



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RENAN SANTOS FURTADO

**FORMAR PARA ENSINAR E PESQUISAR: PERSPECTIVAS PARA A RELAÇÃO
ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

BELÉM/PA

2019

RENAN SANTOS FURTADO

**FORMAR PARA ENSINAR E PESQUISAR: PERSPECTIVAS PARA A RELAÇÃO
ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira
Borges

BELÉM/PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F992 Furtado, Renan Santos
FORMAR PARA ENSINAR E PESQUISAR:
PERSPECTIVAS PARA A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E
PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA / Renan Santos Furtado. — 2019.
156 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2019.

1. Educação Física; Formação de professores; Ensino;
Pesquisa. . I. Título.

CDD 378.0072

RENAN SANTOS FURTADO

**FORMAR PARA ENSINAR E PESQUISAR: PERSPECTIVAS PARA A RELAÇÃO
ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

DATA DA DEFESA: 28/08/2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador) Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Avaliador Interno) Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (Avaliador Externo) Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para minha mãe Marilha de Fátima da Silva Santos e meu pai Álvaro Luiz Magalhães Furtado, que foram os meus primeiros e eternos amigos, companheiros, conselheiros e educadores no sentido mais pleno do termo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as oportunidades e vitórias que tem me concedido nesses anos de vida. Se é verdade que nosso esforço e mérito diz muito sobre aquilo que somos, a proteção divina também nos garante a possibilidade de lutar pelos nossos sonhos de modo fraterno e alegre.

Agradeço a toda a minha família, pessoas humildes, honestas e carinhosas, que com os mais belos gestos de amor ao longo dos anos me ajudaram em tudo o que foi preciso para que hoje eu pudesse realizar este sonho. Em especial, agradeço e dedico essa vitória para a minha mãe Marilha de Fátima da Silva Santos e meu pai Álvaro Luiz Magalhães Furtado. Sei do orgulho e do sentimento de dever cumprido que essa nossa vitória representa para vocês. Sei também dos sonhos que tiveram e de tudo que passaram para tornar os meus sonhos possíveis. Do fundo do coração agradeço por tudo.

Agradeço também a todos os amigos que construí durante a minha vida. Não citarei nesse momento nomes para não ser injusto com nenhum de vocês. Porém, meu pensamento é capaz de lembrar cada um e cada uma. Sou grato pelo apoio, carinho e conselhos de todos e todas.

Gostaria de agradecer especialmente a todos os professores e professoras que contribuíram e tem contribuído com o meu processo de escolarização. Todos mesmos, da Educação Básica até a Pós-Graduação. Mais do que nunca é hora de saudar nossos mestres, e reconhecer que essa vitória tem a parcela de todos aqueles que diariamente se ocupam com a arte de ensinar e de formar pessoas melhores para o mundo. Em tempos de descrédito da educação e de naturalização da barbárie, reafirmaremos todos os dias a função social primordial que os professores possuem para a humanização das relações humanas.

Gostaria de agradecer as instituições de ensino em que trabalhei durante o período da Pós-Graduação. Menciono que tanto a gestão como a comunidade das escolas: EEEFM Dra. Ester Mouta, EEEF Aureliana Monteiro, EEEFM Joelson dos Santos Rodrigues e Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, viabilizaram do melhor modo possível à possibilidade de eu poder trabalhar nas referidas instituições e simultaneamente cursar a Pós-Graduação em Educação.

Agradeço também o carinho e o conforto dos meus alunos, desde as queridas crianças da escola da praia (Joelson Rodrigues) da cidade de Ponta de Pedras, até os meus estimados alunos da Escola de Aplicação da UFPA. Como eu carinhosamente gosto de me referir; um abraço para a molecada.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará pela oportunidade de fazer parte do quadro discente do programa entre 2018 e 2019. Agradeço a coordenação geral do PPGED, a coordenação da Linha de “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” e aos estimados professores e professoras que tive a honra de conhecer e de partilhar inquietações e sonhos durante esse período. Obrigado por tudo mestres, Fabíola Bouth Grello Kato, Maria Edilene dos Santos Ribeiro, Sônia Maria da Silva Araújo, Benedito Ferreira, Carlos Nazareno Ferreira Borges e Waldir Ferreira de Abreu. Também não posso deixar de mencionar os virtuosos colegas que fiz durante a Pós-graduação. Certamente aprendi muito em cada momento de debate e de reflexão com cada um e cada uma. Meus colegas, um forte abraço.

Agradeço ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ), grupo de pesquisa que tive o prazer de fazer parte a partir do vínculo com a Pós-graduação em Educação. Destaco a imensa contribuição e ajuda dos estimados colegas desse grupo na construção desse trabalho.

Agradeço aos professores Waldir Ferreira de Abreu e Alexandre Fernandez Vaz por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho. Ressalto que antes mesmo da data do exame de qualificação do trabalho, os professores estabeleceram um o dialogo fraterno no intuito potencializar a minha formação e sanar algumas das lacunas desse trabalho. Grato pela cordialidade e simplicidade de ambos.

Agradeço ao professor Carlos Nazareno Ferreira Borges, meu orientador neste trabalho e amigo de vida. Sou grato por tudo que o senhor tem feito por mim. A Cada dia fico mais impressionado com a sua capacidade de fazer bem aos outros. Mais uma vez obrigado, tenho certeza que nossa parceria não termina por aqui.

TÁ ESCRITO

Grupo Revelação

Composição de Carlinhos Madureira, Gilson Bernini e Xande de Pilares

Quem cultiva a semente do amor

Segue em frente não se apavora

Se na vida encontrar dissabor

Vai saber esperar sua hora (2x)

Às vezes a felicidade demora a chegar

Aí é que a gente não pode deixar de sonhar

Guerreiro não foge da luta e não pode correr

Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer

É dia de sol mas o tempo pode fechar

A chuva só vem quando tem que molhar

Na vida é preciso aprender

Se colhe o bem que plantar

É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça mete o pé e vai na fé

Manda essa tristeza embora

Basta acreditar que um novo dia vai raiar

Sua hora vai chegar (2x)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Assim, tendo como suporte teórico conceitos de Theodor Adorno e de Paulo Freire, refletimos sobre a seguinte questão: quais as perspectivas que podemos apontar para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física? Desse modo, temos como objetivo geral: discutir as perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) Compreender o modo como alguns documentos da Educação e da Educação Física abordam a pesquisa e o ensino. 2) Investigar do ponto de vista histórico a constituição do campo científico da Educação Física e a relação entre a pesquisa e o ensino na área. 3) Debater o significado da ação formativa e a função social do professor formador/pesquisador. 4) Apontar perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir das contribuições de Theodor Adorno e de Paulo Freire. Sobre os procedimentos metodológicos, a respeito do tipo de pesquisa, trata-se de um estudo teórico, que faz uso de uma bibliografia especializada relacionada ao objeto para o trato da questão, assim como, de documentos selecionados que caracterizam certo aporte empírico. Utilizamos a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados. Concluímos que a semiformação tem adentrado na formação inicial de professores de Educação Física a partir de mecanismos históricos e contemporâneos, fato esse que atrasou a produção intelectual da área. Como caminhos para superar esse cenário da semiformação, apontamos a necessidade da formação do professor/pesquisador acontecer em diálogo com os aspectos políticos, ético/humanos, técnico/científicos e culturais da formação. Por fim, sinalizamos duas perspectivas que podemos considerar para o aprofundamento de uma formação para a pesquisa emancipadora na formação de professores de Educação Física, que são: reconhecer que a pesquisa requer acúmulo dos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitam uma real investigação e interpretação dos fenômenos, e considerar que a formação para a pesquisa necessita formar sujeitos capazes de pensar e de produzir conceitos para além da aparência e das coerções ideológicas do mundo do capital.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de professores; Ensino; Pesquisa.

ABSTRACT

This research aims to study the relationship between teaching and research in the training of Physical Education teachers. Thus, having as theoretical support concepts of Theodor Adorno and Paulo Freire, we reflect on the following question: what are the perspectives that we can point to a formative imbrication between teaching and research in the formation of Physical Education teachers? Thus, we have as general objective: to discuss the perspectives for a formative imbrication between teaching and research in the formation of Physical Education teachers. As specific objectives, we intend to: 1) Understand the way some documents of Education and Physical Education approach research and teaching. 2) To investigate from the historical point of view the constitution of the scientific field of Physical Education and the relationship between research and teaching in the area. 3) Discuss the meaning of the formative action and the social function of the teacher trainer / researcher. 4) Point out perspectives for training for research in Physical Education from the contributions of Theodor Adorno and Paulo Freire. Regarding the methodological procedures, regarding the type of research, it is a theoretical study, which uses a specialized bibliography related to the object to deal with the issue, as well as selected documents that characterize a certain empirical contribution. We use content analysis as a data analysis technique. We conclude that semiformalization has entered the initial formation of Physical Education teachers from historical and contemporary mechanisms, a fact that delayed the intellectual production of the area. As ways to overcome this scenario of semiformalization, we point out the need for teacher / researcher training to take place in dialogue with the political, ethical / human, technical / scientific and cultural aspects of training. Finally, we point out two perspectives that we can consider for the deepening of an education for emancipatory research in the training of Physical Education teachers, which are: to recognize that research requires the accumulation of theoretical and methodological foundations that enable a real investigation and interpretation of phenomena. , and consider that research training needs to form subjects capable of thinking and producing concepts beyond the appearance and ideological coercions of the capital world.

Keywords: Physical education; Teacher training; Teaching; Search.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAÊ	Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Esporte Para Todos
ESAMAZ	Escola Superior da Amazônia
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FEF	Faculdade de Educação Física
FEP	Fundação Educacional do Estado do Pará
GTT's	Grupo de Trabalhos Temáticos
IES	Instituições de Ensino Superior
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
USAID	United State Agency for Internacional Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	13
1.1 - Apresentando e discutindo o objeto de estudo.....	13
1.2 - O processo de construção do objeto: da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.....	20
1.3 - Organização estrutural do escrito.....	29
2 – EPISTEMOLOGIA EM CONEXÃO COM A METODOLOGIA: O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	31
2.1– Aspectos teórico-metodológicos do estudo.....	31
2.2 – O lugar da pesquisa em documentos legais da educação brasileira.....	35
3 - CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA	42
3.1 – O pensamento de Adorno dentro do escopo da teoria crítica.....	42
3.2 – Modernidade e ciência: fundamentos da racionalidade moderna.....	47
3.3 - Reflexões sobre a ciência e a educação a partir de Marx, Adorno, Santos e Freire.....	57
4 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	67
4.1 - Educação Física e modernidade: condicionantes históricos da formação do campo acadêmico da área.....	68
4.2 – A constituição do campo acadêmico da Educação Física em relação à produção do conhecimento.....	72
4.3 – A produção do conhecimento referente à relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física.....	89
5 - EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA: REFLEXÕES A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	97
5.1 – Educação brasileira em meio às contradições do mundo do capital.....	97
5.2 – Educação, ensino e pesquisa nas pedagogias críticas brasileiras.....	106

6 - NOTAS E APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E SUA IMBRICAÇÃO COM O ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	112
6.1 – A função do professor formador na prática educativa: do instrumental à formação cultural.....	113
6.2 – Reflexões sobre a Semiformação e a pesquisa na formação de professores.....	120
6.3 – Perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física.....	126
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
SITES CONSULTADOS.....	155

1 – INTRODUÇÃO

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p. 90).

1.1 - Apresentando e discutindo o objeto de estudo

O estudo em questão adentra na discussão da relação entre o ensino e a pesquisa no campo¹ da Educação Física, em especial no campo da formação de professores. Desse modo, as intenções aqui expostas perpassam pela discussão de como a área da Educação Física se relacionou e se relaciona com o conhecimento principalmente a partir da década de 70 do século passado, para assim, refletirmos sobre as possibilidades para uma imbricação formativa entre pesquisa e ensino na formação de professores. Portanto, nosso objeto de estudo é a própria relação entre ensino e pesquisa na área da Educação Física.

A partir da passagem anteriormente citada que apresenta o objeto de estudo deste trabalho, pode parecer evidente que existe uma dimensão valorativa positiva para a relação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica e na formação de professores. Todavia, a indagação precedente sobre a veracidade dessa informação nos parece fundamental. Já que usamos o substantivo feminino relação para conectar os termos ensino e pesquisa, é válido informar que nesse momento o termo ainda se encontra em suspeita. Ou seja, iremos investigar as possibilidades formativas e os sentidos dessa relação na formação de professores de Educação Física.

Todavia, se apresentamos a questão no nível de uma pergunta científica, é necessário expor alguns elementos para o início da discussão. De antemão, acreditamos que é da natureza da prática educativa questionar, indagar, refletir, construir, conhecer e desvelar. Assim, trabalhar com a noção de pesquisa no espectro do trabalho pedagógico nos exige diferenciar algumas dimensões e significados comumente atribuídos para a categoria ora em questão.

¹ Nesse momento não aprofundaremos a noção de campo, pois, o termo será objeto de reflexão em uma seção específica. Apenas sinalizamos que nossa compreensão a respeito se baseia em Bourdieu (2004; 2012).

Existe uma tendência contemporânea no mundo acadêmico da pesquisa se tornar correspondente de produção do conhecimento científico. Ainda que toda e qualquer produção do conhecimento na forma ou nos pressupostos da ciência deva ter a pesquisa como suporte e meio, o contrário pode não ser diretamente condicional. Logo, nem toda pesquisa necessita impreterivelmente resultar e se apresentar na forma de conhecimento científico. Desse modo, nesse trabalho partimos da noção de que o pesquisar é uma atividade de caráter vocacional do ser humano, uma demanda existencial oriunda da vontade humana de conhecer o mundo. Assim, pensando a pesquisa por essa via, iremos investigar as perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores, considerando a histórica e conturbada relação entre a Educação Física e a prática investigativa.

No sentido de Gatti (2002), podemos considerar o termo pesquisa como polissêmico. De um modo mais geral, é plausível a compreensão da pesquisa como a busca constante de conhecimento sobre alguma questão. Assim, de alguma forma estamos sempre pesquisando e buscando informações para nossas ações na vida cotidiana. Contudo, quando as formas de investigação se tornam mais complexas e objetivas, a pesquisa ganha o sentido de uma atividade sistemática para a criação de um corpo de conhecimentos sobre um determinado tema.

Do ponto de vista da necessidade desse estudo, acreditamos que discutir a formação de professores é sempre um tema de impacto e de relevância social para a vida tanto dos sujeitos formados nas instituições, como dos sujeitos formadores (professores) que podem com isso reconstruir e dar novos rumos para as suas práticas. Logo, o estudo em questão contribui principalmente na área acadêmica e profissional da Educação Física e da Educação, tendo em vista que a partir da discussão das possibilidades e vias para uma conexão formativa entre ensino e pesquisa, podemos de algum modo pensar em como os profissionais formados podem passar a utilizar a pesquisa como um recurso que venha a potencializar sua prática pedagógica.

Outro ponto de acúmulo para a relevância dessa investigação diz respeito ao fato de estudarmos a formação de professores a partir do olhar mais específico sobre a problemática da formação para a pesquisa e suas repercussões na prática pedagógica.² Assim, tentaremos

² Cabe informar, que o olhar para as questões teóricas específicas da formação para a pesquisa não nos furta da compreensão e nem do reconhecimento do macro debate da formação de professores em conexão com as políticas públicas, a economia-política e o Estado. Nos trabalhos de Freitas (2007), Gatti, Barreto e André (2011), Martins (2010), Maués (2011), Evangelista e Triches (2015) e Shiroma (2018) o leitor encontra amplas reflexões sobre o cenário e os determinantes da formação de professores no Brasil nas últimas décadas. No campo da Educação Física existe importantes estudos que abordam o tema da formação de professores em uma

propor uma reflexão partindo da crítica da relação entre ensino e pesquisa presente na área da Educação Física, para em seguida, apontarmos possibilidades para uma imbricação formativa entre ambas. Cabe destacar, que não pretendemos construir um modelo (no sentido de manual) para práticas exitosas de formação para a pesquisa, mas sim, apontamentos e perspectivas que possam inspirar experiências emancipatórias.

