São Paulo, n. 20, p. 4-11, fev./abr. 1991.
- RAGO, Luzia M., MOREIRA, Eduardo F. P. O que é Taylorismo. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- RARICK, G. L. The domain of physical education as a discipline. *Quest*, n. 9, p. 49-52, 1967.
- REICH, Robert. *The work of nations: preparing ourselves for the 21st century capitalism*. New York: Alfred A. Knopf, 1991.
- RENSON, Roland. From physical education to kinanthropology: a quest for academic and professional identity. *Quest*, n. 41, p. 235-256, 1989.
- RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. *As licenciaturas no contexto da universidade*. *Enfoque*, Bento Gonçalves, v. 13, n. 59, p. 30-36, out. 1985.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- RIO CLARO. Universidade Estadual Paulistas. *Proposta de reestruturação do curso de Licenciatura em Educação Física e criação do curso de bacharelado em Educação Física do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro*. Rio Claro: UNESP, 1988.
- RIO GRANDE DO SUL. UNISINOS. *Relatório da reunião sobre proposta de reformulação das Licenciaturas*. São Leopoldo: AESUFOPE, 1987
- RIPER, Afira Viana, CARVALHO, Maria Lucia R. D. *Nova maneira de formar professores de matemática*. *Cadernos CEDES*, Campinas, p. 44-49, 1987.
- RODRIGUES, Alexandre. *Licenciatura experimental plena em biologia, física, química ou matemática: anteprojeto*. Fórum das Licenciaturas, São Paulo, 1991.
- RODRIGUES, Mauro Costa. *Parecer sobre a resolução da reestruturação dos cursos de formação de profissionais em Educação Física*. Brasília: MEC/CFE, 1987. (mimeo.)
- ROMMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSS, Saul. *The epistemic geography of Physical Education: addressing the problem of theory and practice*. *Quest*, n. 33, p.42-54, 1981.
- ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1978.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

- SANCHEZ GAMBOA, S. A. Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Campinas, 1987. Tese (Doutorado) - UNICAMP, 1987.
- SÂNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Filosofia da praxis. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 81-90, 1992.
- SANTOS, Oder José. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., Belo Horizonte, 1990. (mimeo)
- SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Fórum de Licenciatura da USP: segunda fase. São Paulo: USP, 1991a. (mimeo)
- SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Fórum de Licenciatura da USP: terceira fase. São Paulo: USP, 1991b. (mimeo)
- SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Fórum de Licenciaturas da USP: conclusão da terceira fase. São Paulo: USP, 1992.
- SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Serviço de Biblioteca e Documentação. Manual de orientação: normalização de referências bibliográficas. São Paulo: USP, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. Educação brasileira: estrutura e sistemas. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- _____. Formar o especialista e o professor no educador. AMAE Educando, Belo Horizonte, v. 14, n. 138, p. 31-40, out. 1981a.
- _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Tendências pedagógicas na formação do educador. Interação, Goiânia, v. 5, n. 8, p. 63-69, 1981b.
- SBDEF. Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

- SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciando: contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.
- SCHMIED-KOWARZK, Wolfadietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SERBINO, Raquel Volpato, BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. Rio Claro: Ed. da UNESP, 1992.
- SÉRGIO, Manuel. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, s.d.
- SILVA, Jorge Cunha da. Análise e conclusões sobre as licenciaturas em ciências a partir de documentos e discussões: região sul e sudeste. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 36, v. 9, p. 1559-64, set. 1984.
- SILVA, Rose Neubauer *et al.* Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 14., São Paulo, 1991.
- SILVA, Rossana V. Souza e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 133-148, 1992a.
- _____. *Novas tecnologias, qualificação e educação: um problema mal formulado*. *Boletim ANPEd*, n. 1, p. 129, set. 1992b.
- _____. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. Bases conceituais e conhecimento nas licenciaturas. *Boletim ANPEd*, n. 1, p. 131, set. 1992.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Moraes, 1977.
- SOARES, Carmen Lúcia. Fundamentos da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 16, p. 51-68, jan./abr. 1990.

- _____. *et al.* Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1984.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Revista da Educação Física da UEM, Maringá*, v. 3, n. 1, p. 56, 1992a.
- _____. As idéias pedagógicas sobre conteúdo veiculados através das propostas curriculares para o ensino de 1o. e 2o. graus: o caso da Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1990. (mimeo.)
- _____. As idéias pedagógicas sobre formação de professores no Brasil: (1960-80) veiculadas através dos resumos analíticos em Educação do INEP. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991 e ENCONTRO DOS PAÍSES DO CONE SUL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1., 1991, Porto Alegre.
- _____. Formação do profissional do ensino de Educação Física. *Boletim ANPEd*, n. 1, p. 132, set., 1992b.
- _____. *et al.* Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- TANI, Go. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 1989, Rio Claro. Anais. Rio Claro: UNESP, 1989.
- _____. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TANURI, Leonor Maria. Política integrada de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 82-85, nov. 1989.

- TANURI, Leonor Maria *et al.* Articulação entre bacharelado e licenciatura na UNESP: uma proposta. *Didática*, São Paulo, n. 19, p. 39-45, 1983.
- TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1970.
- TELLES JR., Guilherme Silva. Mudanças na organização do processo de trabalho e seus impactos no desenvolvimento das forças produtivas. *Boletim ANPEd*, n.1, p. 134, set. 1992.
- TOJAL, João Batista A. Gomes. *Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- _____. A formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 2, p. 160, jan. 1990.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Tomaz, T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TRABALHO e educação. Campinas: Papyrus/CEDES/ANDES/ANPED, 1992. (Coletânea CBE)
- TREIN, Eunice Schilling. A requalificação do trabalhador na perspectiva do capital e do trabalho: uma discussão atual. *Boletim ANPEd*, n.1, p. 134, set. 1992.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de Educação Física. *ARTUS: revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 18-21, 1981. (Número especial)
- VARJAL, Maria Elizabeth. *Concepção de currículo ampliado: para além da grade curricular*. Recife, 1991. (mimeo.)
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- VROEIJENSTIJN, Tom I., PILOT, Albert. *A garantia da qualidade nas universidades holandesas: características e algumas experiências do sistema da garantia da qualidade*

para o ensino. *Boletim da Universidade do Porto, Lisboa*, v. 3, n. 17, p. 16-23, fev. 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.

WARDE, Mirian Jorge. Algumas reflexões sobre as licenciaturas e a pedagogia. *Ciência e Cultura, São Paulo*, v. 35, n. 9, p. 1262-1263, set. 1983.

_____. Contribuições da história para a educação. Em *Aberto, Brasília*, v.9, n. 47, p.9-11, jul./set. 1990.

WENZEL, Renato Luiz. O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des) qualificação do professor. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 14., 1991, São Paulo, 1991.

WEXLER, P. *Social analysis of education: after the new sociology*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1987.

WILENSKY, H. The professionalisation of everyone? *American Journal of Sociology*, n. 49, p. 142-146, 1964.

WOOD, S. *The degradation of work? skill, deskilling and the labour process*. London: Hutchinson, 1986.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona: Paixões, 1989.

ZEIGLER, E. F. Introduction. In: *Physical Education and sport: an introduction*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1982.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

São Paulo, 28 de agosto de 1992.