A compreensão das práticas exitosas é algo a ser mais bem pontuado, pois, uma prática exitosa não necessariamente deve ser aquela que reproduz no campo das experiências concretas todos os pressupostos das teorias críticas da educação. Desse modo, de acordo com Luz (2010), práticas exitosas se configuram como experiências que trazem mudanças significativas para a vida das pessoas e para as instituições, modificando a lógica tradicional do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando o protagonismo dos sujeitos que fazem a educação.

Faria et al. (2010) nos ajudam a compreender essa dimensão na área da Educação Física quando afirmam que as práticas realmente transformadoras no campo são aquelas que conseguem ressignificar as teorias epistemológicas em contextos práticos específicos. De acordo com os autores, muitas vezes essas práticas pedagógicas inovadoras e bem sucedidas são oriundas de elementos como a história de vida dos professores, a relação deles com a cultura diversificada produzida pela humanidade, às condições estruturais de trabalho, a carreira e a formação inicial e continuada.

Em síntese, precisamos articular o que versam as teorias sobre a formação de professores, as práticas de ensino e o trabalho pedagógico na Educação e na Educação Física com aquilo que os sujeitos fazem nos processos reais em situações e contextos sempre condicionados pela lógica das instituições e pelas próprias concepções dos sujeitos. Segundo Faria et al. (2010) esse pêndulo entre o que as instituições pensam ou esperam das práticas pedagógicas e a expectativa dos sujeitos é sempre um elemento de tensão e por vezes de impedimento para o desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas.

Cabe salientar, que como não trabalharemos com a técnica da observação e nem com a entrevista nesse momento, o que podemos ter com esse estudo são indicativos para uma formação para a pesquisa que possa subsidiar práticas bem sucedidas na área da Educação Física. Aliás, pensamos que o debate teórico e por consequência a problematização do próprio campo é um aspecto que deve ser mais bem explorado na Educação Física brasileira.

É importante frisar, que sabemos dos limites da reflexão teórica quando pensamos nas mudanças na dimensão da prática, pois, existem inúmeros elementos que interferem nessa relação, inclusive as próprias visões de mundo e intenções dos sujeitos. A respeito das intenções e das concepções dos sujeitos, acreditamos ser importante destacar essa dimensão. Não é que estamos deixando em segundo plano os condicionantes externos que também apontam o sentido da formação de professores e das práticas educativas. Entretanto, pensando a dialética do processo, é também verdade que os sujeitos atuam a partir de suas vontades, de suas concepções e seus horizontes estratégicos de transformação social, que podem em vários momentos subverter a racionalidade pensada pelos grupos sociais que controlam as esferas políticas e econômicas da sociedade.

Aliás, essa dialética entre ação humana e “determinação” das circunstâncias é algo que Marx (1978) já havia identificado. Para o filósofo alemão, “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 17). Todavia, como bem advertem Marx e Engels (2007), as circunstâncias são também construídas pelos homens no processo histórico. Nesse sentido, existe um fluxo permanente na conexão entre as heranças do passado e a modificação das circunstâncias herdadas, o que exclui a possibilidade metafísica de ocorrer qualquer transformação social que não seja advinda da atividade humana.

No sentido das reflexões acima expostas, acreditamos que o trabalho em questão pode possuir amplo significado para as instituições formativas e para os sujeitos que formam e são formados nelas. Pois, partimos do pressuposto de que a pesquisa no campo da Educação deve contribuir para a superação de problemáticas tanto do cotidiano da formação de professores, como também nos aspectos referentes à sua valorização como profissional da docência e como sujeito político. Logo, não pode ser função da pesquisa em Educação apenas denunciar e atribuir culpa aos docentes para os possíveis entraves e limites que a prática cotidiana apresenta, mas sim, ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum sobre o trabalho docente (ANDRÉ, 2010).

Portanto, o estudo aqui exposto parte inicialmente da ideia de Martins (2010) de que a formação docente é um processo intencional de indivíduos para a efetivação de uma determinada prática social. E que tal formação, quando pensada no tempo e espaço da Universidade pública precisa ser articulada como um processo que se move em várias dimensões. Por isso, consideramos como percurso formativo desde as iniciativas que os

sujeitos tomam para com a sua formação, como também, a organização das Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito do ensino, da pesquisa e da extensão.

De acordo com André (2010), o que podemos concluir das leituras dos autores clássicos que abordam o tema da formação de professores, é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica no envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Compreendendo a docência como uma atividade em constante desenvolvimento, pensamos que o processo de contato dos professores com a pesquisa é também algo que vai se reelaborando a partir tanto das experiências institucionais, como em outras esferas da vida.

Quando recorremos ao trabalho de García (1999) que é o referencial teórico que fundamenta a noção de André (2010), de formação como aprendizagem profissional ao longo da vida buscando o desenvolvimento profissional, certas reflexões a respeito da ideia de formação como desenvolvimento profissional contidas em Garcia podem ser problematizadas. O primeiro ponto que poderíamos citar como problemático no trabalho de García se refere à supervalorização do domínio da técnica e da competência profissional na formação de professores, aliados à validação epistemológica constante dos conhecimentos. Outro elemento questionável é quando o autor supracitado apresenta o objeto de estudo da formação de professores, que são: os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores. Novamente, todos esses conceitos nos levam a uma compreensão demasiadamente técnica e instrumental da ação docente e da formação de professores.

De modo a tornar evidente a noção pragmática e utilitária de formação de professores de García (1999), que é defendida por André (2010), apresentamos o conceito elaborado pelo autor espanhol:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Para García (1999), a formação de professores é um processo de capacitação e de desenvolvimento de habilidades para as inúmeras exigências que os professores têm recebido nos espaços educativos. Não negando as contribuições do professor espanhol e de André (2010), com base em Freire (2008) pensamos a formação de professores como um processo

complexo, que exige a constante busca pela melhoria das condições de trabalho e pelo reconhecimento social do professor. Além dessas questões, em seus aspectos específicos a formação de professores se encontra para além da preparação profissional e da construção de competências, imbricando-se com dimensões sociais, políticas, humanas, científicas e culturais.³

Em uma lógica diametralmente oposta à perspectiva da formação de competências, Pimenta (2002) afirma que esse modelo tem sido implantado pelas políticas educacionais de formação de professores em escala global, podendo ser identificado como uma espécie de (neo) tecnicismo e de aperfeiçoamento do positivismo. Tratando a docência em um horizonte diferente, a autora supracitada diz que precisamos pensar em processos formativos que busquem a democratização do conhecimento e a apropriação de instrumentos necessários para o desenvolvimento intelectual e humano tanto dos professores como dos alunos. Portanto, necessitamos discutir um projeto de formação a partir da centralidade das categorias saberes e conhecimentos, e não pela via pragmática das competências.

A formação de professores necessita reconhecer a complexidade do conceito de educação. De acordo com Pimenta (2002), a educação é um processo histórico e advém do trabalho humano, e por isso, conecta-se com diferentes contextos sociais e políticos, fazendo dela um modo de projeção de determinadas sociedades. A partir de uma aproximação primária com um conceito mais específico de educação formulado por Severino (2002), concebemos que a educação é um processo pelo o qual o conhecimento perpassa por ciclos de produção, reprodução, sistematização e socialização. Desse modo, a educação universitária é um espaço privilegiado para a observação desse ciclo não uniforme de relações que perpassam pela circulação do conhecimento nos meios acadêmicos e posteriormente na sociedade.

Nesse sentido, mais do que pensar a Universidade como o espaço em que a educação e a socialização do conhecimento ocorrem apenas na dimensão do ensino, devemos perceber que o processo formativo acontece concomitantemente nas esferas da pesquisa e da extensão. No que diz respeito à pesquisa, é essencial que as universidades tenham a pesquisa como núcleo capilar do seu funcionamento, através do incentivo e do oferecimento de condições físicas, operacionais e financeiras à pesquisa na Graduação e na Pós-graduação por via de

³ Discutiremos mais a frente essas dimensões da formação, buscando evidenciar a importância delas na formação para a pesquisa na área da Educação Física.

projetos de iniciação científica, da grade curricular e de outros procedimentos (SEVERINO, 2002).

Assim, é preciso que tanto as pesquisas básicas como as aplicadas busquem nas questões sociais de grupos e comunidades subsídios que a tornem relevantes e necessárias para as universidades. Pois, é justamente a partir dessa aproximação com problemas práticos e com a construção de possíveis resultados que possam melhorar realidades específicas e globais, que a extensão universitária vai se fazer necessária e importante, sendo o espaço no qual as teorias pedagógicas, os discursos sobre a educação e o ensino, as metodologias e os instrumentos de coleta de dados podem efetivamente adentrar na vida prática das pessoas (SEVERINO, 2002).

De acordo com Saviani (1991) a extensão na Universidade deve ser um instrumento de diálogo com a sociedade, possibilitando que os novos conhecimentos produzidos no campo da pesquisa e debatidos na dimensão do ensino sejam também socializados com a comunidade, tornando-se uma força para a elevação cultural da sociedade e uma forma de contato dos estudantes com a realidade social.

Partindo de um preceito não determinista para a pesquisa, que a atrele apenas a lógica de dar respostas pragmáticas a determinados problemas, pensamos a pesquisa como algo que move o pesquisador, como uma atitude de curiosidade do sujeito com o mundo. Logo, a partir de alguma inquietação provida da vida social, passa-se a estudar o determinado fenômeno por intermédio de procedimentos historicamente elaborados. Nesse sentido, Booth, Colomb e Williams (2005) compreendem o pesquisar como a ação intencional do pesquisador de reunir materiais e informações necessárias para a resposta provisória de alguma inquietação.

Mynaio (2013) conecta a atividade de resposta de alguma inquietação empírica com o fazer científico. Para a autora o fazer científico é um importante meio para a construção da realidade social. Ou seja, a realidade, ou as realidades se constituem por via daquilo que no campo da teoria elaboramos sobre ela. Esse é outro elemento interessante da atividade investigativa, pois, os fenômenos geralmente não são aquilo que imediatamente pensamos sobre eles, sendo assim, não se apresentam desvelados em primeira instância.

Essa questão entre a compreensão dos fenômenos para além de sua percepção imediata é algo que tem ocupado a história do pensamento humano. A própria construção da ciência e da filosofia remete à necessidade de superação das formas simplórias de conhecer a realidade. Não é a toa que Marx no limite e no espírito do século XIX fez alusão sobre a distinção entre aparência e essência. Afinal, se realmente existisse coincidência entre aparência e essência, toda e qualquer ciência seria desprovida de sentido e supérflua (MARX, 1974).

Outra categoria que será desenvolvida neste trabalho diz respeito à noção de ensino. Como ponto de partida, concebemos o ensino não como uma ação mecânica de transmissão e assimilação de conteúdos cristalizados e inalteráveis. Mas sim, como uma forma de possibilitar aos sujeitos a produção de compreensão e de significado sobre os conhecimentos estudados. Nas palavras de Freire (2008), ensinar significa criar possibilidades para aprendizagens cada vez mais significativas e ao mesmo tempo complexas a respeito dos conteúdos culturais.

Feitas tais considerações, é importante pensar a Universidade não como um lugar isolado no qual os detentores das formas eruditas do saber dialogam sobre as problemáticas sociais que perpassam a comunidade não acadêmica, mas sim, como um espaço aberto, plural, criativo, dialógico e reflexivo. É por essa perspectiva que retornamos a questão central desse trabalho; a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Dessa maneira, assumimos a necessidade de construção de uma epistemologia “curiosa”, epistemologia essa que antes de tentar dizer como o mundo funciona, reconhece que o mundo deve também ser sentido, experimentado, vivenciado, problematizado e desvelado.

Portanto, mesmo que o eixo central da reflexão aqui exposta perpassa pela relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física, consideramos importante mencionar a dimensão da extensão. Tal fato ocorre devido à possibilidade de tanto a pesquisa como o ensino ocorrerem na dimensão da extensão. No que pese saibamos dessa possibilidade, inicialmente faremos um recorte na discussão para as categorias do ensino e da pesquisa.

Para viabilizar a discussão proposta e avançarmos para as questões de ordem mais imediatas desse estudo, acreditamos ser necessário o debate referente à historicidade da relação entre o ensino e a pesquisa na área da Educação Física. Ou seja, faremos uma breve apresentação do objeto desse trabalho do ponto de vista histórico, o que nos possibilita dizer qual seria a nossa contribuição no presente estudo. Desse modo, a seguir expomos elementos do percurso histórico da problemática em foco.

1.2 - O processo de construção do objeto: da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica

Tendo em vista que o objetivo desse trabalho é construir uma reflexão e perspectivar uma imbricação formativa entre a pesquisa e a prática de ensino na formação de professores de Educação Física, faz-se importante à sinalização do ponto de partida desse debate na área. Nesse sentido, é possível identificarmos certa discussão sobre a categoria da pesquisa como

sinônimo de produção do conhecimento. Assim, a epistemologia tem sido um tema de significativo interesse da comunidade científica da área.

Do ponto de vista da produção do conhecimento, Bracht (2014) sugere que é possível a compreensão das produções elaboradas no período em destaque (a partir da década de 80) por via do seu delineamento histórico. Destaca o autor que aquela década de 80 foi o período no qual as maiores preocupações estavam na crítica a toda à tradição que fundou a Educação Física com forte influência dos processos políticos que o Brasil passava.⁴ A década de 90 do mesmo século aprofundou a discussão propriamente epistemológica da área, na busca da resposta para a relação entre Educação Física e ciência. Por último, a década seguinte apresenta um caráter peculiar na produção do conhecimento, pois, a preocupação central se encontrou na identificação de quais os paradigmas de ciência ou enfoques teóricos passaram a ser mais utilizados na produção do conhecimento na área.

Os trabalhos de Gamboa (2010) e Gamboa e Gamboa (2009; 2015) reafirmam o exposto, ao passo que neles o leitor encontra amplas reflexões sobre temas como; teoria do conhecimento, campo epistemológico da Educação Física, enfoques teóricos, produção do conhecimento na Pós-graduação, formação de professores, dentre outros. Portanto, os estudos citados destacam a latente preocupação assumida pelas pesquisas em Educação Física, que de modo geral, desde então buscam identificar quais seriam os enfoques teóricos mais utilizados pelos pesquisadores em suas produções.

Gamboa (2010) colabora para compreendermos o sentido da epistemologia em geral. Para o autor, trata-se de um campo de inter-relação entre filosofia e ciência, sendo uma espécie de teoria ou filosofia da ciência, operando sobre a produção científica. Logo, a epistemologia se utiliza de categorias filosóficas (ontologia) e da teoria do conhecimento (gnosologia). Nesse sentido, a epistemologia de uma área circunda pela tentativa de validar, avaliar e elaborar critérios para a aceitação do conhecimento produzido em um determinado campo, como também, procura discutir o campo em si e a sua relação com a ciência.

Bachelard (2006) defende uma perspectiva de ciência liberta tanto dos reducionismos metodológicos provenientes do positivismo, como da fragmentação do pensamento presente na filosofia tradicional. De acordo com o autor, precisamos caminhar para o diálogo entre a filosofia e a ciência. Nesse sentido, a filosofia científica necessita ser uma epistemologia que

⁴ Ainda que essa seja a compreensão hegemônica sobre a produção do conhecimento da década de 80 do século XX na área da Educação Física, Furtado e Borges (2018) apresentam uma releitura dessas produções. Desse modo, os autores apontam que a produção do conhecimento progressista da Educação Física entre 1980 e 1995 pode ser considerada a partir de três eixos, sendo eles: obras de denúncia (Histórica, conjuntura política etc.), denúncia e exposição de estudo ou experiência e crítica com proposição metodológica de ensino.

garanta a necessária reflexão e produção de pensamento em toda e qualquer atividade científica. Desse modo, o conhecimento da realidade não deve se pautar nem no subjetivismo filosófico, e muito menos no objetivismo das Ciências Naturais, mas sim, em uma ciência que se faça com constante reflexão filosófica e que renuncie o real imediato e as intuições primárias dos sujeitos.

No que diz respeito à Educação Física, Gamboa (2016) aponta que o termo epistemologia tem servido para designar estudos que refletem sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa na área. Desse modo, a caracterização dos pressupostos teóricos, e a construção de modelos e formas da pesquisa em Educação Física têm ajudado os pesquisadores na tarefa de diferenciar e criar critérios para a análise e validação das produções realizadas na área.

Como modo de continuar a reflexão contemporânea sobre os fundamentos teóricos da pesquisa em Educação Física, Gamboa e Gamboa (2009) apresentam a teoria dos interesses humanos de Jürgen Habermas como possibilidade para a compreensão das motivações humanas que determinam a investigação científica. Nessa abordagem, a pesquisa, e consequentemente a abordagem metodológica se relacionam com as intenções históricas dos sujeitos perante a realidade social.

De acordo com Gamboa e Gamboa (2009), caso o interesse seja de aspecto técnico e de controle em relação ao objeto estudado, e os procedimentos utilizados se encontrem em maioria no campo das Ciências Naturais e exatas, estamos diante do enfoque Empírico-analítico. De outro modo, caso a busca seja pela interpretação e pelo consenso linguístico sobre o objeto analisado, a pesquisa adentra no enfoque Histórico-hermenêutico. Por último, caso exista interesse pela emancipação e crítica a respeito das formas de opressão do mundo do capital, o enfoque utilizado deve ser o Crítico-dialético.

Cabe destacar, que embora o professor Silvio Sanchez Gamboa tenha popularizado e avançado a classificação exposta a partir de estudos sobre a produção do conhecimento na área da Educação, sua origem no campo da Educação Física se encontra na dissertação de Silva (1990),⁵ denominada “Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas”. Assim, o professor Gamboa passou principalmente a partir a século XXI a operar

⁵ Em Silva (1990), os dados indicam que a concepção empírico-analítica foi a compreensão de ciência dominante até o referido momento nas pesquisas em nível de Pós-Graduação em Educação Física (mestrados). A fenomenologia, por exemplo, que segundo Gamboa (2010) começa a ter destaque nas pesquisas a partir da década de 90, no estudo de Silva não apareceu como paradigma significativo nas produções estudadas.

com esse modelo de análise para realizar estudos epistemológicos na Educação Física brasileira.

A referida forma de análise embora tenha adquirido repercussão e adesão na Educação Física, tem sofrido significativas críticas. Vaz (2003) aponta que ainda que essa classificação tenha ajudado na compreensão da produção do conhecimento presente na área, ela também nos trouxe alguns problemas. O primeiro deles é de que seria possível identificar a partir da metodologia e dos referenciais teóricos adotados qual estudo é mais ou menos científico, pois, os trabalhos que utilizam a abordagem do materialismo histórico estariam mais próximos da verdade dos fenômenos. Outro ponto que pode ser questionado na classificação em questão, é que se tomada como uma estrutura rígida e hierárquica, ela acaba por prejudicar o real entendimento dos objetos estudados. Como exemplo desse quadro, Vaz (2003) afirma que:

Um subproduto dos mal-entendidos causados por essa classificação se refere à acusação indiscriminada do “positivismo” – tomado como adjetivo negativo – para toda e qualquer pesquisa que lidasse com temas relacionados às ciências naturais. Se dependesse de alguns de nós, toda pesquisa médica, tendo ou não mérito acadêmico ou relevância social, seria classificada de “positivismo” (p. 123).

Almeida, Bracht e Vaz (2012) questionam a possibilidade de classificarmos a produção do conhecimento na área apenas a partir dos enfoques Empírico-analítico, Fenomenológico-hermenêutico e Crítico-dialético. Segundo os autores a área da Educação Física acumulou e tem aprofundado reflexões e elaborações que transcendem ou impossibilitam a classificação da produção do conhecimento apenas por via desses três enfoques.

Gamboa e Gamboa (2015) responderam a tais críticas, afirmando que se trata de um modo demasiadamente pluralista e relativista de análise da produção teórica e de reflexão sobre o conhecimento, que tende a secundarizar a função e a importância da teoria e dos paradigmas científicos na produção da ciência.

Diante do exposto, os esforços desse estudo partem da incorporação do debate acima descrito como acúmulo da área da Educação Física, avançando para a compreensão do quadro da produção do conhecimento no Estado do Pará e sua relação com o processo de formação de professores para a atividade docente. Em suma, adentramos em um campo de investigação que visa discutir quais as possibilidades e as perspectivas para a pesquisa se tornar um elemento formativo na formação de professores de Educação Física podendo ter repercussão na prática de ensino.

Portanto, estudaremos dentro do macro campo da Educação Física brasileira, um objeto situado no contexto específico da formação de professores, mais especificamente a

relação entre ensino e pesquisa. Apesar de nossa discussão partir do debate consolidado nacionalmente na área, muitas de nossas reflexões e análises vão se fazer em diálogo com a formação de professores de Educação Física no Estado do Pará.

A respeito do quadro geral da formação de professores em Educação Física no Pará, atualmente o curso de Educação Física funciona em duas instituições públicas, localizados em seis municípios do Estado. Na Universidade do Estado do Pará (UEPA), são cinco *campi* universitários que ofertam o curso de Educação Física. Já na Universidade Federal do Pará (UFPA) o curso está presente em dois municípios.

Outro aspecto que compõe a formação de professores em Educação Física e sinaliza para a conexão desse campo com os condicionantes estruturais da política de expansão de nível superior brasileira, tem a ver com o fato da rápida proliferação dos cursos de graduação nas faculdades privadas e nos modelos de educação à distância e semipresencial.⁶ O que de acordo com Evangelistas e Triches (2015) passou a ser a tendência da formação de professores no Brasil a partir da política de expansão do ensino superior promovida pelo governo Lula (2003-2011) e prosseguida na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016).

No que tange o desenvolvimento dos cursos de Educação Física nas IES públicas do Pará, três deles se destacam em relação à quantidade de egressos formados e o tempo de existência. De acordo com Treptow (2008) o curso de Educação Física da UEPA foi o primeiro curso de formação de professores da região, sendo fundado no ano de 1970 no dia 11 de maio com influência da lógica dos governos militares e de seus acordos com as ações providas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United State Agency for International Development* (USAID).

É válido destacar, que nesse período as IES passaram por intensas reformas para se adequarem a lógica tecnocrática das universidades estrangeiras, principalmente do modelo norte americano, o que ficou conhecido como nascimento da universidade autoritária. Com esse perfil, as universidades passaram a primar pelo controle dos seus processos e pela regulação da autonomia dos cursos, além da centralização do poder das decisões em grupos

⁶ Como dado ilustrativo desse cenário, segundo Treptow (2008), até o ano de 2008 o Pará contava além dos cursos de graduação em Educação Física das instituições públicas, com mais duas faculdades ofertando essa formação na modalidade presencial, sendo elas, a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e a Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Uma década depois, a formação nas instituições privadas se alastrou por todo o Estado, principalmente na modalidade à distância. Apenas como informação complementar, porém não precisa sobre a quantidade de cursos de Educação Física na região, as seguintes instituições ofertam o curso atualmente no Pará: FAMAZ, UNIP, UNIASSELVI, UNAMA, UNINTER, UNOPAR, Anhanguera, UNINASSAU, UNIASSELVI, Universidade de Santo Amaro, UNICID, NASSAU, UNICESUMAR, Universidade Cruzeiro do Sul e FCC.

cada vez mais restritos, o que dificultou a efetiva expansão de práticas democráticas nessas instituições (GADOTTI, 1995).

É nesse contexto de expansão de uma concepção tecnicista⁷ de educação no período dos governos militares e da proliferação do esporte como fenômeno mundial e do modelo técnico-esportivo de formação de professores na Educação Física brasileira, que o curso de Educação Física da UEPA tem sua base até o ano de 1999. Assim, a partir da entrada do século XXI o curso na referida instituição passa a adquirir um novo perfil, tendo a docência e o trabalho pedagógico em sentido ampliado como norteadores da formação, passando a incorporar elementos das Ciências Humanas e sociais para alargar a reflexão sobre o ensino das práticas corporais nos espaços educativos (TREPTOW, 2008).

Ainda em relação à UEPA, o curso de Educação Física se expandiu nos últimos anos devido à política de interiorização da Universidade. Com isso, o curso de formação de professores de Educação Física se alastrou para o interior do Pará. Atualmente, nos municípios de Tucuruí, Conceição do Araguaia, Santarém e Altamira o curso de graduação em Educação Física tem sido ofertado.⁸

Um ponto para reflexão, é que mesmo com a significativa tradição da UEPA na formação de professores de Educação Física, tanto na cidade de Belém como no interior inexistem programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Educação Física na região. No campo da Pós-graduação em Educação Física, a única instituição que oferta a formação em nível de especialização é a UEPA, com os cursos de Pedagogia da Cultura Corporal (Belém) e Saúde na Educação Física escolar (Belém, Conceição do Araguaia, Altamira e Tucuruí).

Na Universidade Federal do Pará campus de Castanhal, o curso de Educação Física foi criado no ano de 2000, sendo pensado por docentes do departamento de Educação Física do campus do Guamá. Seis anos depois da construção do curso de Educação Física na cidade de Castanhal, foi a vez do campus de Belém fundar o curso de Educação Física no ano de 2006.⁹ Tais cursos ofertam a modalidade de formação em licenciatura, e possuem perfis parecidos no

⁷ De acordo com Saviani (1999) a pedagogia tecnicista adota para a educação e a organização escolar (gestão, financiamento, currículo etc.) princípios como; produtividade, organização e desempenho, todos oriundos da moderna fábrica capitalista, não sendo o processo centrado nem no professor e bem menos no aluno, e sim, na organização racional dos meios, sendo o professor e os alunos objetos do sistema. Logo, a educação passa a ser gerida por especialistas, tendo como fundamento o discurso da neutralidade no processo de ensino. Bracht (1986; 1997; 2014) afirma que o esporte de rendimento e a ênfase nos modelos classificatórios das performances motoras construíram a base da pedagogia tecnicista na área da Educação Física a partir da década de 60 do século XX.

⁸ Informações retiradas de: Centros e Campi. Disponível em: <<http://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.

⁹ Informações retiradas de: <<http://iced.ufpa.br/site/>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.

que tange à defesa da centralidade da docência na prática pedagógica do professor de Educação Física nos diferentes campos de atuação.¹⁰

As informações acima apresentadas dizem respeito à construção institucional do campo da formação de professores de Educação Física no Pará no âmbito da esfera pública. Tal dimensão se conecta com outros aspectos como a produção do conhecimento dos professores e acadêmicos da região. Pois, a compreensão de um campo nos exige a apreensão das máximas questões que o compõem e o fazem ser do modo que são.

Assim, nessa pesquisa pretendemos aprofundar discussões realizadas em outros escritos paraenses, como por exemplo, Paes Neto, França e Furtado (2016; 2017), Furtado e Borges (2017), Furtado (2017) e Paes Neto, Paixão e Furtado (2018). Em Furtado (2017) o campo epistemológico da Educação Física brasileira foi rediscutido em suas bases, assim como foram apontadas as contribuições de escritos elaborados por professores das IES do Pará, entre os anos de 2009 a 2016. Em síntese, foi indicado que o campo científico instaurado na década de 80 e início da de 90 se constituiu para além da crítica imediata à história conservadora da Educação Física no Brasil. Dessa maneira, a partir de contribuições oriundas de várias vertentes teóricas, em especial da fenomenologia existencialista a área foi capaz de problematizar as diversas nuances de sua trajetória. A análise de que a fenomenologia existencialista teve protagonismo no Movimento Renovador da Educação Física foi também apontada no clássico estudo de Marinho (2010).

Em relação à produção do conhecimento paraense a respeito do debate epistemológico, Furtado (2017) afirma que no Pará existe um baixo número de escritos sobre a temática, além de um debate que em geral não supera e nem aprofunda as questões estabelecidas nos debates estabelecidos nacionalmente.¹¹ A partir dessas constatações, o autor sinaliza que tal cenário é expressão da condição material que a região possui para a produção do conhecimento, sendo reflexo da falta de periódicos e programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Educação Física no Pará e da pouca amplitude e difusão das produções estudadas, ficando elas na maioria restritas para a circulação regional.

¹⁰ Em relação à similaridade dos currículos e o perfil crítico de ambos, alguns estudos nos ajudam nessa constatação. Aragão (2014) em análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da UFPA-Castanhal expõe que o documento aponta para a formação de professores com ampla base teórica, prática e sócio-política, que sejam comprometidos com a humanização dos sujeitos por via de ações críticas e reflexivas. Santos Júnior (2013) em estudo sobre o PPP do curso de Educação Física da UFPA-Belém afirma que o documento pensa um projeto de formação que seja generalista, humanista, crítico e reflexivo, com base em princípios éticos, político, pedagógicos e científicos.

¹¹ De acordo com Furtado (2017) não existe nenhuma categoria nova ou contribuição singular nos quinze textos de autores paraenses que versam sobre a epistemologia da Educação Física. Assim, o debate epistemológico no Pará ainda é refém da produção construída principalmente no sul e sudeste do Brasil, com prevalência do marxismo proferido pelo professor Silvio Gamboa como suporte teórico.

Assim, identificamos que um novo eixo de debate pode começar a fazer parte das reflexões da comunidade da área. Ou seja, justamente a forma como esses processos investigativos têm dialogado com a formação de professores a partir de um contexto que reconheça que a prática do ensino nos cursos de graduação necessita ser também um momento para a pesquisa e a construção do conhecimento novo. À vista disso, tão importante como fazer a crítica da produção do conhecimento, o estudo de como a categoria da pesquisa pode se apresentar como um elemento da dinâmica formativa de professores de Educação Física é um *locus* que necessita ser mais bem investigado e compreendido.

Destarte, e como ponto de partida inicial para o desenvolvimento dessa investigação, compreendemos e acreditamos na importância da associação dialética entre pesquisa e docência, tal como aponta Freire (2008). Assim, tal estudo se apresenta como uma possibilidade de reflexão sobre as perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física tendo como ponto de partida para as proposições os cursos que funcionam nas IES públicas do Pará.

Cabe informar que esse estudo é também uma inquietação ou um questionamento do pesquisador com o seu processo formativo durante a graduação em Educação Física realizada na UFPA-Belém. Pois, foram inúmeras as reflexões pessoais e coletivas sobre como a pesquisa se isolava dos processos metodológicos de ensino, e por vezes, fazia-se presente apenas a partir da divulgação de certa produção do conhecimento cristalizada e reconhecida de um determinado componente curricular, ou por intermédio da elaboração de trabalhos durante as disciplinas. Tais questionamentos se transformaram em fundamentos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que em seguida apontaram para a necessidade do seguimento dessa investigação na Pós-graduação em Educação, mais especificamente na linha de “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”.

Em Furtado (2017), o âmago da reflexão se concentra na crítica da produção do conhecimento paraense sobre o debate epistemológico da Educação Física brasileira. Apesar de na ocasião em questão o tipo de pesquisa realizada corroborou com a tendência do campo, ou seja, analisar a produção do conhecimento existente. Já nesse momento identificamos que essa produção possui características as quais a dissociam de uma dinâmica de contribuição para o campo de debate. Percebemos isso por via da verificação dos espaços e dos períodos nos quais a produção se apresenta. Que em geral, eram eventos, livros e artigos que possuem apenas circulação regional.