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas
UNICAMP - F.E. - D.M.E.

Prezado Colega,

Dirijo-me a Vossa Senhoria no sentido de informar que, infelizmente, não poderemos corresponder ao imprescindível apoio solicitado ao desenvolvimento do projeto de pesquisa sob a responsabilidade de sua orientanda Celi Nelza Zulke Taffarel.

Cumpr-me informar que o reduzido corpo docente desta EEFUSP, em número de 32, e o também reduzido corpo de funcionários envolvidos com o Programa de Graduação, em número de quatro, têm sido direta e totalmente absorvidos com o desenvolvimento de três Cursos de Graduação (Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física, e Bacharelado em Esporte), em direto atendimento a aproximadamente 600 alunos. Cada professor, além de suas responsabilidades com o ministrar de aulas, atua também, na orientação de um número máximo de 4 alunos dos Cursos de Graduação. Desses 32 professores, além de suas responsabilidades docentes, cinco deles exercem funções administrativas diretas incluindo a Diretoria, Vice-Diretoria e Chefias de três Departamentos; seis deles estão também matriculados em Programas de Mestrado, e nove estão matriculados em Programas de Doutorado; 11 são orientadores e professores em Programas de Mestrado e Doutorado desta EEFUSP, e além de exercerem, internamente, funções nas Comissões de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, e Biblioteca. Externamente, quatro deles participam dos Conselhos Centrais da Universidade, incluindo suas respectivas Câmaras. Esse mesmo corpo docente desenvolve de forma indispensável, pesquisas vinculadas a sete laboratórios desta EEFUSP, e grande parte também está envolvida com atividades de seis programas de extensão comunitária, e neste semestre, três cursos de extensão universitária. Ainda neste semestre, toda esta EEFUSP estará diretamente envolvida com a realização de três eventos científicos: Simpósio de Esporte e Psicologia, IV Congresso Nacional de Biomecânica, e IV Simpósio de Educação Física Adaptada.

Assim sendo, julgo que, institucionalmente, não teríamos condições de prestar a sua orientanda, a devida atenção e auxílio na prestação de informações e esclarecimentos, e no eficaz atendimento e acompanhamento no acesso aos dados necessários para o desenvolvimento de sua pesquisa, mais especificamente no que diz respeito ao levantamento de dados documentais, entrevistas com professores, alunos, e administradores, e observações de aulas.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira
Diretor

ANEXO 2

2º SEMESTRE - 2º PERÍODO DE 1992

D I A S - D A - S E M A N A

NORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	EB 201 Estudos dos Problemas Brasileiros PROF. MIRIAM	MH 303 Pedagogia do Movimento I PROF. JOÃO FREIRE	*****	MH 303 Pedagogia do Movimento I PROF. JOÃO FREIRE	MH 301 Ludomotricidade II PROF. JOCIMAR
09:00	MH 201 Noções Básicas de Saúde em Ed. Física PROF. MIRIAM	MH 303 Pedagogia do Movimento I PROF. JOÃO FREIRE	BB 110 Bioquímica PROF. DENISE	MH 303 Pedagogia do Movimento I PROF. JOÃO FREIRE	MH 301 Ludomotricidade II PROF. JOCIMAR
10:00	MH 201 Noções Básicas de Saúde em Ed. Física PROF. MIRIAM	MH 403 Pedagogia e Esporte III PROF. PAULO/ROBERTO	BB 110 Bioquímica PROF. DENISE	MH 403 Pedagogia e Esporte III PROF. PAULO/ROBERTO	MH 301 Ludomotricidade II PROF. JOCIMAR
11:00	MH 201 Noções Básicas de Saúde em Ed. Física PROF. MIRIAM	MH 403 Pedagogia e Esporte III PROF. PAULO/ROBERTO	BB 110 Bioquímica PROF. DENISE	MH 403 Pedagogia e Esporte III PROF. PAULO/ROBERTO	MH 301 Ludomotricidade II PROF. JOCIMAR
14:00	MH 103 História da Educ. Física e Esportes PROF. LINO	BA 210 Anatomia Humana II PROF. JOSÉ M. FILHO	*****	EL 241 Fundamento da Ed. I Filosofia da Ed. Fis PROF. HERMAS G. ARANA	*****
15:00	MH 103 História da Educ. Física e Esportes PROF. LINO	BA 210 Anatomia Humana II PROF. JOSÉ M. FILHO	*****	EL 241 Fundamentos da Ed. I Filosofia da Ed. Fis PROF. HERMAS G. ARANA	*****
16:00	MH 103 História da Educ. Física e Esportes PROF. LINO	BA 210 Anatomia Humana II PROF. JOSÉ M. FILHO	*****	MH 106 Inform. em Ed. Física Esporte e Lazer PROF. DULCE	*****
17:00	MH 103 História da Educ. Física e Esportes PROF. LINO	BA 210 Anatomia Humana II PROF. JOSÉ M. FILHO	*****	MH 106 Inform. em Ed. Física Esporte e Lazer PROF. DULCE	*****

D I A S - U A - S E M A N A

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	MH 205 Cinesiologia PROF. ANTONIA	***** MH 305 Pedagogia do Movimento III PROF. VERA	MH 400 Introd. ao Treinamento em Esportes PROF. IDICO	MH 305 Pedagogia do Movimento III PROF. VERA	
09:00	MH 205 Cinesiologia PROF. ANTONIA	BF 410 Fisiol. Humana II PROF.	MH 305 Pedagogia do Movimento III PROF. VERA	MH 400 Introd. ao Treinamento em Esportes PROF. IDICO	MH 305 Pedagogia do Movimento III PROF. VERA
10:00	MH 205 Cinesiologia PROF. ANTONIA	BF 410 Fisiol. Humana II PROF.	MH 207 Introdução à Educ. Física Especial PROF. JOSÉ LUIZ	MH 400 Introd. ao Treinamento em Esportes PROF. IDICO	MH 207 Introdução à Educ. Física Especial PROF. JOSÉ LUIZ
11:00	MH 205 Cinesiologia PROF. ANTONIA	BF 410 Fisiol. Humana II PROF.	MH 207 Introdução à Educ. Física Especial PROF. JOSÉ LUIZ	MH 400 Introd. ao Treinamento em Esportes PROF. IDICO	MH 207 Introd. ao Treinamento em Esportes PROF. JOSÉ LUIZ
14:00	MH 202 Nutrição PROF. ROSELI	MH 204 Desenvolv. Neuromot. PROF. ADEMIR MARCO	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA
15:00	MH 202 Nutrição PROF. ROSELI	MH 204 Desenvolv. Neuromot. PROF. ADEMIR MARCO	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA
16:00	*****	MH 204 Desenvolv. Neuromot. PROF. ADEMIR MARCO	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA	***** MH 105 Teoria Ed. Física e Esportes PROF. ADEMIR GEBARA
17:00	*****	*****	*****	*****	*****