Por interpretação desse cenário, inferimos que a produção do conhecimento paraense em relação ao debate epistemológico da Educação Física é assistemática e segue apenas certos

formalismos dos espaços acadêmicos, o que indubitavelmente gera um não aprofundamento das discussões, que por fim, faz com que a produção seja apenas de “impacto” regional. Por esse motivo nos perguntamos sobre qual seria então a tarefa da produção do conhecimento para o campo científico de uma área? O que em seguida nos levou ao questionamento de qual seria ou deveria ser o sentido da pesquisa para a atividade de ensino na formação de professores nos cursos de graduação em Educação Física do Pará?

Outro importante aspecto que dialoga com a construção desse objeto tem a ver com a participação do sujeito da pesquisa entre 2014 e 2017 no Grupo de linha de Estudo em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL).¹² Durante esse período fiz parte da linha de estudos que debate a produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, com foco maior nas produções da Região Norte.

Foi nesse momento de inserção em um grupo de estudo, que a constante inquietação sobre como a pesquisa poderia contribuir nas questões concretas da formação de professores se relacionou com a compreensão teórica do processo a partir de estudos sistemáticos no grupo de pesquisa. Desse modo, tive a oportunidade de ter acesso à clássica discussão existente na área da Educação Física sobre epistemologia e produção do conhecimento, sendo esse um campo de investigação que segui desde 2014.

Apesar dos satisfatórios resultados encontrados em Furtado (2017), o questionamento sobre uma possível relação mais ampla entre a pesquisa e o ensino na formação de professores foi algo que me inquietou desde então. Tal questão é tanto uma reflexão a partir do meu período de formação na Faculdade de Educação Física (FEF) da UFPA, como também, um problema de pesquisa que parte da premissa de que o ensino e a pesquisa quando relacionados dialogicamente podem construir processos em que a centralidade da formação seja o pleno desenvolvimento das diversas potencialidades dos sujeitos.

Além disso, a minha recente participação no Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ),¹³ a partir do vínculo com o Programa de Pós-graduação

¹² O grupo LEPEL atua no campo acadêmico da Educação Física brasileira na forma de rede nacional de pesquisa. Fundado institucionalmente em 2001 por professores da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o coletivo tem se debruçado em estudos, pesquisas e intervenções práticas no campo da organização do trabalho pedagógico, das políticas públicas de esporte e lazer, da produção do conhecimento em Educação Física e da formação de professores. Assim, através de estudos que possuem a tradição marxista como suporte teórico, o grupo visa realizar a crítica da produção do conhecimento, das políticas públicas de esporte e lazer, da formação de professores e do trabalho pedagógico, objetivando construir sínteses transformadoras para além das formas de ser capital

¹³ O grupo CAÊ, certificado no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 2017, agrega professores/pesquisadores de diferentes áreas, em especial da Educação e da Educação Física, além de estudantes da graduação em Educação Física vinculados a projetos de iniciação científica. O grupo se organiza em duas grandes linhas ou campos de

em Educação (PPGED) da UFPA oportunizou-me a ampliação de reflexões e de estudos a respeito da temática da formação de professores, da produção do conhecimento e da prática pedagógica nas áreas da Educação e Educação Física, trabalhando com literaturas que nos possibilitam realizar diálogos entre os campos.

Inferidas tais considerações, e concebendo a partir de Freire (2008) que pesquisar é indagar, questionar, problematizar, conhecer e refletir, e que tal ato é indissociável da atividade educativa de tematização dos conteúdos, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais as perspectivas que podemos apontar para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física?

OBJETIVOS

GERAL

Discutir as perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física.

ESPECÍFICOS

- Compreender o modo como alguns documentos da Educação e da Educação Física abordam a pesquisa e o ensino.
- Investigar do ponto de vista histórico a constituição do campo científico da Educação Física e a relação entre a pesquisa e o ensino na área.
- Debater o significado da ação formativa e a função social do professor formador/pesquisador.
- Apontar perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir das contribuições de Theodor Adorno e de Paulo Freire.

1.3 - Organização estrutural do escrito

O trabalho em questão será desenvolvido em sete tópicos, que ainda que estejam estruturalmente separados, a nosso ver compõem uma ordenação indissociável e lógica no que diz respeito à organização das ideias apresentadas e discutidas. Na primeira seção, realizamos

pesquisa, sendo elas: Estudos de formação e práticas pedagógicas em Educação e Educação Física e Estudos políticos e culturais em Educação e Educação Física. Ainda que exista a organização operacional da divisão em linhas de estudo, o grupo funciona a partir da lógica do trabalho colaborativo e da reflexão dos objetos de estudo de modo conjunto e articulados pela teoria crítica da sociedade, da Educação e da Educação Física.

a exposição das motivações, das justificativas pessoais e acadêmicas, do problema e dos objetivos dessa pesquisa.

Na segunda seção faremos uma discussão metodológica e epistemológica, com o intuito de debatermos a legitimidade das fontes e do modo de análise utilizado em conexão com a teoria do conhecimento que norteia nossas reflexões. Além disso, realizaremos uma análise a partir de documentos legais que tratam da pesquisa e do ensino na formação de professores.

Na terceira seção aprofundaremos o debate das contribuições de Adorno, com o propósito de apresentarmos como o pensador em questão observa a construção e os desdobramentos da racionalidade instrumental moderna principalmente nos campos da pesquisa social e da Educação. Desse modo, ainda que façamos a crítica da razão instrumental, a seção em questão discute por via da própria razão os indicativos para pensarmos uma nova função social para a pesquisa e para a prática pedagógica.

Na quarta seção, o centro do debate será a conexão entre a área da Educação Física e a pesquisa. Assim, partiremos de uma reflexão histórica sobre a relação da Educação Física com a ciência, para em seguida, pensarmos alguns dos condicionantes mais recentes que dizem respeito à constituição do campo acadêmico da Educação Física e da pesquisa na Pós-graduação. A diante, realizaremos uma discussão sobre a produção do conhecimento na Pós-graduação em Educação que versa sobre a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física.

Na quinta seção trataremos de como a educação brasileira a datar da modernidade se relacionou com o ensino e a pesquisa. Como prosseguimento dessa discussão, abordaremos como as teorias críticas da educação brasileira concebem a educação, o ensino e a pesquisa.

Na sexta seção abordaremos as dimensões da formação que a nosso ver podem ajudar a formar o professor pesquisador para além da ideia do professor publicador (“produtor de conhecimento”). Nesse sentido, argumentaremos na direção da defesa de que a formação do professor que atua com a pesquisa e que forma outros professores deve transcender a dimensão técnica do trabalho docente, sendo também um procedimento humano, de compromisso social, político e cultural. Por essa via, nossos esforços vão se concentrar na apresentação de perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física. Por último, faremos as nossas considerações finais, tendo como objetivo a exposição das principais sínteses e das perspectivas para uma imbricação formativa entre pesquisa e ensino na área da Educação Física.

2 – EPISTEMOLOGIA EM CONEXÃO COM A METODOLOGIA: O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 2013, p. 15).

Partido justamente da lógica disposta na citação de Minayo, nesse momento exporemos elementos que dizem tanto respeito às técnicas e aos procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados nesse estudo, como também, algumas das suas justificativas epistemológicas. Além desses pontos, nesse tópico realizaremos também uma análise de como alguns documentos legais tratam a questão da formação para a pesquisa e a sua relação com o ensino na formação de professores.

2.1 – Aspectos teórico-metodológicos do estudo

É importante salientar que toda a reflexão construída sobre a formação para a pesquisa e as suas repercussões na prática de ensino na formação de professores de Educação Física é pensada a partir da estrutura das IES públicas,¹⁴ justamente por elas apresentarem mecanismos similares no que diz respeito à consideração da função do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, faremos uso de documentos de duas IES públicas localizadas na cidade de Belém, para pensarmos o lugar da pesquisa na formação de professores nessas duas instituições.

Outro ponto importante para a realização da pesquisa partindo do universo das IES públicas se refere ao fato de que em geral essas instituições privilegiam cada vez mais a seleção de professores com o perfil para a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, justamente por esses elementos, atrelados com os aspectos políticos e administrativos fazerem parte do trabalho docente do professor universitário. Assim, devido as IES privadas realizarem contratos na forma de hora aula, ou de hora atividade, em geral, é apenas a dimensão do ensino entendida como transmissão de conhecimentos que se privilegia nessas

¹⁴ A escolha pela construção de uma reflexão teórica a partir universidades públicas, em especial as IES do Estado do Pará, parte da premissa de que elas são geridas pela mesma política nacional de incentivo a produção acadêmica, diferentemente das faculdades privadas que possuem diversos interesses e formas de funcionamento, além do fato de que as universidades públicas se notabilizam por serem socialmente reconhecidas no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei de nº 9.394), os conselhos universitários e demais órgãos deliberativos possuem autonomia para gerir os recursos destinados para as universidades. De acordo com o Art. 77 em seu 2º “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público, inclusive mediante bolsas de estudo” (1996, p. 26).

instituições, e não o ensino pensado em relação dialética com a pesquisa e com a extensão como se sugere que ocorra nas IES públicas (BORGES; DELLA FONTE; CRUZ JUNIOR, 2016).

Em relação aos objetivos dessa pesquisa, pretendemos perpassar pela etapa exploratória do objeto em questão, para com isso, traçarmos o quadro de como a área da Educação Física tem se relacionado historicamente com a pesquisa. Contudo, é objetivo também desse estudo adentrar em uma dimensão explicativa e propositiva para o determinado fenômeno. Ressaltamos que a busca pela dimensão explicativa da pesquisa se faz coerente com a dialética de Adorno (2008), que para além das aparências reconhece que os fenômenos possuem elementos a serem explicados e investigados.

Com relação à natureza das fontes utilizadas nessa pesquisa, possuímos uma abordagem combinada de técnicas de coleta de dados. Assim, conforme prescrito por Severino (2002) essa pesquisa pode ser caracterizada por ser um estudo teórico,¹⁵ que para tal, faz uso de uma literatura relacionada sobre o objeto em questão. Além disso, também realizamos uma análise documental, pois, fazemos uso de documentos que dizem respeito aos parâmetros legais sobre a pesquisa e a produção do conhecimento no Brasil e na Região Norte. Podemos então dizer, que fazemos uso de fontes bibliográficas e de documentos para a discussão da questão proposta, o que conota para este estudo uma dimensão predominantemente teórica, mas com utilização relevante de material empírico (documentos).

Como via de aproximação primária da pesquisa com o objeto em questão, acreditamos que a análise de documentos nos possibilita boas reflexões sobre como a pesquisa é tratada por documentos legais da educação brasileira, com destaque para documentos específicos das IES públicas que ofertam o curso de Educação Física na cidade de Belém. Nesse momento, as análises do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições (UFPA e UEPA) serão importantes fontes para a nossa reflexão sobre como se pensa a formação para a pesquisa e a sua possível repercussão na prática de ensino.

Além desses documentos, que possuem uma inserção mais específica na formação de professores de Educação Física na cidade de Belém, investigaremos também alguns documentos de caráter nacional. Sendo eles, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de graduação em Educação Física instituída pela resolução de nº 07/2004, as DCN'S para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

¹⁵ Em Severino (2002) o termo utilizado é de pesquisa bibliográfica, porém, o sentido de um estudo teórico está presente nessa conceituação.

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituída pela resolução de nº 02/2015.

Logo, o objetivo é justamente partir dos documentos de teor nacional para analisarmos a função que a pesquisa ocupa neles, para em seguida observamos esse mesmo movimento no PPP dos dois cursos de formação de professores de Educação Física da cidade de Belém que funcionam em IES públicas. De um ponto de vista geral, a escolha por esses documentos se justifica devido à influência que eles possuem na orientação e no funcionamento do ensino e da pesquisa nas IES públicas. Assim, todos os documentos selecionados para além de possuírem um teor informativo, apresentam-se também como prescritivos.

A respeito da seleção e da análise de nossas categorias a priori, que são a pesquisa e o ensino, optamos pela leitura integral dos documentos em questão, para assim, podermos inferir o sentido geral dessas categorias e de como essas se relacionam em cada documento. Cabe destacar, que referente à categoria ensino, nosso foco não é exclusivamente na concepção de ensino presente nos documentos, mas sim, em como essa categoria se imbrica ou não com a pesquisa, o que dependendo da abordagem teórica, também pode ser interpretado como uma concepção de ensino. Na interpretação desses dados, fizemos uso da análise de conteúdo no sentido de Adorno (1995) e conforme a prescrição de Bardin (2016).

Desse modo, com base em Bardin (2016), iniciamos pela pré-análise, momento no qual selecionamos, criamos critérios e indicadores para fundamentar a escolha e a análise dos documentos, e realizamos uma leitura inicial deles. Em seguida, na etapa denominada de exploração do material, montamos nosso mapa conceitual a partir de cada documento, ou seja, realizamos o processo de codificação (transformar dados brutos em fontes de análise) das informações contidas nos documentos. Por último, no tratamento dos resultados obtidos, partimos para as nossas interpretações, sínteses teóricas e para exposição organizada dos dados oriundos dos documentos.

A respeito das fontes bibliográficas que serão suporte para nossas reflexões e proposições, apontamos que o critério de escolha se direciona a partir de dois elementos. Em primeiro, fontes que do ponto de vista da teoria social e filosófica nos possibilitem a crítica da pesquisa, da educação e da formação no mundo moderno. O outro aspecto, ou melhor, o outro campo de fontes dialoga com a literatura específica da área da Educação Física que discute a pesquisa e a formação para a pesquisa na área. Ainda que façamos uso de autores que de algum modo possam se afastar desses dois grandes eixos, sinalizamos nesse trabalho que eles possuem um teor informativo, e em alguns casos problematizador. No entanto, as fontes

listadas abaixo apresentam funções reflexivas e explicativas, por isso, formam o nosso quadro teórico.

Adorno (1995; 2013), Adorno e Horkheimer (1985), Oliveira (2016), Santos (2018), Marx e Engels (2007) e Weber (2013) são autores que nos ajudam para a construção de um referencial que nos possibilite compreender o lugar da pesquisa no mundo moderno a partir da crítica da racionalidade científica. Pensando essas repercussões e possibilidades emancipatórias no campo da Educação e da formação, os textos de Adorno (1995, 1996a; 1996b), Freire (2003; 2008; 2016a; 2016b; 2017), Gadotti; Freire e Guimarães (1995) e Candau (1989) se apresentam como fontes centrais de nossa reflexão.

No campo das referências específicas sobre a pesquisa e a formação para a pesquisa na área da Educação Física, teremos como suporte os estudos de Bracht (2014), Soares (2007; 2011), Castellani Filho (2011), Lovisollo (1996; 1998; 2007), Teles, Lüdorf e Pereira (2017), Tani (2000), Kokubun (2003), Betti et al. (2004), Téó (2013), Silva (2015), Abreu (2015), Sousa (2016) e Vaz (1994; 1998; 2008).

Cabe informar, que a escolha de Adorno e Freire como teóricos centrais desse estudo não ocorreu devido à consideração de que ambos trabalham a partir das mesmas premissas teóricas. Assim, partimos da ideia de que esses autores se apresentam como fontes consistentes para pensarmos a questão da formação no mundo contemporâneo. No caso de Adorno, temos, sobretudo uma crítica da formação, e em Freire, encontramos caminhos e perspectivas para pensarmos as possibilidades da prática educativa se tornar emancipadora.

A respeito do modo como analisamos determinado objeto, Adorno (1995) afirma que é essencial para o melhor trato com o fenômeno, um método adequado para tal. Desse ponto de vista o autor alemão sugere que a reflexão epistemológica sobre qualquer objeto deve estar intimamente ligada com as questões metodológicas, tendo em vista a diminuição dos possíveis equívocos de interpretação ou a pouca análise concreta dos dados obtidos.

É por essa perspectiva que o pensador alemão resgata o sentido histórico da ciência, ou seja, o de superar a aparência das coisas e buscar aproximações cada vez mais eficazes com a essência dos objetos estudados. Dessa maneira, conforme explica Adorno (1995), é preciso desmascarar as ideologias presentes em qualquer objeto, que em geral se apresentam como tentativas de ocultar determinadas realidades e impor certos dogmas e formas de pensar como se fossem sempre positivos em si mesmos. No sentido de Marx e Engels (2007), ideologias são modos de pensamento ligados às questões materiais da vida humana, que em seu fisiologismo funcionam como uma espécie de câmara escura, que invertem tanto o sentido das relações humanas como também das suas formas de pensar a respeito delas.

Tendo como base as reflexões acima expostas, Adorno (1995) diz que a análise de conteúdo é um método capaz de dar conta da reflexão ampla e crítica sobre os objetos de estudo, que nesse caso em específico era a questão de como a televisão passava a influenciar na vida das pessoas e na sua formação. Portanto, podemos compreender a análise de conteúdo como, “[...] a análise dos próprios fenômenos, em que seria possível inferir mais ou menos o significado das consequências dos fenômenos para as pessoas, mesmo que esse efeito não possa ser registrado” (ADORNO, 1995, p. 87-88).

No caso específico dessa pesquisa, analisaremos o conteúdo de documentos legais e de textos clássicos dos campos da teoria social, da Educação e da Educação Física que tratam da pesquisa no mundo moderno, suas repercussões e novas perspectivas na área da Educação e na formação de professores de Educação Física. No tópico seguinte, iniciaremos a discussão sobre como a pesquisa é tratada em documentos legais da educação brasileira.

2.2 – O lugar da pesquisa em documentos legais da educação brasileira

Como forma inicial de compreensão de como a pesquisa é concebida na formação de professores, nesse momento abordaremos aspectos centrais de alguns documentos importantes para o estudo em questão. Sendo eles, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) dos cursos de graduação em Educação Física instituída pela resolução de nº 07/2004,¹⁶ as DCN’S para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituída pela resolução de nº 02/2015, e por último, o PPP dos cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA.

É importante mencionar, que o termo pesquisa aparece logo no começo do texto da LDB. Em seu título II, Art. 3º, que trata dos princípios e fins da educação nacional, o documento afirma que é necessário que as instituições formativas prezem pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, p.1, 1996).

Em seu capítulo IV (que trata da educação superior), Art. 43 e inciso I, a LDB pontua que o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo é uma tarefa fundamental das IES. Nesse sentido, no inciso III do mesmo artigo, a lei reforça tal posição,

¹⁶ Informamos ao leitor, que apesar de no dia 19 de dezembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação (CNE) ter publicado a resolução de nº 06/2018 que institui as novas DCN’s para os cursos de graduação em Educação Física, faremos comentários sobre a resolução anterior, tendo em vista que o PPP dos cursos da UEPA e da UFPA e por consequência, a dinâmica e o trabalho dos professores são ainda orientados pela resolução de nº 07/2004.

sinalizando que é tarefa da Universidade “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1966, p. 17). Nesse sentido, a pesquisa aparece na LDB em sua dimensão social, como uma atividade que interessa a sociedade, e não apenas aos círculos acadêmicos.

Como ponto importante para pensarmos a relação entre pesquisa e ensino na LDB, o inciso de nº IV do Art. 43 nos oferece elementos importantes quando pontua que as IES devem “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996, p. 17).

Não pretendemos nesse momento adentrar na discussão conceitual sobre o ensino e a pesquisa na formação de professores. Contudo, destacamos que temos acordo com a perspectiva de que por meio do ensino devemos socializar o conhecimento produzido na Universidade. Todavia, a perspectiva de debate que será desenvolvida nesse trabalho sugere que o próprio conhecimento pode ser produzido durante a prática de ensino, e que a pesquisa é capaz de ser um recurso e um caminho para que a prática de ensino seja potencializada na formação de professores.

Outro documento importante, e que inclusive direciona os currículos e o PPP da UEPA e da UFPA, são as DCN’s dos cursos de graduação em Educação Física instituída pela resolução de nº 07/2004. O Art. 4 desse documento apresenta uma compreensão geral sobre o perfil dos cursos de Educação Física (graduação plena e licenciatura plena), assim, aponta que “O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.” (BRASIL, 2004, p. 1). Por essa passagem, é notória a orientação de que os cursos de Educação Física necessitam superar a tradição esportiva (tecnicista) e fragmentada dos seus currículos, sendo o rigor científico e filosófico os instrumentos primordiais para tal.

A questão do rigor científico sugere que os elementos específicos da pesquisa não devem apenas estar presentes nas disciplinas que tratam dos aspectos da metodologia da pesquisa científica, da produção de projetos de pesquisa e dos trabalhos finais de conclusão de curso. Mas sim, interpretamos que de acordo com o documento em questão o rigor científico deve ser um elemento que orienta por toda a matriz curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física.

A respeito dos elementos para pensarmos a relação entre ensino e pesquisa a partir das DCN's dos cursos de Educação Física, apontamos que no Art. 5, que trata dos eixos que devem nortear o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura plena em Educação Física, alguns aspectos a nosso ver superam a lógica da pesquisa como sinônimo de produção do conhecimento a ser socializada no campo do ensino como trata a LDB no seu capítulo sobre a educação superior. Desse modo, destacamos nas DNC's da Educação Física os seguintes tópicos orientadores para os cursos de graduação: articulação entre ensino, pesquisa e extensão; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática (BRASIL, 2004).

Cabe destacar, que expressões do tipo, articulação, ação reconstrutiva e indissociabilidade apontam para uma relação mais intrínseca entre ensino e pesquisa, e teoria e prática na formação de professores de Educação Física, o que a nosso ver é um elemento positivo. Desse modo, quando se trata do desenvolvimento das competências e habilidades que os cursos de Educação Física devem desenvolver nos graduandos, novamente a pesquisa em uma perspectiva de construção do conhecimento aparece como aspecto fundamental. Assim, no Art. 6, inciso número I o documento diz que os graduandos necessitam aprender a:

Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. (BRASIL, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva, a pesquisa é tratada como um modo de conhecer para intervir na realidade social no campo específico das manifestações físicas, esportivas e lúdicas do movimento humano. Sendo assim, e reforçando os elementos que consideramos avançados da resolução de nº 07/2004, a seguir apresentaremos alguns aspectos das DCN'S para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituída pela resolução de nº 02/2015.

De acordo com Brasil (2015), a articulação entre graduação e Pós-graduação e entre pesquisa, ensino e extensão deve ser considerada como princípio pedagógico para o exercício e aprimoramento do trabalho do profissional do magistério. Nesse sentido, em seu capítulo I, Art. 3 que versa sobre as disposições gerais dos cursos de formação de professores, o

documento propõe “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4). Cabe destacar, que esse processo de conexão entre ensino, pesquisa e extensão deve ser garantido e viabilizado por intermédio de documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPP.

Assim como a resolução específica da área da Educação Física que apresentamos anteriormente, a resolução de nº 02/2015 também pensa a pesquisa em uma relação dialética e indissociável da prática de ensino. Assim, o documento sugere que cada vez mais é necessário pesquisar sobre a própria prática de ensino e as diversas possibilidades de ensinar e de aprender. Desse modo, como sugere um trecho do Art. de nº 7, deve-se “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 8).

Em nosso entendimento, o documento em questão aborda um dos aspectos fundamentais que sustentam a necessidade de uma formação para a pesquisa, que é justamente o fato de que a própria pesquisa pode ser utilizada como instrumento e meio para a prática de ensino. Assim como, podemos fazer da pesquisa uma via de construção de conhecimento que potencializem a prática e a reflexão sobre o ato de ensinar.

No capítulo dois da resolução nº 02/2015, que trata da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, novamente encontramos indicativos de que a pesquisa é um elemento fundamental do trabalho pedagógico e da melhora da prática de ensino. Nesse sentido, no Art. 5º encontramos a seguinte afirmação “à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, p. 6, 2015).

Esse apontamento para a relação entre pesquisa e ensino é algo que aparece com ênfase na resolução em questão, e isso não apenas dos dispositivos sobre as bases da formação inicial e continuada, como também nas perspectivas para a atuação profissional. Podemos evidenciar tal aspecto no capítulo III que expõe sobre o egresso da formação inicial e continuada, que de acordo o documento necessita ser capaz de:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, p. 8, 2015).

Levando em consideração os trechos citados acima, é notório que o documento em questão concebe o ato de pesquisar como uma atividade que transcende a atividade de produção do conhecimento. Vejamos, quando a resolução aponta que os estudantes na formação inicial necessitam aprender sobre os instrumentos de pesquisa para construir conhecimentos pedagógicos e científicos tendo em vista a reflexão sobre a prática, no mínimo podemos considerar que de acordo com essa resolução a pesquisa no campo educacional não é uma atividade desvirtuada da realidade, e que pode ser efetivada em distância da prática de ensino.

Feita a exposição e discussão sobre a LDB e as resoluções de nº 07/2004 e de nº 02/2015, seguiremos o tópico abordando alguns indicativos a respeito de como o PPP da UEPA e da UFPA tratam a questão da pesquisa na formação de professores de Educação Física e a sua relação com a prática de ensino. Cabe destacar, que o uso do PPP das duas instituições citadas acaba sugerindo que nossa compreensão e apontamentos sobre o tema ocorrem a partir da realidade da formação de professores nas IES públicas de Belém. Contudo, como será notório no decorrer do texto, nossas arguições partem de uma perspectiva nacional e histórica sobre a pesquisa na área da Educação Física. No entanto, para efeito de exemplos e reflexões, a realidade dos cursos das IES públicas da cidade de Belém nesse momento é mais viável.

De acordo com o PPP da UEPA, a formação de professores em Educação Física deve pensar os processos de formação do professor-pesquisador a partir da realidade da Amazônia. Assim, o entendimento da pesquisa situada com as categorias tempo e espaço é um aspecto que a nosso ver faz com que o PPP em questão nos possibilite pensar o processo de formação para a pesquisa não a partir de uma teoria abstrata, mas sim, de uma teoria que vai sendo elaborado junto com a construção da identidade dos sujeitos, pois:

Partindo dessas ações humano-pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano docente, a pesquisa toma dimensão identitária, não há apologia à “pesquisa da pobreza”, sem a luta por condições justas para essa ação no seio da educação superior e da área da Educação Física. O ato da pesquisa é concebido como meio para a autonomia intelectual, o que confere idoneidade e independência nas relações sociais e profissionais que o pesquisador estabelece. Acrescente-se a ressalva de que numa região tão peculiar como a amazônica, há que se ter um jeito próprio para descobrir a pesquisa na e para a Amazônia. (BELÉM, 2007, p. 27-28).

Além dos aspectos acima mencionados que tem a ver com a defesa de uma formação de professores pensando no sujeito da Amazônia, o PPP da UEPA reforça todos os elementos tratados nas resoluções e nas legislações anteriormente mencionadas, como por exemplo, a necessidade de relação constante entre o ensino, a pesquisa a extensão, e a pesquisa como um instrumento de melhora do ensino e como recurso para a própria prática de pedagógica (BELÉM, 2007).

Seguindo a lógica de que é necessário conhecer os elementos da pesquisa, seus códigos e formas, o PPP da UFPA em um dos seus objetivos específicos afirma que o curso tem como intenção:

Formar professores que dominem os processos lógicos, os meios, as técnicas e os métodos de produção do conhecimento científico na perspectiva de possibilitar o acesso e a socialização pública a todas as descobertas da ciência (BELÉM, 2007, p. 46).

Desse modo, sinalizamos que para além de um eixo fundamental nas concepções, orientações e objetivos da formação de professores de Educação Física, a pesquisa no PPP da UEPA também ganha destaque quando analisamos a grade curricular do curso. Pois, nos oito semestres de curso os alunos possuem alguma disciplina ligada à área da pesquisa, que nesse caso, é a disciplina denominada de “Pesquisa e prática pedagógica”, que possui uma Carga horária de 80 horas. Sendo assim, apontamos que ao menos do ponto de vista do direcionamento do PPP, o curso de Educação Física da UEPA aponta para uma relação não dicotômica, crítica e dialógica entre o ensino e a pesquisa.

No mesmo sentido, e pensando uma formação ampliada em contraposição à histórica lógica de fragmentação da formação de professores de Educação Física, o PPP curso de Educação Física da UFPA defende a relação constante entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista a difusão do conhecimento para além da esfera restrita da Universidade. Outro aspecto importante diz respeito à consideração da escola como espaço de socialização e de produção do conhecimento. Assim, no tópico destinado aos objetivos do curso, temos o indicativo para que o curso possa “Reconhecer a escola como um local de socialização de conhecimento historicamente construído e sistematizado, de pesquisa e de projetos de extensão [...]” (BELÉM, 2011, p. 21).

No seu objetivo geral, o PPP do curso de Educação Física da UFPA pontua que a produção do conhecimento deve ser considerada como uma das formas de intervenção na realidade. Assim, diz o documento que o curso necessita:

Formar professores de Educação Física capacitados teórica, técnica e politicamente, para atuação junto à sociedade no que tange à educação e à produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, cultura

do movimento e corporeidade, por meio de uma postura crítico-constructiva comprometida com o processo de transformação social, guardando os princípios de justiça social, solidariedade, igualdade e humanidade [...] (BELÉM, 2011, p. 21).

Nesse sentido, apesar do PPP do curso de Educação Física da UFPA realizar um diálogo interessante e avançado sobre a função da pesquisa na formação de professores, quando olhamos para a disposição da grade curricular, identificamos um número menor de disciplinas que tratam diretamente com a pesquisa em relação ao curso da UEPA. Desse modo, são cinco as disciplinas que abordam propriamente o tema da pesquisa, sendo elas: 1) Estatística Aplicada à Educação Física. 2) Introdução à Pesquisa. 3) Metodologia da Pesquisa em Educação Física. 4) Seminário de Pesquisa e elaboração de projeto (TCC). 5) Seminário de Pesquisa (TCC) (BELÉM, 2011). Com esses comentários, finalizamos essa seção que tratou dos aspectos teórico-epistemológicos do estudo e de como a formação para a pesquisa é concebida em alguns documentos da educação brasileira.

Na próxima seção, aprofundaremos o debate das contribuições de Adorno, a fim de apresentarmos como a tradição de pensamento do filósofo observa a construção e os desdobramentos racionalidade moderna principalmente nos campos da pesquisa social e da Educação. Desse modo, ainda que façamos a crítica da razão instrumental, a seção em questão discute a partir da própria razão os indicativos para pensarmos uma nova função social para a pesquisa e para a prática pedagógica na formação de professores.

3 – CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO PARA A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA

Essa dicotomia também se refere à cientificização progressiva. A classe burguesa alia-se a ciência, na medida em que a ciência fomenta a produção, mas se vê obrigada a temê-la no momento em que ela coloca em dúvida a crença na existência de sua liberdade já resignada a ser interioridade. Isso se esconde realmente por detrás da doutrina das antinomias (ADORNO, 2013, p. 139).

O tema referente à forma como os sujeitos apreendem o mundo tem sido motivo de ocupação de uma série de pensadores na história da humanidade. Não desatrelado desse processo, é notória também a vinculação do conhecimento pelo conjunto da humanidade aos mais variados interesses que os próprios homens forjam em suas relações. Sendo a forma consagrada como a mais refinada que a humanidade produziu para aprender os fenômenos do mundo, a ciência tem sido um campo de disputa entre os mais diversos grupos e interesses.