2º SEMESTRE - 2º PERÍODO DE 1992

D I A S - T A - S E M A N A

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	FB 201 Estudos dos Problemas Brasileiros PROF. MIRIAM	***** ***** *****	EF 520 Planejamento Curricular II PROF. PEDRO	EF 620 Planejamento Curricular II PROF. PEDRO	EL 895 Prat. Ensino Estágio Supervisionado II PROF. CARMEM
09:00	***** ***** *****	***** ***** *****	EF 520 Planejamento Curricular II PROF. PEDRO	EF 620 Planejamento Curricular II PROF. PEDRO	EL 895 Prat. Ensino Estágio Supervisionado II PROF. CARMEM
10:00	FD 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FD 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FD 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FD 261 Natação PROF. BRAULIO
11:00	FD 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FD 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FD 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FD 261 Natação PROF. BRAULIO
14:00	FT 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FT 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FT 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FT 261 Natação PROF. BRAULIO
15:00	FT 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FT 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FT 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FT 261 Natação PROF. BRAULIO
16:00	FT 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FT 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FT 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FT 261 Natação PROF. BRAULIO
17:00	FT 211 Atlet. II PROF. MIGUEL	***** ***** *****	FT 221 Base 90 PROF. ROBERTO JULIO PAES	FT 231 Fut. Voleib. PROF. MARCELO	FT 261 Natação PROF. BRAULIO

6º SEMESTRE - 2º PERÍODO DE 1992
LICENCIATURA

D I A S - D A - S E M A N A

HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	***** ***** *****	***** ***** *****	MH 504 Ed. Fis. Especial PROF. JOSE LUIZ
09:00	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	***** ***** *****	***** ***** *****	MH 504 Ed. Fis. Especial PROF. JOSE LUIZ
10:00	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	MH 504 Ed. Fis. Especial PROF. JOSE LUIZ
11:00	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	EL 503 Ed. Fis. Escolar III PROF. WAGNER	***** ***** *****	MH 504 Ed. Fis. Especial PROF. JOSE LUIZ
14:00	***** Ed. Fis. Escolar II PROF. PEDRO	***** ***** *****	***** ***** *****	EL 650 Didat. Ens. EF Esc. PROF. CARMEN LUCIA	***** ***** *****
15:00	***** Ed. Fis. Escolar II PROF. PEDRO	***** ***** *****	***** ***** *****	EL 650 Didat. Ens. EF Esc. PROF. CARMEN	***** ***** *****
16:00	***** Ed. Fis. Escolar PROF. PEDRO	***** ***** *****	***** ***** *****	EL 650 Didat. Ens. EF Esc. PROF. CARMEN	***** ***** *****
17:00	***** Ed. Fis. Escolar PROF. PEDRO	***** ***** *****	***** ***** *****	EL 650 Didat. Ens. EF Esc. PROF. CARMEN	***** ***** *****

2º SEMESTRE - 2º PERÍODO DE 1992
BACHOMELÃO EM TREINAMENTO

D E S - P A - S E M A N A

HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 604 Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 606 Org e Legist. em Esportes PROF. TOJAL	MH 611 Art. Marc. Basquet. JULIO	MH 613 Voleibol ROBERTO
09:00	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 604 Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 606 Org e Legist. em Esportes PROF. TOJAL	MH 611 Art. Marc. Basquet. JULIO	MH 613 Voleibol ROBERTO
10:00	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 604 Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 611 Art. Marc. Basquet. JULIO	MH 613 Voleibol ROBERTO
11:00	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 604 Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed Fis Esporte e Lazer PROF. MOSSA	MH 611 Art. Marc. Basquet. JULIO	MH 613 Voleibol ROBERTO
14:00	***** Atlet. Prof. MIGUEL	MH 612 Atlet. Prof. MIGUEL	MH 618 Natação Prof. BRAULIO	MH 614 Handebol PAULO	MH 616 GRD BETH
15:00	***** Atlet. Prof. MIGUEL	MH 612 Atlet. Prof. MIGUEL	MH 618 Natação Prof. BRAULIO	MH 614 Handebol PAULO	MH 616 GRD BETH
16:00	***** Atlet. Prof. MIGUEL	MH 612 Atlet. Prof. MIGUEL	MH 618 Natação Prof. BRAULIO	MH 614 Handebol PAULO	MH 616 GRD BETH
17:00	***** Atlet. Prof. MIGUEL	MH 612 Atlet. Prof. MIGUEL	MH 618 Natação Prof. BRAULIO	MH 614 Handebol PAULO	MH 616 GRD BETH

1º SEMESTRE - 2º PERÍODO DE 1992
RECREAÇÃO E LAZER

		D I A S - S A - S E H A N A			
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
		MH 704	MH 707	MH 707	
08:00	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Proc. Planej. Rec e Lazer II PROF. BRAMANTE	*****
09:00	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Proc. Planej. Rec e Lazer II PROF. BRAMANTE	*****
10:00	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Lazer e Sociedade PROF. MARCELINO	MH 705 Lazer e Sociedade PROF. MARCELINO
11:00	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Marketing em Ed.Fis. Esporte e Lazer PROF. MOSSA	***** Lazer e Sociedade PROF. MARCELINO	MH 705 Lazer e Sociedade PROF. MARCELINO
14:00	***** Proc. de Planej. Rec- criação e Lazer II PROF. BRAMANTE	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	MH 706 Recreação e Lazer P/ Port. Deficiências PROF. PAULO
15:00	***** Proc. de Planej. Rec- criação e Lazer II PROF. BRAMANTE	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	MH 706 Recreação e Lazer P/ Port. Deficiências PROF. PAULO
16:00	***** Proc. de Planej. Rec- criação e Lazer II PROF. BRAMANTE	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	MH 706 Recreação e Lazer P/ Port. Deficiências PROF. PAULO
17:00	***** Proc. de Planej. Rec- criação e Lazer II PROF. BRAMANTE	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	***** Estágio Superv. em Recreação Lazer II PROF. FRANCISCO	MH 706 Recreação e Lazer P/ Port. Deficiências PROF. PAULO

ANEXO 1 - 1º PERÍODO DE 1992
(HORARIO)

D I A S - V A - S E N A N A

HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
19:00	BA 210 Anatomia Humana II PROF. MARCOS CESAR SOMAZ	MH 103 Inf. E. F. Esp. Lazer PROF. DULCE	BB 110 Biotomica PROF. DENISE	MH 103 Hist. E. F. Esp. Brasil PROF. LINO	MH 300 Ludomotricidade I PROF. WAGNER
20:00	BA 210 Anatomia Humana II PROF. MARCOS CESAR SOMAZ	MH 106 Inf. E. F. Esp. Brasil PROF. DULCE	BB 110 Biotomica PROF. DENISE	MH 103 Hist. E. F. Esp. Brasil PROF. LINO	MH 300 Ludomotricidade PROF. WAGNER
21:00	BA 210 Anatomia Humana II PROF. MARCOS CESAR SOMAZ	EL 241 Fund. Ed. I Filos. Ed. PROF. HERMAS G. ARANA	BB 110 Biotomica PROF. DENISE	MH 103 Hist. E. F. Esp. Brasil PROF. LINO	MH 300 Ludomotricidade PROF. WAGNER
22:00	BA 210 Anatomia Humana II PROF. MARCOS CESAR SOMAZ	EL 241 Fund. Ed. I Filos. Ed. PROF. HERMAS G. ARANA	BB 201 Estudos Problemas Arasleitos PROF. EDISON	MH 103 Hist. E. F. Esp. Brasil PROF. LINO	MH 300 Ludomotricidade PROF. WAGNER

2 SEMESTRE - 2 PERÍODO DE 1992

D I A S - D A - S - E M A N A

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00	EF 371 Volei III PROF. MARCELO	EF 242 GRU II PROF. BETH	EF 210 Fisiologia Aplicada à Educação Física PROF. BETH	EF 410 Física PROF. LINDO	***** ***** *****
09:00	EF 371 Volei III PROF. MARCELO	EF 242 GRU II PROF. BETH	EF 210 Fisiologia Aplicada à Educação Física PROF. BETH	EF 410 Física PROF. LINDO	***** ***** *****
10:00	EF 348 Ed. Fis. na 3 idad. e Adaptada PROF. ANA ISABEL	EF 231 Futebol Apl. EF PROF. FRANCISCO ISABEL	EF 348 Futebol EF 3 idad e adaptada PROF. ANA ISABEL	EF 410 Org Desp PROF. ANA LINDO	***** ***** *****
11:00	EF 348 Ed. Fis. na 3 idad. e Adaptada PROF. ANA ISABEL	EF 231 Futebol Apl. EF PROF. FRANCISCO	EF 348 Ed. Fis. na 3 idad e Adaptada PROF. ANA ISABEL	***** ***** *****	***** ***** *****
14:00	EF 710 Nutrição PROF. ROSELI	EF 200 Ps Ap Met EF Desp. EF PEDRO MIGUEL ROSELI	EF 420 Desp. Comunitários PROF. JORGE PEREZ	EF 721 Cinesiologia II PROF. IDICO	***** ***** *****
15:00	EF 710 Nutrição PROF. ROSELI	EF 200 Ps Ap Met EF Desp. EF PEDRO MIGUEL ROSELI	EF 420 Desp. Comunitários PROF. JORGE PEREZ	EF 721 Cinesiologia II PROF. IDICO	***** ***** *****
16:00	***** ***** *****	EL550 Fund. Met EF Desp. EF SERGIO MIGUEL ROSELI	EF 420 Desp. Comunitários PROF. JORGE PEREZ	EF 721 Cinesiologia II PROF. IDICO	***** ***** *****
17:00	***** ***** *****	EL550 Fundamentos da Psi- cologia PROF. SERGIO	***** ***** *****	EF 721 Cinesiologia II PROF. IDICO	***** ***** *****

SABADO

EF 182 - Tênis de Campo DAS 08:00 às 12:00hs

EF 351 - Handebol III DAS 10:00 às 12:00hs

EF 750 - Socorros de Urgência DAS 08:00 às 10:00hs

EF 810 - Treinamento Desportivo II DAS 08:00 às 11:00hs

EF 144 Danca DAS 08:00 às 10:00hs

ANEXO 3

ENTREVISTA COM PROFESSORES () ALUNOS () FUNCIONÁRIO ()

Nome: _____

Data nascimento: _____

1. FORMAÇÃO ACADEMICA

1.1 - Semestre letivo: _____

1.2 - Ano conclusão curso graduação: _____

Instituição: _____

1.3 - Ano conclusão curso pós-graduação: _____

Instituição: _____

1.4 - Função: _____

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 - Instituições de trabalho: _____

2.2 - Anos de exercícios da profissão: _____

2.3 - Disciplina(s) que leciona: _____

2.4 - Carga Horaria da(s) disciplinas(s): _____

**3. ROTEIRO PARA CONVERSAR COM OS PROFESSORES E ALUNOS
(Entrevistas)**

3.1. Quais seriam, na sua opinião, os principais problemas do currículo (curso) de formação dos profissionais de Educação Física da FEF/UNICAMP?

3.2. Tens conhecimento do Projeto político-pedagógico da Faculdade e do Curso no qual ministras (assistes) aulas?

Sim Não em termos.

Em caso positivo, mencione seus elementos principais (Matriz teórica, paradigma educacional e científico, objetivos, conteúdos, métodos) e o que destacarias no projeto.

3.3. Qual é o objeto de estudo da Faculdade

3.4. Se produz conhecimento na sala de aula? Sim Não

Exemplifica a sua resposta _____

3.5. Com que critérios é selecionado o conteúdo da(s) disciplina(s)?

3.6. A ementa, programa e referências bibliográficas disponíveis na coordenação de curso corresponde ao que esta sendo desenvolvido e usando em sala de aula neste momento?

Sim Não Não sabe Outra resposta

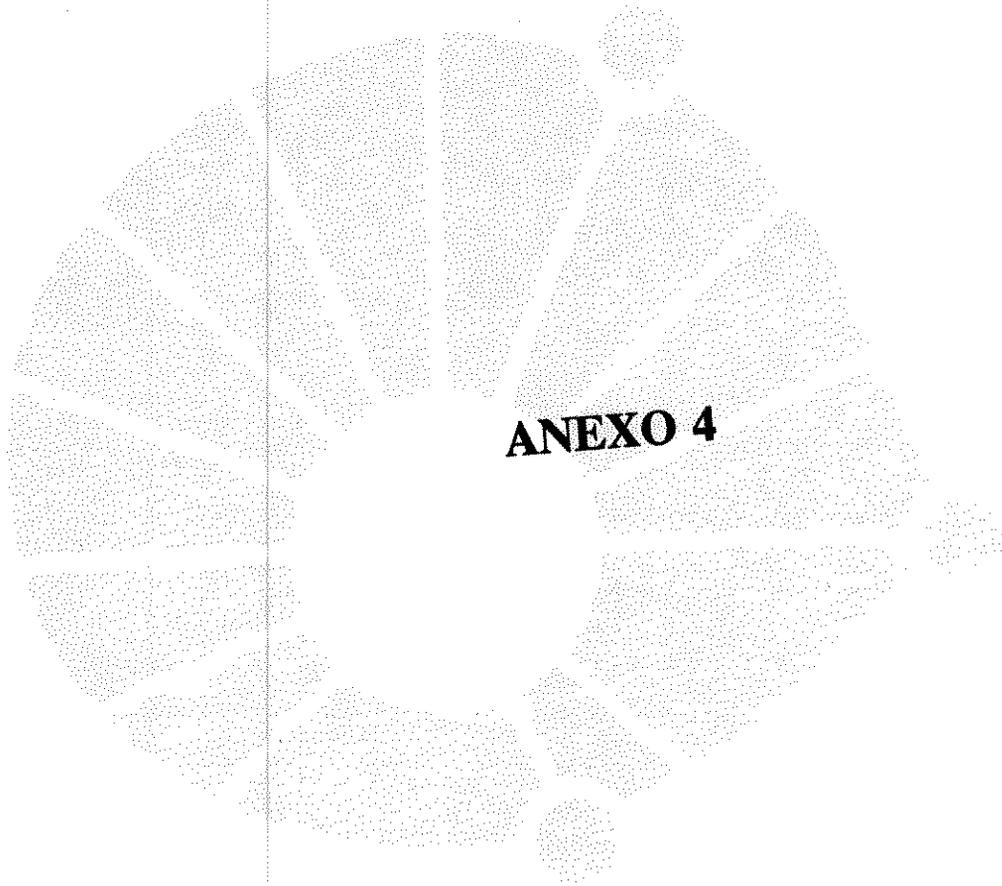
3.7. No que se diferenciam a formação do Licenciando e do Bacharel em termos do trato com o conhecimento

3.8. Condições de trabalho-Argumente sobre as mesmas

Que possibilidades você tem de influir nas decisões sobre as condições de trabalho existente?
Exemplifique

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

EMPRESA DE TRANSPORTES DE SÃO PAULO



ANEXO 4

UNICAMP

1964

1964

1964

1964

1964

1964

27 - EDUCAÇÃO FÍSICA(*)

● **Profissional:** O **Bacharel em Técnica Desportiva** Poderá atuar na área de Pesquisa Científica ou em outras que envolvam a Educação Física e Desportos, poderá ainda atuar com Técnico Desportivo de modalidades cursadas ou como Administrador desportivo, em Assessoria Técnica Desportiva, como planejador e executor de projetos de trabalhos vinculados a estudo e aproveitamento de materiais esportivos e fisioterápicos visando fins sócio-culturais.
Poderá atuar como Professor Universitário

O **Licenciado em Educação Física** Poderá atuar como Professor em nível de primeiro e segundo graus. Complementando seus estudos poderá obter o Bacharelado em Técnica Desportiva.