A partir da epígrafe da obra “Dialética Negativa” de Adorno, sinalizamos a lente que usamos para pensar a ciência e os processos de conhecimento no mundo moderno. Assim, discutiremos a constituição da ciência moderna com subsídio nas reflexões de Adorno, dialogando também com os fenômenos da educação e da formação humana no mundo formado pela racionalidade técnica.

Dessa maneira, estruturamos essa terceira seção em três eixos. No primeiro debateremos alguns aspectos do pensamento de Adorno em conexão com teoria crítica da sociedade. Em seguida discutiremos a constituição da ciência moderna e do método que se consolidou no campo das Ciências Naturais e que se proliferou também nas Ciências Humanas. No terceiro tópico apresentaremos os apontamentos de Adorno e de outros pensadores a respeito da construção da ciência moderna.

3.1 – O pensamento de Adorno dentro do escopo da teoria crítica

Tendo em vista a viabilização do estudo a partir da articulação entre o objeto de análise e a forma da investigação, a seguir exporemos os principais elementos teóricos que circundam esta pesquisa. Como o trabalho em questão possui certa centralidade em duas categorias, ou seja, o ensino e a pesquisa; apresentaremos os caminhos e os fundamentos epistemológicos que usamos para refletir sobre a dimensão epistemológica da pesquisa e a prática pedagógica no campo do ensino.

A intenção de pesquisa aqui formulada enquanto compreensão geral de método intenciona realizar aproximações com a dialética de Adorno (1995). Nessa perspectiva epistemológica e de mundo se busca sempre negar a imediaticidade de certos conceitos e explicações, tendo em vista o reconhecimento da causalidade¹⁷ dos objetos em oposição à lógica fatalista e não histórica. Desse modo, utilizamo-nos de uma abordagem histórica, contraditória e comparativa para a exposição, categorização e análise da forma como a pesquisa se relaciona com o ensino na formação de professores de Educação Física no Pará.

Cabe ilustrar, que o legado intelectual de Adorno se articula com a produção da chamada Escola de Frankfurt, sendo essa, um grupo de ilustres pensadores do século XX que se tornaram conhecidos a partir da formulação da teoria crítica da sociedade e pela criação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt fundado por Max Horkheimer em 1924, que contou com contribuições e pesquisas de pensadores como Walter Benjamim, Erich Fromm e Herbert Marcuse (PUCCI; COSTA; DURÃO, 2012).

Em relação ao perfil intelectual de Adorno e dos teóricos frankfurtianos, embora saibamos das diferenças significativas presentes no escopo do pensamento de cada um deles, pontos de convergência podem ser identificados, como, por exemplo, a proximidade com os textos da tradição marxista. Assim, uma das tarefas iniciais da teoria crítica perpassava pela reconstrução do marxismo, que durante a primeira metade do século XX enfrentava inúmeras crises devido as suas interpretações fundamentalistas da história e da economia, além dos processos de barbárie social e política instaurada pela experiência do stalinismo.¹⁸ Portanto, uma das grandes demandas da teoria crítica era pensar o marxismo não mais como um conjunto de verdades acabadas a respeito do mundo, mas sim, como um campo teórico aberto para os novos fenômenos e acontecimentos que o século XX apresentava para a luta política e para a esfera da reflexão filosófica (PUCCI, 1994).

Desse modo, como o marxismo ortodoxo e mecanicista presente desde o fim do século XIX e começo do século XX, por via de influência da Segunda Internacional Comunista (fundada em 1889, sendo importante até 1914) pensava a história a partir da lógica de que o desenvolvimento da humanidade a levaria inevitavelmente para a sua emancipação,

¹⁷ A noção de Causalidade é exposta por Adorno em uma lógica similar a de Marx (2013), quando o pensador do século XIX estudou o curso da mercadoria na sociedade de classes, e apontou como uma determinada produção, quando exposta e relacionada à ação humana intencional passava a adquirir certa independência em relação ao seu momento inicial de produção. Causalidade então é próprio reconhecimento de que os objetos estão sempre em movimento e sujeitos a várias interpretações e reconstruções na história, ou seja, existe sempre uma dimensão de autonomia e curso próprio em cada fenômeno humano. Para maiores reflexões sobre a categoria da causalidade, ler Lessa e Tonet (2011).

¹⁸ Sobre as crises do marxismo e o surgimento de filosofias providas dessa tradição durante o século XX, ler Eagleton (2016).

contemplada organicamente em uma sociedade comunista,¹⁹ os pensadores ligados a Escola de Frankfurt, por intermédio de uma renovada organização do pensamento marxista e da leitura de novos processos políticos, sociais e culturais do século XX se apresentaram como construtores de teses divergentes do marxismo ortodoxo e simplista. Assim, o empreendimento intelectual da Escola de Frankfurt buscou reorganizar as raízes filosóficas do pensamento de Marx, em especial sua conexão com Hegel, além da própria ampliação das teses marxistas como fundamento para a análise de questões contemporâneas e situadas em diversos contextos socioculturais (PUCCI, 1994).

Nesse resgate e reconstrução dos legados de Marx e Engels, os autores frankfurtianos estavam convictos da não linearidade da história, e de que o destino da vida humana não necessariamente seria a sua completa felicidade em um mundo no qual as classes sociais seriam eliminadas para a conseqüente vida igualitária entre os sujeitos. Atentos à formulação de Marx e Engels (2010) de que o futuro da humanidade pode tanto ser um estágio superior de organização social, como a própria barbárie e destruição da civilização, os autores, e pode até ser que em tom pessimista, já identificam os elementos mais corrosivos da barbárie na vida moderna.²⁰

Não é por acaso, que Adorno (1995) ao investigar o fenômeno da televisão na formação da consciência dos indivíduos identifica que a mentalidade e os valores capitalistas possuem capacidade de se expandirem na subjetividade dos sujeitos das mais variadas formas, e as modernas tecnologias acabam por ser uma delas. Com esse destaque, torna-se evidente que a reconstrução do marxismo pelos teóricos da escola de Frankfurt perpassa também pela visualização e pela crítica da barbárie que se dissemina em várias esferas da vida. Do ponto de vista do legado histórico, talvez esta seja a maior contribuição dos frankfurtianos para a teoria social, ou seja, a consideração de que as forças hegemônicas atuam intensamente na vida cultural das sociedades assim como nas esferas políticas e econômicas.

A partir do estudo de Adorno (1995) que nos utilizamos para pensar algumas das principais preocupações dos teóricos de Frankfurt, podemos notar dois grandes eixos de reflexões. Em geral, existe tanto uma crítica da sociedade, com forte influência da obra de

¹⁹ Netto (2011) discute algumas das interpretações equivocadas do marxismo. A partir da contaminação positivista, a segunda internacional comunista liderada intelectualmente por Plekhanov e Kautsky ajudou na proliferação de teses equivocadas sobre a obra de Marx, problema esse que se alastrou durante a terceira internacional (1919-1943), que resultou posteriormente na ideologia stalinista.

²⁰ Sobre a questão da barbárie no mundo moderno, Adorno (1995) nos capítulos “Educação após Auschwitz” e “Educação contra a barbárie” analisa a forma como a barbárie promovida pelo mundo capitalista passou a ter influência na degeneração da cultura e do gênero humano, sendo a educação um dos campos de “(de)formação” mais prejudicados pelo rebaixamento da formação cultural e política.

Marx, como também, uma crítica do sujeito, a partir das contribuições da psicanálise de Freud. Sem distinção entre o polo objetivo e o subjetivo da ação humana, a teoria crítica busca nos condicionantes objetivos a explicação para as condutas psicológicas que internalizam a lógica autoritária e empobrecida do capitalismo moderno de aspiração fascista.

Se aprofundarmos essa análise entre objetividade e subjetividade presente nos estudos de Adorno, percebemos que a reflexão sobre a formação de personalidades autoritárias e a ação da indústria cultural no sentido de reduzir a cultura ao entretenimento e a lógica deformativa do mundo moderno são ocupações presentes em vários estudos frankfurtianos. Portanto, a mídia, a propaganda, as instituições educativas e as outras agências de mediação da “formação cultural” acabam por difundir uma concepção de mundo que forma mentalidades violentas e ideologicamente adeptas aos mecanismos de funcionamento da sociedade de mercado.

De acordo com Silva (1994) a teoria crítica da sociedade, tendo em vista a compreensão de que as relações econômicas e a lógica da mercadoria condicionam os demais aspectos da vida humana, preocupa-se justamente em investigar de qual modo essas outras esferas da vida, em especial, a estética, a educação e as questões psicológicas do sujeito se constituem na vida moderna. Ou seja, a teoria crítica da sociedade pode também ser compreendida como a elaboração teórica que a partir do marxismo se ocupa com a questão da cultura e das ações simbólicas dos sujeitos em sociedades que cada vez mais a cultura passa a ser instrumento de dominação dos sujeitos por parte do capital.

Dessa maneira, por via do alargamento do campo de estudos sobre a vida social, obviamente a noção de emancipação passa a ser compreendida de forma mais ampla, considerando que esse processo perpassa também por dimensões como a educação e a cultura. Logo, não é por acaso que Adorno (1995) se preocupa em dar indicativos para uma educação política balizada pela formação cultural com o intuito de combater a degeneração do ser e o conseqüente rebaixamento das potencialidades formativas dos sujeitos.

Como síntese provisória, podemos afirmar que a teoria crítica da sociedade visa reconstruir a noção do sujeito da emancipação. Esse sujeito, que imerso nas várias formas de dominação presentes no mundo moderno, pode também a partir delas fundar possibilidades emancipatórias. No caso da pesquisa, da ciência e da investigação social, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que a ciência também foi vítima da racionalidade moderna imposta pela teoria tradicional (positivismo) instaurada no nosso tempo, o que não quer dizer

que não possamos buscar saídas ou funções diferentes para o uso social da ciência, da técnica²¹ e da tecnologia.

Nesse sentido, e também dentro do escopo da teoria crítica da sociedade, Mills (1982) propõe para os estudos sociais a incorporação da categoria da imaginação sociológica. Segundo o autor, tal categoria é a capacidade intelectual de o pesquisador compreender a forma como o cenário histórico amplo se articula com as grandes problemáticas públicas e atribuem significados para a vida íntima, bem como de questões específicas dos sujeitos. Portanto, devemos tratar os campos de investigação da humanidade como estudos sociais.

Nas tríades de Mills (1982), acreditamos que a tarefa da investigação científica, ou dos estudos sociais como sinaliza o autor deve ser a de elucidar as questões de utilidades públicas e políticas que cercam os indivíduos. Pois, por diversas condições sociais e ideológicas, muitas vezes os sujeitos são impossibilitados de compreender tanto sua dinâmica social específica do cotidiano como as grandes questões sociais que dizem respeito à relação dos sujeitos com as instituições, com a cultura, com o mundo do trabalho e com a política.

Assim, buscamos analisar a pesquisa na Educação Física e a sua possível repercussão na prática pedagógica por meio de uma espécie de imaginação epistemológica, com base na concreticidade e na utilidade pública da discussão proposta. A categoria da imaginação não deve ser entendida em bases metafísicas ou irracionalistas. Mas sim, como uma ferramenta que possibilite ao pesquisador ser sujeito ativo da própria pesquisa. Afinal “não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos” (MARX, 2013, p. 93).²²

Feitas as considerações iniciais sobre elementos do pensamento de Adorno dentro do contexto da teoria crítica da sociedade, os campos de estudos do teórico e repercussões dos seus escritos na Educação, no tópico seguinte partiremos para uma exposição sobre os fundamentos da racionalidade moderna, para posteriormente identificarmos a crítica de Adorno a respeito.

²¹ Ainda que no decorrer deste trabalho o leitor perceba uma forte crítica à técnica e a racionalidade técnica moderna que se insere dentre vários espaços, também na educação e na pesquisa. Não podemos perder de vista a noção de Adorno de que “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem” (1995, p. 132). Portanto, o que torna a técnica benéfica ou não para a felicidade humana é a forma como os grupos sociais a utilizam. Em grande medida, a crítica da racionalidade técnica parte da constatação de que a técnica tem sido um instrumento de alienação dos indivíduos e das relações sociais.

²² Gostaríamos de destacar que o diálogo com textos de Marx e Engels não se faz no sentido de dizer que os teóricos do século XIX pensam as questões colocadas nesse trabalho do mesmo modo que Adorno. Portanto, a citação desses pensadores se justifica bem mais pela amplitude de suas críticas e potencial argumentativo sobre certas questões, do que pela total similaridade conceitual com Adorno e outros pensadores que fazemos uso.

3.2 – Modernidade e ciência: fundamentos da racionalidade moderna

A reflexão sobre a prática da ciência e da busca pelo conhecimento nos exige também a discussão sobre o sentido da ciência no mundo moderno. Se partirmos de uma ideia positiva a respeito da ciência, mas, realizarmos críticas aos seus fundamentos hegemônicos, devemos então compreender quais os processos históricos e as intencionalidades que a fizeram cada vez mais ser um instrumento de dominação dos sujeitos e com isso se afastar dos ideais de felicidade e de emancipação humana. Tendo isso em vista, centraremos nossas atenções nesse tópico na reflexão a respeito da constituição da ciência moderna.

A partir de uma leitura inspirada em Marx e Nietzsche, Berman (1986) caracteriza a modernidade como a etapa histórica que tem seus germes no começo do século XVI, apogeu no século XIX, e prosseguimento em nosso tempo. Para o escritor, trata-se de um período de intensas mudanças e transformações na maneira de pensar o mundo e na dinâmica da vida cotidiana, um verdadeiro turbilhão de possibilidades e contradições que colocam a prova todo o conjunto de certezas que a sociedade feudal tinha construído. Certamente é uma etapa de notórias revoluções científicas, políticas, culturais e religiosas, de construção de novas tradições, da industrialização da produção, do avanço das tecnologias, ou seja, é a era na qual a linha tênue entre liberdade e barbárie se torna cada vez mais estreita. Pois, como diriam Marx e Engels “Tudo o que era sólido se desmancha no ar” (2010, p. 43).

Weber (2013) define a modernidade como um constante processo de controle, administração e racionalização da vida humana. Assim, o surgimento da modernidade está diretamente correlacionado com o desenvolvimento do capitalismo. De acordo com o pensador alemão, o modo de produção capitalista tem suas origens na ética racional dos grupos protestantes calvinistas, grupos que em suas ações históricas agiam com base na lógica do acúmulo pessoal e do lucro, em oposição à ética da socialização dos bens produzidos. Portanto, o surgimento da modernidade capitalista se identifica para Weber a partir também de uma ideia de vontade humana baseada em certos valores, o que não o faz negar por completo a tese de Marx de que o desenvolvimento das forças produtivas²³ a partir do acúmulo de capital privado na indústria moderna é a tônica do mundo moderno e da sociedade capitalista.

²³ De acordo com Marx e Engels (2007) as forças produtivas de uma sociedade se constituem por meio da relação entre a força do trabalho humano e os meios de produção como máquinas, ferramentas e a tecnologia. Melhor dizendo, forças produtivas correspondem ao potencial de desenvolvimento de uma determinada sociedade, tanto no que diz respeito aos sujeitos que trabalham, como aos recursos a serem produzidos.

Outro ponto interessante para pensarmos a modernidade a partir de Weber (2013), diz respeito à afirmação de que o mundo moderno a partir da supervalorização da dimensão racional da ação humana provocou aquilo que o autor denominou de desencantamento do mundo. Tal noção se refere ao processo de “substituição” da magia, do misticismo e da religião como as formas humanas de conhecer e representar o sentido da vida, em prol tanto de uma religião racional fundada em uma ética capitalista moderna, como também, da elevação da ciência como a maneira dominante de conhecer e de explicar os fenômenos naturais e sociais.