● **Integralização:** O graduado em qualquer das modalidades poderá ingressar nos cursos de pós-graduação visando o mestrado e o doutorado
Para graduação no curso de Educação Física o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção dentre as habilitações oferecidas:

Bacharelado em Técnica Desportiva: 126 créditos, equivalentes a 2610 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Licenciatura em Educação Física: 142 créditos, equivalentes a 2940 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

● **Curriculo Pleno para o Curso de Bacharelado em Técnica Desportiva:**

BA110	Anatomia Humana I ✓	HS-04 C-03
BA210	Anatomia Humana II ✓	HS-04 C-03
BB110	Bioquímica ✓	HS-03 C-03
BF110	Fisiologia Geral ✓	HS-04 C-03
BF210	Fisiologia Aplicada Educ Física ✓	HS-04 C-03
BH110	Biologia Geral ✓	HS-04 C-03
EF100	Recreação Aplicada à Educação Física ✓	HS-04 C-02
EF111	Atletismo I ✓	HS-02 C-01
EF121	Basquetebol I ✓	HS-02 C-01
EF143	Ritmica Aplicada A Educação Física I ✓	HS-02 C-01
EF144	Dança em Educação Física ✓	HS-02 C-01
EF147	Capac Habil. Fis Educ Física Prática ✓	HS-06 C-04
EF148	Educação Física na 1 e 2 Infâncias ✓	HS-04 C-02
EF151	Handebol I ✓	HS-02 C-01
EF161	Natação I ✓	HS-02 C-01
EF171	Voleibol I ✓	HS-02 C-01
EF200	Conc. Evolução em Educ. Fis. Desportos ✓	HS-04 C-04
EF210	Metodologia de Educ Física e Desportos ✓	HS-03 C-03
EF211	Atletismo II ✓	HS-02 C-01
EF220	Met. Pesq. Cient. Apl. a Educação Física ✓	HS-03 C-03
EF221	Basquetebol II ✓	HS-02 C-01
EF243	Ritmica Apl. à Educ. Física II ✓	HS-02 C-01
EF248	Educ. Fis. na Adolescência e Fase Adulta ✓	HS-04 C-02
EF251	Handebol II ✓	HS-02 C-01
EF261	Natação II ✓	HS-02 C-01
EF271	Voleibol II ✓	HS-02 C-01
EF300	Filos. Apl. à Educ. Física e Desportos ✓	HS-04 C-04
EF311	Atletismo III ✓	HS-02 C-01
EF321	Basquetebol III ✓	HS-02 C-01
EF348	Educ. Física na 3 Idade e Adaptada ✓	HS-04 C-02
EF351	Handebol III ✓	HS-02 C-01
EF361	Natação III ✓	HS-02 C-01
EF371	Voleibol III ✓	HS-02 C-01
EF400	Carec. Adm. e Mark. em Educação Física ✓	HS-03 C-03
EF410	Organização Desportiva ✓	HS-03 C-03
EF420	Desportos Comunitários ✓	HS-03 C-03
EF500	Fundamentos de Psicologia ✓	HS-02 C-02
EF510	Psicologia Desportiva ✓	HS-02 C-02
EF520	Psicomotricidade ✓	HS-02 C-02
EF600	Aval. e Rendimento em Educação Física ✓	HS-03 C-02
EF720	Cinesiologia I ✓	HS-02 C-02
EF721	Cinesiologia II ✓	HS-04 C-03
EF710	Nutrição Aplicada a Educação Física ✓	HS-02 C-02
EF730	Biometria Humana ✓	HS-03 C-03
EF740	Hig. Aplic. Educ Física e ao Desporto ✓	HS-02 C-02
EF750	Socorros de Urgência ✓	HS-02 C-02
EF800	Treinamento Desportivo I ✓	HS-03 C-02
EF810	Treinamento Desportivo II ✓	HS-03 C-02
EL651	Did. Apl. Educ Física e Desportos ✓	HS-02 C-02
ME170	Bioestatística ✓	HS-03 C-03
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros ✓	HS-02 C-02
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros ✓	HS-02 C-02

Disciplinas Eletivas

3 créditos dentre

EF131	· Futebol I ✓	HS 02 C 01
EF141	· Ginástica Olímpica Masculina ✓	HS 03 C 02
EF142	· Ginástica Rítmica Desportiva I ✓	HS 02 C 01
EF241	· Ginástica Olímpica Feminina ✓	HS 03 C 02

1 créditos dentre

EF231	· Futebol II ✓	HS 02 C 01
EF242	· Ginástica Rítmica Desportiva II ✓	HS 02 C 01

4 créditos dentre

PD111	· Planejamento Desportivo em Atletismo I	HS 02 C 02
PD121	· Planejamento Desportivo em Basquetebol I	HS 02 C 02
PD131	· Planejamento Desportivo em Futebol I	HS 02 C 02
PD141	· Planej. Desp. em Ginast. Olímpica I	HS 02 C 02
PD142	· Plan. Desp. Ginást. Rítmica Desportiva I	HS 02 C 02
PD151	· Planejamento Desportivo em Handebol I	HS 02 C 02
PD161	· Planejamento Desportivo em Natação I	HS 02 C 02
PD171	· Planejamento Desportivo em Voleibol I	HS 02 C 02

4 créditos dentre

PD211	· Planejamento Desportivo em Atletismo II	HS 02 C 02
PD221	· Planej. Desportivo em Basquetebol II	HS 02 C 02
PD231	· Planejamento Desportivo em Futebol II	HS 02 C 02
PD241	· Planej. Desp. em Ginástica Olímpica II	HS 02 C 02
PD242	· Planej. Desp. em Ginás. Rítmica Desp. II	HS 02 C 02
PD251	· Planejamento Desportivo em Handebol II	HS 02 C 02
PD261	· Planejamento Desportivo em Natação II	HS 02 C 02
PD271	· Planejamento Desportivo em Voleibol II	HS 02 C 02

4 créditos dentre

PT111	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Atletismo I	HS 04 C 02
PT121	· Prat. Trein. Apl. Desp. Sup. em Basquetebol I	HS 04 C 02
PT131	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Futebol I	HS 04 C 02
PT141	· Prat. Trein. Apl. Desp. Sup. Gin. Olímpica I	HS 04 C 02
PT142	· Prat. Trein. Apl. Desp. Sup. Gin. Rit. Desp. I	HS 04 C 02
PT151	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Handebol I	HS 04 C 02
PT161	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Natação I	HS 04 C 02
PT171	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Voleibol I	HS 04 C 02

4 créditos dentre

PT211	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. Atletismo II	HS 04 C 02
PT221	· Prat. Trein. Apl. Desp. Sup. Basquetebol II	HS 04 C 02
PT231	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Futebol II	HS 04 C 02
PT241	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. Gin. Olímp. II	HS 04 C 02
PT242	· Prat. Trein. Apl. Desp. Sup. Gin. Rit. Desp. II	HS 04 C 02
PT251	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. Handebol II	HS 04 C 02
PT261	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Natação II	HS 04 C 02
PT271	· Prat. Trein. Aplic. Desp. Sup. em Voleibol II	HS 04 C 02

*Sugestão oferecida pela unidade responsável para o cumprimento do currículo pleno em 8 semestres.