Assim, podemos situar o processo de desencantamento do mundo como um projeto do ideário iluminista de esclarecimento.²⁴ Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Portanto, o progresso constante da razão humana para a compreensão do mundo, e a busca por formas de saber que pudessem organizar a vida de maneira civilizada entre as pessoas fazem parte da narrativa construída pela modernidade.

Nesse sentido, como já apresentado anteriormente nesse escrito por via de Berman (1986), a modernidade é o período no qual o espírito científico se aflora e passa paulatinamente com o desenrolar dos anos a ser a forma hegemônica de conhecer. Sendo assim, existe um deslocamento das perspectivas mitológicas e metafísicas de explicação das coisas, a partir de uma crença em algo que se encontra para além dos sujeitos e do mundo, para uma espécie de imperativo do indivíduo como sujeito do conhecimento. Desse modo, a modernidade consagra o sujeito como ativo em relação ao conhecimento, entretanto, conclama um sujeito fragmentado como veremos a seguir.

Apesar de se reconhecer que o sujeito passaria a ser o centro do conhecimento, a modernidade põe em cheque a discussão de qual seria a forma mais adequada de conhecer o mundo. É válido ressaltar que principalmente a datar do período das revoluções científicas do século XVI, a noção de ciência se confundia com os saberes providos das Ciências Naturais, que tiveram de início maior importância na construção da ciência moderna. Tal fato acarretou desde esse período na submissão das Ciências Humanas a essa forma de conhecer que

²⁴ Em um texto clássico sobre a modernidade e o iluminismo, Kant (1784) se preocupa em responder o que seria iluminismo. Desse modo, “iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1784, p. 5). No auge do período de ascensão da racionalidade moderna, fica latente que o projeto iluminista coloca o sujeito na centralidade do processo de conhecimento, mas não um sujeito que como Kant alertava pensa a partir de outrem, e sim, um sujeito emancipado e capaz de agir a partir de uma racionalidade que se situa para além das visões místicas de mundo.

privilegia a razão matemática e a estruturação lógica e estatística dos fenômenos naturais (SANTOS, 2018).²⁵

Nesse sentido, de acordo com Santos (2018) podemos afirmar que são as Ciências Naturais que norteiam o modelo de racionalidade que funda a ciência moderna. Assim, essa forma de conhecimento constrói dualismos até hoje presentes no mundo contemporâneo, como, por exemplo, a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum a partir da promulgação da ciência como a forma mais importante de conhecer o mundo. Outro dualismo tem a ver com a cisão entre natureza e pessoa humana, que se assenta justamente na crença de que os objetos a serem conhecidos são totalmente exteriores aos sujeitos, o que funda a noção de neutralidade nas Ciências Naturais e posteriormente nas ciências sociais, em prol da objetividade na apreensão dos objetos a serem conhecidos.

Essa objetividade na forma de conhecer o mundo por intermédio da razão matemática é oriunda das grandes descobertas da Física e da Matemática. Desse modo, de acordo com Oliveira (2016) o pensamento moderno é resultado de uma noção contrária à percepção metafísica de verdade, na qual a verdade poderia ser inteiramente contemplada a partir de agentes externos (religião, Deus, contemplação etc.) aos fatos em si. Por isso, o conhecimento científico passa a ser identificado como um conhecimento universal, provido de uma racionalidade técnica que se caracteriza pelo constante domínio e manipulação dos sujeitos em relação aos elementos da natureza.

No clássico texto de 1996 publicado em forma relatório produzido pela comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais denominado de “Para abrir as ciências sociais”, um grupo de pensadores dirigidos pelo professor Immanuel Wallerstein abordam o tema da constituição histórica das ciências sociais e seus principais debates até o século XX. De acordo com os autores, o que hoje conhecemos como ciências sociais resultam de um empreendimento eminentemente moderno, que visa consolidar um tipo de conhecimento sistemático e secular acerca da realidade. Portanto, as ciências sociais se fundam a partir da visão clássica de ciência oriunda dos pressupostos das Ciências Naturais como veremos a seguir.

²⁵ Informamos para o leitor que fazemos uso de reflexões do professor Boaventura de Sousa Santos no sentido de ampliar sínteses a respeito da constituição e da crítica da ciência e da racionalidade moderna. No entanto, e de algum modo isso também aparece superficialmente nesse escrito, reconhecemos que o legado intelectual do autor está para além do debate com ele realizado nesse texto. O projeto da ecologia dos saberes e das epistemologias do sul aprofundado em Santos (2010) dialoga com a perspectiva de educação defendida nesse trabalho. Contudo, tendo em vista os nossos objetivos dessa etapa de investigação, o escopo teórico elaborado por Adorno e por Freire será o fundamento central de nossas análises sobre a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física.

Oliveira (2016) apresenta alguns dos expoentes dessa forma de pensamento elaborada na modernidade, sendo eles, Francis Bacon (1561-1622), Galileu Galilei (1564-1642) e Augusto Comte (1798-1857).²⁶ Em relação aos dois primeiros, intelectuais que possuem fundamental importância na construção da lógica da racionalidade moderna, ambos são adeptos do método experimental e da observação das leis e regularidades dos fenômenos naturais. No caso de Bacon, um dos fundadores do método experimental, o conhecimento pode ser compreendido como uma forma de poder (dominação) dos homens sobre a ordem natural.

Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos e verdadeiros são oriundos do trato empírico e experimental dos fenômenos por via de sua densa observação. Assim, o ponto de partida é a experiência e a observação dos fatos, tendo em vista a captura de suas regularidades. Em Galileu, em decorrência da ampla formação em Matemática e Física que o pensador italiano adquiriu em sua vida, a linguagem de todas as ciências deveria ser construída por intermédio da linguagem e do método da Matemática e da Física (OLIVEIRA, 2016).

Em relação ao método científico fundado nesse período, as contribuições de Galileu dizem respeito à organização das fases da observação dos fenômenos. De acordo com o italiano, devemos ter como princípios para esse método os seguintes elementos; a observação dos fenômenos tal como eles se manifestam sem interferências da ordem valorativa por parte do sujeito, a experimentação e verificação dos fatos presentes e a descoberta das regularidades presentes no fenômeno analisado (OLIVEIRA, 2016).

Assim, de acordo com Santos (2018) a natureza do conhecimento científico advém dos instrumentos, da lógica e do modelo de representação da Matemática. Logo, conhecer significa quantificar algo, o que torna o conhecimento científico causal e adepto da formulação de leis universais sobre os fenômenos, partindo da premissa de que os resultados encontrados, se providos do método correto de experimentação e de observação serão sempre os mesmos em todos os espaços e tempos.

Esta forma de pensar, que em primeira instância se identificava com a investigação dos fenômenos da ordem natural, passa paulatinamente a avançar para as outras esferas da vida, pautando cada vez mais a ideia de que o sujeito racional é o elemento central no processo de conhecimento. É importante identificarmos o caráter subjetivo do conhecimento moderno, no sentido de que a descoberta do conhecimento verdadeiro é um empreendimento

²⁶ Retornaremos a Augusto Comte mais a frente.

ordenado pelo sujeito, que deve conhecer o método correto para extrair a verdade imediata sobre os fenômenos estudados.

Assim, a ciência moderna acabou por consagrar o homem como o sujeito do conhecimento. Porém, um homem em perspectiva restrita, tendo em vista que os valores, as crenças e as intuições dos sujeitos passam a ser desprezados devido à busca pela ordem causal e objetiva dos fatos, ou melhor, “Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nessa base que se constituiu a distinção entre sujeito e objeto” (SANTOS, 2018, p. 86).

De acordo com Oliveira (2016), a subjetividade é um dos fundamentos de sustentação do discurso científico da modernidade, considerando o sujeito cognoscente o construtor principal desse discurso, e sendo a subjetividade no sentido do conhecimento produzido a partir do sujeito o elemento característico da prática científica. Logo, a razão, que é uma potencialidade intrínseca ao sujeito passa a ter um poder insubstituível no processo de pensamento e de conhecimento das coisas. Nessa perspectiva, três filósofos se destacam na construção do pensamento racional moderno, são eles, René Descartes (1596-1618), Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Hegel (1170-1831).

Santos (2018) destaca a figura central de Descartes na construção do discurso sobre a ciência moderna. Em Descartes, existe uma preocupação de como podemos organizar o pensamento para assim conhecermos as coisas, dando prioridade à metafísica do sujeito no processo do conhecimento. Desse modo, é a partir da lógica matemática de fragmentação dos fenômenos que Descartes constrói o método que ficou tão conhecido como o método, ou cogito cartesiano.

Nessa perspectiva, a organização do pensamento dever ter a dúvida sobre a existência das coisas como um fundamento central, sendo a incerteza um ponto de partida para o ato de conhecimento. Assim, como etapas do seu método, que mesmo provido da lógica matemática poderia servir para todos os outros fenômenos, o pensador francês elaborou quatro momentos para se conhecer com exatidão e clareza os fenômenos.

A primeira etapa do método é justamente a confirmação da incerteza, que Descartes (2009) denominou como o nunca aceitar alguma coisa como verdadeira que não se conhecesse evidentemente como tal. A partir dessa etapa de dúvidas a respeito das coisas, o ponto seguinte refere-se à própria sistematização das dúvidas, que segundo o autor se trata de “O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2009, p. 29).

Separando as dificuldades, que podem também ser interpretadas como as questões dos objetos cindidas em várias partes, a terceira etapa do método prevê a organização no pensamento das coisas a partir de uma ordem mais simples, até os seus elementos mais complexos. A última etapa do método diz respeito à construção de enumerações completas e revisões gerais, ao ponto que fosse impossível omitir qualquer coisa a respeito do objeto estudado (DESCARTES, 2009).

A partir dessa curta formulação, Descartes instaurou o paradigma dominante da ciência moderna, que ao mesmo tempo privilegia uma racionalidade unilateral e desprovida dos aspectos políticos, sociais e culturais no ato de conhecimento. Em razão disso, a lógica da divisão das coisas passou a operar sobre os objetos de conhecimento, tendo em vista que a ciência moderna parte da premissa de que o mundo em si é incompreensível. Logo, o ato de conhecimento precisa escapar da complexidade dos fenômenos e buscar organizar estruturas lógicas a respeito das questões estudadas, ou seja, “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2018, p. 28).

Anos à frente, avançando na linha subjetiva e idealista de compreensão do mundo, Kant (1974) amplia os horizontes da razão e da racionalidade do sujeito como o modo de compreensão das coisas para si (imediatas ao sujeito), e não das coisas em si (para além do sujeito). Assim como Descartes, Kant acreditava que o entendimento por completo das coisas é inacessível à razão humana. É a partir dessa premissa, que o filósofo alemão elabora a distinção entre fenômenos (coisas como se manifestam para o eu pensante) e noumenos (coisas como elas realmente são).

Desse modo, o objetivo do conhecimento para Kant é justamente aquilo que se apresenta na dimensão do fenômeno. Portanto, o que é inteligível à razão e à percepção humana. Partindo desse pressuposto, Kant elabora uma teoria transcendental do conhecimento, sendo essa teoria uma mescla entre os aspectos externos ao sujeito e a forma como eles são internalizados e representados na consciência dos indivíduos. De tal forma, o sujeito conhece as coisas do mundo por meio das suas próprias ideias sobre os objetos. Logo, o processo de conhecimento é algo que acontece no pensamento dos sujeitos (OLIVEIRA, 2016).

Assim, Kant (1974) constrói uma síntese sobre como pensa a relação entre o sujeito e o conhecimento. Para o filósofo alemão, existe o conhecimento imanente, que é elaborado pelas próprias representações dos sujeitos a respeito das coisas. Esse conhecimento, não pode ser um conhecimento sobre a própria ideia, e sim, uma ideia a respeito de alguma coisa, que é o próprio conhecimento transcendente, ou seja, o conhecimento das coisas que são externas ao

sujeito, ou melhor, os fenômenos em si. Desse modo, o conhecimento dos fenômenos para Kant é uma síntese das duas formas de conhecimento citadas acima, sendo esse o conhecimento denominado pelo autor de transcendental, que é o conhecimento das coisas tal como eles se apresentam na consciência dos sujeitos. Logo, de acordo com Kant “O sujeito conhece as coisas nele” (OLIVEIRA, 2016, p. 59).

Outro aspecto importante de identificarmos no pensamento de Kant, é que a razão para o autor transcende a perspectiva de ser apenas uma fórmula metódica para se conhecer os fenômenos do mundo. Nesse sentido, a razão é também um elemento fundamental para a vida prática das pessoas. Kant (2004) evidencia esse elemento através da consideração de que as boas ações dos homens na vida prática decorrem do grau de desenvolvimento da racionalidade que eles possuem.

Desse ponto de vista, a razão é também um atributo para uma vida repleta de virtudes e de boas ações, o que caminha em sentido similar ao modo de ser burguês, que considera que o sujeito livre e cidadão é aquele que consegue pensar racionalmente (a partir da lógica matemática/sujeito escolarizado), fazendo uso da razão para agir moralmente, e para produzir na economia e na cultura para a sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2016).

Posterior a Kant, e também adepto da tradição idealista da filosofia alemã, Hegel amplia o subjetivismo no processo de conhecimento, porém, com alguns elementos que lhe garantem autenticidade na história do pensamento humano. Um desses elementos é a compreensão da dialética como forma de pensar o movimento da história e o desenvolvimento do ser a partir de conflitos e das contradições presentes no mundo objetivo, e que também se manifestam no movimento do pensamento.

De acordo com Savioli e Zanotto (2014) o hegelianismo como um sistema filosófico é a expressão e o entendimento da realidade como um sistema complexo, ou seja, compreender o mundo significa orientar o pensamento sobre o mundo. “A dialética, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissolúvel, submetida à lei universal da contradição” (SAVIOLI; ZANOTTO, 2014, p. 364). A questão da lei universal da contradição é outro elemento importante na filosofia da Hegel. Afinal, diferentemente de Descartes e de Kant que não acreditavam na possibilidade da compreensão total das coisas na consciência humana, Hegel confiava no potencial da razão universal e absoluta, e no conhecimento pleno sobre os fenômenos.

Nessa Lógica, a história para Hegel passa a ser o espaço no qual o conhecimento e o ser que busca o conhecimento se desenvolvem, sendo tanto a história, como o conhecimento, formas de movimento, processos de vir a ser. Portanto, para além de uma simples maneira de

conhecer o mundo na consciência, a razão em Hegel é modo de ser das coisas e dos homens. De tal maneira, todo o saber construído pelos sujeitos que se transforma em um saber absoluto é resultado de um movimento dialético e lógico do espírito, em que a consciência deve sempre passar de um estado imediato, para um estágio absoluto reconhecendo as contradições presentes no mundo e interiorizadas pelo pensamento (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, a razão em Hegel é o que certifica a existência das coisas presentes na consciência, sendo esse processo de elevação da consciência imediata à razão plena um movimento dialético que acontece em níveis diferentes. No primeiro nível, o da consciência do objeto, existe uma relação imediata entre consciência e objeto por via da sensação, uma espécie de compreensão primária do objeto pela consciência, que a partir da conexão entre consciência e fenômeno, existe a clareza do surgimento do objeto, ou seja, existe uma tese inicial a respeito de algo ainda não formulado por completo na consciência.

No segundo momento, denominado de consciência de si, a consciência se percebe como o agente capaz de compreender o movimento do objeto por via das suas contradições, tornando o objeto universal a partir do reconhecimento de que a consciência é também uma consciência ativa. Nessa etapa, existe uma antítese, por intermédio do reconhecimento da consciência das coisas e do sujeito, o que gera os conflitos próprios da dialética. Por último, chegamos à etapa da unidade, em que a consciência caminha para o desenvolvimento da razão sobre a coisa. Assim, o objeto que antes era em parte objeto e em parte uma consciência presente no pensamento, passa a ser um movimento total, uma síntese, “O resultado desse movimento é o saber absoluto, verdadeiro. A ideia é o real, é o Ser, que corresponde à identidade entre racional e real” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Em Hegel, encontra-se uma exacerbação da razão e da racionalidade presente no sujeito no processo de representação das coisas na consciência. Assim, em Hegel existe a teorização a respeito da história das ideias sobre as coisas do mundo, uma espécie de história mais elaborada desenvolvida na mente humana. Desse modo, a realidade se torna um empreendimento da razão e da capacidade de pensamento dos sujeitos. Essa forma de pensar, que na tradição ocidental marca o auge do idealismo filosófico, foi tratada de diferentes maneiras entre os pensadores contemporâneos a Hegel e pelos seus críticos posteriores.