1. Semestre	BA110/BB110/EF111/EF147/EF161/EF200/EF730/ME170 ✓
2. Semestre	BA210/BF110/BH110/EF143/EF148/EF211/EF220/EF261 ✓
3. Semestre	BF210/EF121/EF171/EF243/EF248/EF300/EF311/EF361/EF500/EF710 ✓
4. Semestre	EF144/EF151/EF210/EF221/EF271/EF348/EF400/EF510/EF720/EL651 ✓
5. Semestre	EF100/EF251/EF321/EF371/EF520/EF721/EF800 e 3 créditos eletivos ✓
6. Semestre	EF351/EF410/EF420/EF600/EF740/EF750/EF810 e 1 crédito eletivo ✓
7. Semestre	PB101 e 8 créditos eletivos ✓
8. Semestre	PB201 e 8 créditos eletivos ✓

Observação: O aluno deverá eleger, para o cumprimento dos 8 créditos eletivos dos 7º e 8º semestres, duas modalidades desportivas, cursando, concomitantemente, os planejamentos e as correspondentes práticas de treinamento

Currículo Pleno para o Curso de Licenciatura em Educação Física:

BA110	Anatomia Humana I ✓	HS 04/C 03
BA210	Anatomia Humana II ✓	HS 04/C 03
BB110	Bioquímica ✓	HS 03/C 03
BF110	Fisiologia Geral ✓	HS 04/C 03
BF210	Fisiologia Aplicada Educ. Física ✓	HS 04/C 03
BH110	Biologia Geral ✓	HS 04/C 03
EF100	Recreação Aplicada à Educação Física ✓	HS 04/C 02
EF111	Atletismo I ✓	HS 02/C 01
EF121	Basquetebol I ✓	HS 02/C 01
EF143	Ritmica Aplicada À Educação Física I ✓	HS 02/C 01
EF144	Dança em Educação Física ✓	HS 02/C 01
EF147	Capac. Habil. Fis. Educ. Física Prática ✓	HS 06/C 04
EF148	Educação Física na 1. e 2. Infâncias ✓	HS 04/C 02
EF151	Handebol I ✓	HS 02/C 01
EF161	Natação I ✓	HS 02/C 01
EF171	Voleibol I ✓	HS 02/C 01
EF200	Conc. Evolução em Educ. Fis. Desportos ✓	HS 04/C 04
EF210	Metodologia da Educ. Física e Desportos ✓	HS 03/C 03
EF211	Atletismo II ✓	HS 02/C 01
EF220	Met. Pesq. Cient. Apl. a Educação Física ✓	HS 03/C 03
EF221	Basquetebol II ✓	HS 02/C 01
EF243	Ritmica Apl. à Educ. Física II ✓	HS 02/C 01
EF248	Educ. Fis. na Adolescência e Fase Adulta ✓	HS 04/C 02
EF251	Handebol II ✓	HS 02/C 01
EF261	Natação II ✓	HS 02/C 01
EF271	Voleibol II ✓	HS 02/C 01
EF300	Filos. Apl. à Educ. Física e Desportos ✓	HS 04/C 04
EF311	Atletismo III ✓	HS 02/C 01
EF321	Basquetebol III ✓	HS 02/C 01
EF348	Educ. Física na 3. Idade e Adaptada ✓	HS 04/C 02
EF351	Handebol III ✓	HS 02/C 01
EF361	Natação III ✓	HS 02/C 01
EF371	Voleibol III ✓	HS 02/C 01
EF400	Carac. Adm. e Mark. em Educação Física ✓	HS 03/C 03
EF410	Organização Desportiva ✓	HS 03/C 03
EF420	Desportos Comunitários ✓	HS 03/C 03
EF520	Psicomotricidade ✓	HS 02/C 02
EF600	Aval. e Rendimento em Educação Física ✓	HS 03/C 02
EF610	Plan. Curricular I Pré-Escola e 1. Grau	HS 04/C 04
EF620	Plan. Cur. II Ens. 2. G. e Universitário	HS 04/C 04
EF710	Nutrição Aplicada a Educação Física ✓	HS 02/C 02
EF720	Cinesilogia I ✓	HS 02/C 02
EF721	Cinesilogia II ✓	HS 04/C 03
EF730	Biometria Humana ✓	HS 03/C 03
EF740	Hig. Aplic. Educ. Física e ao Desporto ✓	HS 02/C 02
EF750	Socorros de Urgência ✓	HS 02/C 02
EF800	Treinamento Desportivo I ✓	HS 03/C 02
EF810	Treinamento Desportivo II ✓	HS 03/C 02
EL200	Est. Func. Ens. 1 e 2. Grau Educ. Sociedade	HS 04/C 04
EL300	Psicologia Educacional Adolescência	HS 04/C 04
EL400	Psicologia Educacional Aprendizagem	HS 04/C 04
EL650	Didática p/ Ensino da Educ. Fis. Escolar	HS 04/C 04
EL785	Prát. Ens. Educ. Fis. Est. Supervisionado I	HS 08/C 04
EL895	Prát. Ens. Educ. Fis. Est. Supervisionado II	HS 08/C 04
ME170	Bioestatística ✓	HS 03/C 03
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros ✓	HS 02/C 02
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros ✓	HS 02/C 02

Disciplinas Eletivas

6 créditos dentre

EF145	Dança Aeróbica ✓	HS 04 C 02
EF146	Metroginástica ✓	HS 04 C 02
EF162	Nado Sincronizado	HS 04 C 02
EF163	Polo Aquático	HS 04 C 02
EF181	Ataque e Defesa I Judô	HS 04 C 02
EF182	Tênis de Campo ✓	HS 04 C 02
EF183	Halterofilismo ✓	HS 04 C 02
EF281	Ataque e Defesa II Capoeira	HS 04 C 02
EF431	Futebol de Salão	HS 04 C 02

3 créditos dentre

EF131	Futebol I ✓	HS 02 C 01
EF141	Ginastica Olímpica Masculina ✓	HS 03 C 02
EF142	Ginastica Rítmica Desportiva I ✓	HS 02 C 01
EF241	Ginastica Olímpica Feminina ✓	HS 03 C 02

1 créditos dentre

EF231	Futebol II ✓	HS 02 C 01
EF242	Ginastica Rítmica Desportiva II ✓	HS 02 C 01

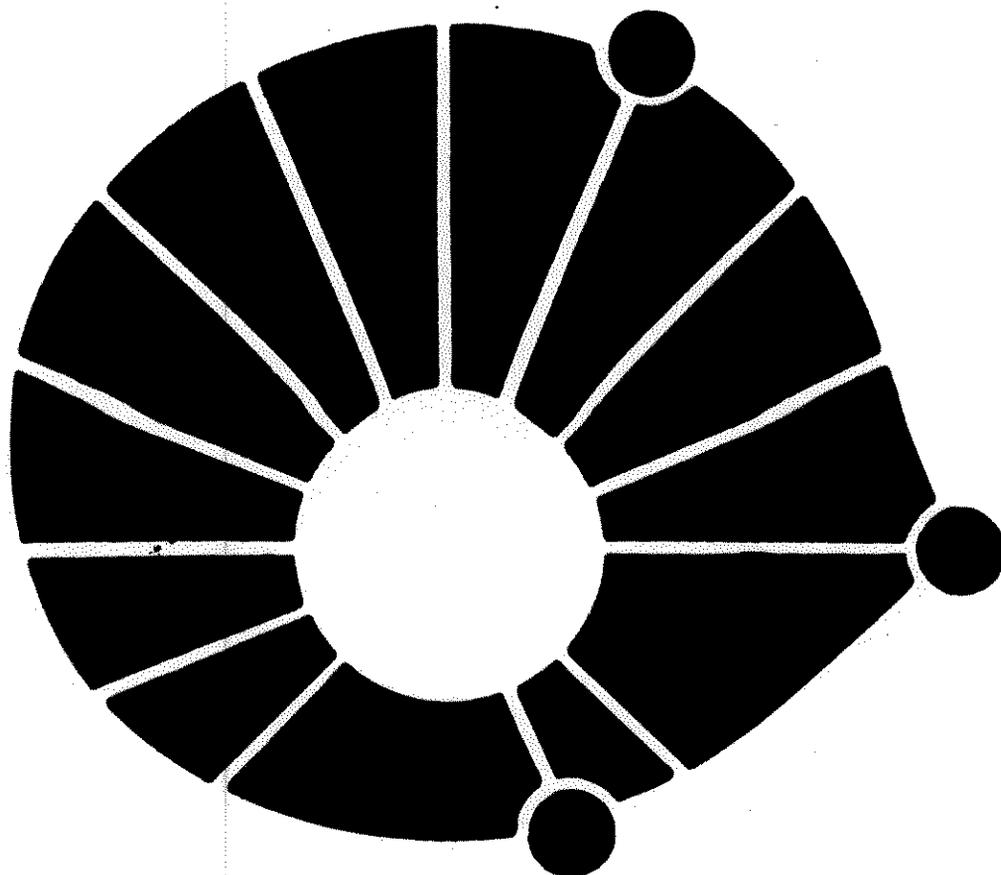
• Sugestão oferecida pela unidade responsável para o cumprimento do currículo pleno em 8 semestres.

1 Semestre	BA110/BB110/EF111/EF147/EF161/EF200/EF730/ME170 ✓	
2 Semestre	BA210/BF110/BH110/EF143/EF148/EF211/EF220/EF281/EL200 ✓	
3 Semestre	BF210/EF121/EF171/EF243/EF248/EF300/EF311/EF361/EF710/EL300 ✓	EF 500
4 Semestre	EF144/EF151/EF210/EF221/EF271/EF348/EF400/EF720/EL400 e 2 créditos eletivos	EF 510 EL 651
5 Semestre	EF100/EF251/EF321/EF371/EF520/EF721/EF800. EL650 e 3 créditos eletivos	
6 Semestre	EF351/EF410/EF420/EF600/EF740/EF750/EF810 e 5 créditos eletivos ✓	
7 Semestre	EF610/EL785/PB101 ✓	2 créditos eletivos (12hs)
8 Semestre	EF620/EL895/PB201 ✓	2 créditos eletivos (12hs)

(*). Embora constem, no catálogo, os currículos completos, a implantação dar-se-á de forma gradativa.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



UNICAMP

1990

**CATÁLOGO
DOS
CURSOS
DE
GRADUAÇÃO**

27 - EDUCAÇÃO FÍSICA

•O Profissional

Bacharel - Modalidade Treinamento em Esportes - Poderá atuar na área de pesquisa científica ou em outras que envolvam a Educação Física e Esportes; poderá ainda atuar como Técnico em Esportes de modalidades cursadas ou como Administrador Esportivo, em Assessoria Técnica Esportiva.

Modalidade Recreação e Lazer - Poderá atuar na pesquisa científica, planejamento, administração e animação de projetos ligados ao fenômeno psico-social Recreação e Lazer, tanto em instituições públicas como privadas.

Licenciado - Poderá atuar no planejamento, execução e avaliação da Disciplina Educação Física no ensino formal, nas escolas de primeiro e segundo graus. Deverá elaborar programas da Disciplina para todas as séries, dentro de uma perspectiva crítica, numa reflexão radical.

•Integralização

Para graduação no Curso de Educação Física, o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção, dentre as habilitações oferecidas:

Bacharelado em Treinamento em Esportes: 198 créditos, equivalentes a 2970 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos e meio.

Bacharelado em Recreação e Lazer: 202 créditos, equivalentes a 3030 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos.

Licenciatura em Educação Física: 202 créditos, equivalentes a 3030 horas, integralizadas num mínimo de 4 anos e máximo de 7.5 anos.

•Limite de Créditos

Máximo de 37 créditos por Período Letivo.

•Reconhecimento

Reconhecimento em Tramitação.

•Currículo Pleno

Núcleo Comum ao Curso:

BA110	Anatomia Humana I	HS:04	C:04
BA210	Anatomia Humana II	HS:04	C:04
BB110	Bioquímica	HS:03	C:03
BF310	Fisiologia Humana I	HS:03	C:03
BF410	Fisiologia Humana II	HS:03	C:03
EL241	Fund. Educação I: Filosofia da Educação	HS:02	C:02
EL341	Fund. Educação II: História da Educação	HS:02	C:02
MH101	Introdução à Educação Física	HS:02	C:02
MH102	História da Educ. Física e Esportes	HS:02	C:02
MH103	História da Ed. Fís. e Esp. do Brasil	HS:04	C:04
MH104	Introd. a Metod. Pesq. Cient. Ed. Física	HS:03	C:03
MH105	Teorias da Educ. Física e Esportes	HS:03	C:03
MH106	Informação em Educ. Fís., Esp. e Lazer	HS:02	C:02
MH200	Bases Biológicas da Atividade Física	HS:04	C:04
MH201	Noções Bás. de Saúde e Urg. Ed. Física	HS:03	C:03
MH202	Nutrição em Educação Fís. e Esportes	HS:02	C:02
MH203	Bases Neurofuncionais do Movimento	HS:03	C:03
MH204	Desenvolvimento Neuromotor	HS:03	C:03

MH205	Cinesiologia	HS:04	C:04
MH206	Antropologia Física	HS:03	C:03
MH207	Introdução a Educ. Física Especial	HS:04	C:04
MH300	Ludomotricidade I	HS:04	C:04
MH301	Ludomotricidade II	HS:04	C:04
MH302	Ludomotricidade III	HS:04	C:04
MH303	Pedagogia do Movimento I	HS:04	C:04
MH304	Pedagogia do Movimento II	HS:04	C:04
MH305	Pedagogia do Movimento III	HS:04	C:04
MH306	Vivências Corporais	HS:03	C:03
MH307	Introdução à Recr. e aos Est. do Lazer	HS:04	C:04
MH400	Introd. ao Treinamento em Esportes	HS:04	C:04
MH401	Pedagogia e Esportes I	HS:04	C:04
MH402	Pedagogia e Esportes II	HS:04	C:04
MH403	Pedagogia e Esportes III	HS:04	C:04
MH404	Pedagogia e Esportes IV	HS:04	C:04
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01

Disciplinas Eletivas

20 créditos dentre:

Qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP

Bacharelado em Treinamento em Esportes:

Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:

MH601	Treinamento em Esportes	HS:06	C:06
MH602	Adaptações Sis. Org. Trein. Físico	HS:04	C:04
MH603	Biomecânica do Movim. em Esportes	HS:04	C:04
MH604	Marketing em Ed. Física, Esp. e Lazer	HS:04	C:04
MH605	Estudos Psicológicos do Esporte	HS:04	C:04
MH606	Organização e Legislação em Esportes	HS:02	C:02
MH610	Semin. Monografia I - Trein. em Esportes	HS:03	C:03
MH620	Semin. Monografia II - Trein. em Esportes	HS:03	C:03
MH630	Est. Superv. em Treinamento em Esporte I	HS:08	C:08
MH640	Est. Superv. Treinamento em Esporte II	HS:08	C:08

Disciplinas Eletivas

16 créditos dentre:

MH611	Artes Marciais	HS:04	C:04
MH612	Atletismo	HS:04	C:04
MH613	Basquetebol	HS:04	C:04
MH614	Handebol	HS:04	C:04
MH615	Ginástica Artística	HS:04	C:04
MH616	Ginástica Rítmica Desportiva	HS:04	C:04
MH617	Futebol de Campo	HS:04	C:04

MH618	Natação	HS:04	C:04
MH619	Voleibol	HS:04	C:04

Bacharelado em Recreação e Lazer:

Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:

MH604	Marketing em Ed. Física, Esp. e Lazer	HS:04	C:04
MII701	Rel. Educ. Fis., Recr. Est. do Lazer	HS:04	C:04
MII702	O Proces. de Lid. na Recreação e Lazer	HS:04	C:04
MII703	Proces. de Planej. na Recr. e Lazer I	HS:04	C:04
MH704	Espaços e Equip. de Recr. e Lazer	HS:04	C:04
MII705	Lazer e Sociedade	HS:04	C:04
MII706	Recr. e Lazer p/ Port. de Deficiências	HS:04	C:04
MII707	Processo de Planej. na Recr. e Lazer II	HS:04	C:04
MII708	Estágio Supervis. em Recr. e Lazer I	HS:04	C:04
MII709	Metod. da Pesq. Cien. Apl. Rec. Lazer I	HS:04	C:04
MII710	Estágio Supervis. em Recr. e Lazer II	HS:04	C:04
MH711	Tóp. Esp. em Recreação e Lazer I	HS:04	C:04
MH712	Tóp. Esp. em Recreação e Lazer II	HS:04	C:04
MH713	Metod. Pesq. Cien. Apl. Rec. e Lazer II	HS:04	C:04

Disciplinas Eletivas

10 créditos dentre:

Qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP

Licenciatura em Educação Física:

Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:

EL200	Estr. Func. Ens. 1 e 2. Graus: Educ. Sociedade	HS:04	C:04
EL327	Psicol. Educ.: Desenv. Aplic. Ens. Ed. Física	HS:04	C:04
EL427	Psicol. Educ.: Aprend. Aplic. Ens. Ed. Física	HS:04	C:04
EL501	Educação Física Escolar I	HS:04	C:04
EL502	Educação Física Escolar II	HS:04	C:04
EL503	Educação Física Escolar III	HS:06	C:06
EL650	Didática para o Ens. da Ed. Fis. Escolar	HS:04	C:04
EL785	Prát. Ens. Educ. Fis. Est. Supervisionado I	HS:08	C:08
EL895	Prát. Ens. Educ. Fis. Est. Supervisionado II	HS:08	C:08
MII504	Educação Física Escolar Especial	HS:04	C:04
MII505	Seminário de Monografia I - Licenciatura	HS:02	C:02
MII506	Semin. de Monografia II - Licenciatura	HS:04	C:04

Disciplinas Eletivas

10 créditos dentre:

Qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP

• Sugestão oferecida pela unidade responsável para o cumprimento do currículo pleno em 8 semestres.

Bacharelado em Educação Física - Treinamento em Esportes:

1. Semestre: BA110, MH101, MH102, MH200, MH300, MH306, MH401, MH402, PB101
2. Semestre: BA210, BB110, EL241, MH103, MH106, MH201, MH301, MH303, MH403
3. Semestre: BF310, EL341, MH104, MH203, MH206, MH302, MH304, MH307, MH404
4. Semestre: BF410, MH105, MH202, MH204, MH205, MH207, MH305, MH400, PB201
5. Semestre: MH601, MH602, MH603, MH605 e 4 créditos eletivos
6. Semestre: MH604, MH606 e 16 créditos eletivos
7. Semestre: MH610, MH630 e 8 créditos eletivos
8. Semestre: MH620, MH640 e 8 créditos eletivos

Bacharelado em Educação Física - Recreação e Lazer:

1. Semestre: BA110, MH101, MH102, MH200, MH300, MH306, MH401, MH402, PB101
2. Semestre: BA210, BB110, EL241, MH103, MH106, MH201, MH301, MH303, MH403
3. Semestre: BF310, EL341, MH104, MH203, MH206, MH302, MH304, MH307, MH404
4. Semestre: BF410, MH105, MH202, MH204, MH205, MH207, MH305, MH400, PB201
5. Semestre: MH701, MH702, MH703, MH704 e 8 créditos eletivos
6. Semestre: MH604, MH705, MH706, MH707, MH708 e 4 créditos eletivos
7. Semestre: MH709, MH710, MH711 e 8 créditos eletivos
8. Semestre: MH712, MH713 e 10 créditos eletivos

Licenciatura em Educação Física:

1. Semestre: BA110, MH101, MH102, MH200, MH300, MH306, MH401, MH402, PB101
2. Semestre: BA210, BB110, EL241, MH103, MH106, MH201, MH301, MH303, MH403
3. Semestre: BF310, EL341, MH104, MH203, MH206, MH302, MH304, MH307, MH404
4. Semestre: BF410, MH105, MH202, MH204, MH205, MH207, MH305, MH400, PB201
5. Semestre: EL200, EL327, EL427, EL501 e 4 créditos eletivos
6. Semestre: EL502, EL503, EL650, MH504 e 4 créditos eletivos
7. Semestre: EL785, MH505 e 12 créditos eletivos
8. Semestre: EL895, MH506 e 10 créditos eletivos

OBSERVAÇÃO:

Embora conste no catálogo o currículo pleno completo, a implantação do mesmo dar-se-á de forma gradativa, sendo válido para os ingressantes a partir de 1990.

IN
Dir
Dir
Sec