Marx, por exemplo, que em primeira instância foi herdeiro fiel da tradição filosófica alemã, em especial da dialética de Hegel, apesar da densa crítica que veio a desenvolver posteriormente aos escritos de Hegel e aos seus seguidores, reconheceu até o fim da sua vida as descobertas primorosas e revolucionárias do ilustre pensador nascido em Stuttgart. Ainda que Marx e Engels (2007) tenham afirmado que a dialética de Hegel precisava realizar o

caminho inverso, ou seja, passar do céu para a terra, do mundo abstrato para o mundo real, tornando-se uma dialética materialista, Marx e todos os marxistas atentos as suas formulações como é caso de Adorno, seguiram acreditando que tal como Hegel tinha advertido, a história é um processo, o ser é um permanente vir a ser e o conhecimento está sempre em movimento.

Retornaremos a Marx e a Adorno mais a frente, na crítica da racionalidade moderna. Antes disso, acreditamos que existe mais um teórico de fundamental importância nesse escopo de pensamento, que pode também ser identificado como a síntese entre os elementos teóricos da racionalidade moderna e da subjetividade, com os fundamentos políticos e morais que estavam sendo consolidados no mundo capitalista. Trata-se do francês Augusto Comte, que ficou conhecido na história do pensamento como o fundador do positivismo e da sociologia, que em primeiro momento foi denominada de física social pelo filósofo francês.

Oliveira (2016) aponta que a obra filosófica de Comte pode ser identificada a partir de três grandes campos, sendo eles: a filosofia positiva; a fundamentação e classificação da ciência; e uma sociologia capaz de ajudar na reforma das instituições. Essa característica temática da obra de Comte revela também a dimensão política do seu pensamento, que assim como, Kant e Hegel, identificava-se com as transformações políticas liberais dos ascendentes Estados nações da Europa.

Do ponto de vista filosófico, ou da relação entre filosofia e ciência na obra de Comte, o autor se aproxima das formulações científicas de Galileu e de Bacon, sendo a sua concepção teórica uma ampliação do objetivismo expresso pelo método experimental dos seus precedentes. Porém, assim como em toda a tradição da racionalidade moderna, o autor concorda que é o sujeito que pode conhecer as coisas, pois, o sujeito a partir do método experimental é capaz de captar dados sobre os fatos do mundo natural e social. É desse ponto de vista, que a filosofia racionalista positiva de Comte é avessa à metafísica e a teologia (ARANA, 2007).

Aliás, em relação a essa noção de positivismo, que vem de positivo, em Comte, o positivo é um atributo do objeto, um dado real do objeto que o homem pode conhecer racionalmente. Desse modo, a ciência toma por seu objeto os dados empíricos, que na verdade são fatos a serem estudados de modo lógico e ordenado pelos princípios da experimentação (ARANA, 2007).

Cabe destacar, que a própria maneira como Comte analisava o desenvolvimento da humanidade creditava à ciência positiva o status de forma mais avançada de se conhecer os fatos do mundo. Assim, a partir da formulação dos três estágios de desenvolvimento do

espírito humano, o teológico, o metafísico e o positivo, o francês acreditava que a ciência moderna, nutrida da ideia de eficácia provida da observação seria a forma mais avançada de conhecimento até então produzida na humanidade (OLIVEIRA, 2016).

Em relação à lógica do pensamento dos três estágios de desenvolvimento do pensamento humano, Andery e Sérgio (2014) apontam que nos estágios teológicos e metafísicos do espírito humano os agentes sobrenaturais são o fundamento da forma de pensar da humanidade. Porém, no estágio positivo o reconhecimento da “religião” universal da humanidade, do progresso da ciência não como explicação absoluta das coisas, e sim como uma possibilidade por meio da observação dos fatos empíricos, torna-se o estágio mais elaborado que a razão humana alcançou na história, justamente por superar todos os desvios especulativos do pensamento humano. Tal fato não significa que a ciência positiva despreza a teoria, mas, que a teoria é algo que assume a tarefa de interpretar fenômenos reais e compreensíveis à cognição humana.

Nessa perspectiva, mais importante do que saber a origem das coisas, e sua ontologia enquanto processos complexos, as investigações científicas pautadas no espírito positivista necessitam apreciar aquilo que os dados empíricos apresentam, ou seja, a manifestação imediata dos fenômenos. Portanto, “O espírito científico consiste em ver para prever (estudar o que é para concluir o que será) segundo a invariabilidade das leis naturais. A ciência consiste na identificação das leis dos fenômenos” (OLIVEIRA, 2016, p. 78). A partir das formulações iniciais de Comte, as quais tiveram seguimento em estudos que influenciaram as áreas da Educação e da Educação Física, vários outros intelectuais desenvolveram a teoria fundada pelo autor, como é caso de Hebert Spencer, Stuart Mill e Mach.²⁷

Porém, para efeito de nossos objetivos desse tópico, concluímos nossas arguições sobre a ciência moderna na obra de Comte considerando que ela é uma das expressões clássicas da racionalidade moderna que atribui ao sujeito pensante e para a observação à tarefa de conhecer os fenômenos naturais e sociais. Sendo assim, podemos compreender a modernidade em primeira instância como a etapa que consolida a objetivação do conhecimento a partir do método experimental, que possui como passos: a observação dos dados empíricos, o levantamento de hipótese, a experimentação para a verificação da hipótese e a elaboração das leis universais (OLIVEIRA, 2016).

²⁷ Para maiores reflexões a respeito do seguimento do pensamento positivista nos séculos XIX e XX, ler Arana (2007) e Campos (2012).

Esse método experimental identificado como a forma correta de conhecer os fenômenos, embasado pela racionalidade matemática que reduz a realidade à constatação da aparência que Adorno (2013) denominou de teoria tradicional da ciência. A respeito da relação entre sujeito e realidade na teoria tradicional, conclui o pensador alemão que “Uma realidade que se fecha à teoria tradicional, mesmo à melhor até aqui, reclama-a em virtude do encanto que a envolve; ela vê o sujeito com olhos tão estranhos que esse sujeito, lembrando-se de seu descaso, não pode se poupar o esforço por responder” (ADORNO, 2013, p. 157).

Outro ponto importante a ser destacado, é que foi justamente dessa concepção de ciência objetivada que surgiu a noção de pesquisa em dimensão estreitamente quantitativa. Para Adorno (2013), essa objetivação científica presente em todas as ciências oriundas do modelo cartesiano ignora as questões das qualidades dos objetos, tornando-as determinações ou fatos mensuráveis.

Feitas tais considerações, nos direcionamos para a finalização desse tópico, sinalizando que mesmo a partir das diferenças entre os pensadores apresentados como construtores da ciência e da racionalidade moderna, alguns pontos podem ser identificados como convergentes entre os pensadores citados. O primeiro deles se refere à consideração da centralidade do sujeito no processo de pensamento e conhecimento dos acontecimentos do mundo. Outro aspecto importante, é que todos pensaram balizados na ideia de progresso fundada na modernidade, progresso esse que atribuía à ciência e a racionalidade a tarefa de formar sujeitos e ordens políticas que transcendessem as formas medievais de organização social, sendo a cidadania e a vida em sociedade elementos que deveriam ser construídos tendo como suporte a racionalidade então instaurada.

No tópico seguinte, caminharemos para o debate daquilo que denominamos de os outros lados da modernidade, que em geral, refere-se à própria crítica da racionalidade moderna, dos usos e efeitos da ciência na vida prática das pessoas e suas repercussões em dimensões como a educação e a cultura. Para tal, regressaremos inicialmente às contribuições de Marx e Engels, para em seguida tratarmos do olhar de Adorno a respeito, assim como de outros interlocutores que se ocuparam com a crítica da modernidade a partir do interesse por questões como a ciência, a economia, a cultura, a política e a educação.

3.3 - Reflexões sobre a ciência e a educação a partir de Marx, Adorno, Santos e Freire

Se em Marx (2013) existe uma crítica radical da organização social burguesa, é evidente também nos seus escritos a presença de uma crítica do conhecimento e da ciência. Pela primeira vez na história a ciência deixa de ser compreendida apenas como modo de

interpretar o mundo, e passa a ser também entendida como uma forma de força produtiva, ou seja, toda a ciência e a tecnologia de uma dada sociedade vão servir para reproduzir os interesses econômicos e políticos de uma determinada classe ou grupo social. Assim, não apenas para interpretar o mundo, a ciência passaria a ajudar uma determinada sociedade a funcionar de acordo com as demandas da sua classe dominante.

Portanto, é justamente a partir do pensamento de Marx que a modernidade adentra em um novo estágio em relação à crítica da sociedade e de todas as suas objetivações. Se o modelo cartesiano consagrou o sujeito e a sua racionalidade no processo de apreensão do fenômeno em sua dimensão imediata, em Marx essa cisão entre sujeito e objeto é amplamente criticada e superada, assim como a segregação entre ciências sociais e ciências da natureza. Não é por acaso que Marx e Engels (2007) afirmam que durante a emancipação plena do gênero humano, seria tendência do desenvolvimento da humanização das relações sociais a superação da fragmentação entre as ciências, ao passo que só existiria uma ciência, a ciência da história da humanidade.

Outro ponto que o pensamento marxista nos alerta sobre os limites do conhecimento na modernidade, e por isso põe em suspeita toda a tradição racionalista, é a capacidade dos sujeitos conhecerem efetivamente os fenômenos em um mundo marcado pelo estranhamento do trabalho e pela coisificação dos homens.²⁸ Pois, se as relações sociais estabelecidas são por si próprias esvaziadas pelo poder das ideologias dominantes, que falseiam aspectos do real formando uma consciência distorcida dos fenômenos na consciência humana, os próprios conhecimentos produzidos nessas relações sociais tendem a ser fragmentados na subjetividade dos sujeitos.

Desse ponto de vista, podemos inferir que existe no pensamento de Marx e Engels certa radicalidade e contraposição a essa noção burguesa de conhecimento. Desse modo, a ciência que deve servir à emancipação humana, necessita ser socializada e não reduzida as esferas políticas, burocráticas e de dominação impostas pela sociabilidade capitalista. Portanto, a tarefa da ciência e dos pensadores deve ser a de mobilizar o saber no sentido da transformação do mundo, favorecendo aos sujeitos o pleno gozo de todas as produções humanas.

²⁸ Em relação ao estranhamento do trabalho e a coisificação do homem, esses conceitos aparecem desenvolvidos primeiramente em Marx (2010). Nesse trabalho Marx afirma que no mundo capitalista a produção de bens materiais através do trabalho paulatinamente estava se tornando distante do sujeito, sendo uma relação de não identidade entre o sujeito produtor e o objeto produzido, fenômeno esse que o pensador alemão denominou de estranhamento do trabalho. Como consequência desse processo, o trabalhador passou a ser cada vez menos valorizado como sujeito em sentido amplo, logo, seu ser passou a ser determinado pelo o seu ter, gerando aquilo que Marx denominou de coisificação da existência humana.

Essa crítica anticapitalista da ciência e do conhecimento fundada por Marx e Engels no século XIX, ao longo do século XX ganha força a partir de outros acontecimentos e de novas reflexões teóricas.²⁹ Influenciado principalmente pelo fenômeno nazista, seus campos de concentração e o uso alienante da propaganda de massa pelos veículos de mídia e propaganda, Adorno (1995) revela a conexão entre o desenvolvimento da ciência na sociedade moderna e os males do mundo que a humanidade experimenta diariamente como, por exemplo, a fome, a miséria e a pobreza. Para o autor alemão o aumento da técnica e da racionalidade no mundo significou certo desprezo pelo sofrimento humano, e pelas mazelas da existência que milhares de pessoas convivem diariamente. Ou melhor, a produção se tornou “inimiga” da distribuição de bens.

Esse elemento contraditório da ciência é amplamente explorado em Adorno e Horkheimer (1985). Para os teóricos, o preço das grandes invenções providas da ciência moderna capitalista de base positivista, é a destruição de uma cultura teórica mais ampla e reflexiva sobre o mundo. Pois, a ciência moderna se consagrou em analisar os fenômenos de modo fragmentado. Além desse fator, para os pensadores frankfurtianos o maior problema não está na atividade científica em si, mas no sentido destrutivo da ciência na sociedade burguesa.

Adorno e Horkheimer (1985) avançam na análise da relação entre o conhecimento moderno e o mundo capitalista. De acordo com os autores, o domínio da produção da ciência resulta em poder para dos grupos dominantes, sendo a técnica a essência dessa forma de saber, que pouco se preocupa com a democratização do conhecimento no mundo, e sim, em como se pode melhor dominar a natureza e os homens para explorá-los.

Um aspecto também a ser pontuado nesse processo de submissão da ciência às ordens do mundo capitalista se refere ao esvaziamento do sujeito do conhecimento. Pois, a ciência moderna fez com que os homens renunciassem e esquecessem o sentido dos fenômenos em detrimento da sua fórmula e probabilidade. O positivismo ao estabelecer o afastamento do sujeito em relação ao objeto, reduziu a possibilidade do conhecimento amplo das coisas. Pois, “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

²⁹ Cabe destacar, que apesar de Marx e Engels realizarem uma crítica aos efeitos corrosivos do desenvolvimento das forças produtivas no mundo moderno, os filósofos do século XIX, como sujeitos do seu tempo, ainda nutriam grandes esperanças de que o desenvolvimento dessas forças produtivas era condição inalienável para o progresso da humanidade. Em um tom mais cético, e talvez devido aos acontecimentos do século XX, Adorno apresenta uma visão evidentemente mais problematizadora a respeito da relação entre ciência e desenvolvimento humano.

O que podemos deduzir a partir da passagem acima, é que na abordagem de Adorno, o pensamento sobre qualquer questão presente na vida humana não pode ser fragmentado. Diferentemente da racionalidade positivista, Adorno busca na dialética a possibilidade de compreensão do movimento da história, sempre articulando as questões amplas da economia política, com as problemáticas nacionais e específicas de grupos sociais. É por essa via que o pensador alemão reflete também sobre a educação e a cultura, dialogando ambas com as questões do mundo do trabalho e da política.

Assim, de acordo com Adorno (1995) devemos pensar toda a ciência, a cultura e a educação do nosso tempo como sínteses dos processos maiores de exploração social providas da organização do trabalho no mundo capitalista. Desse modo, pensar a educação e a formação dos sujeitos em um determinado contexto significa reconhecer que as questões ligadas ao mundo do trabalho e as formas de relações humanas se relacionam diretamente com as questões educacionais.

Assim como Marx (2013), Adorno (1995) reconhece que no mundo capitalista os objetivos formativos e humanistas para a ciência e a educação são colocados em cheque quando ambas passam a serem forças produtivas a serviço da acumulação privada de capital. Portanto, da mesma maneira que a humanidade tem universalizado uma lógica produtiva corrosiva e destrutiva para a grande parcela da população, a ciência e a educação do nosso tempo são também expressões desse processo.

Preocupado com os processos formativos realmente emancipatórios, Adorno (1995) afirma que a educação política e a constante crítica e reconstrução do passado a partir de ações coletivas e democráticas no presente podem ser um caminho para pensarmos uma produção do conhecimento para além da lógica do capital. Pois, sendo característica do capital a busca incessante pelo aumento das taxas de lucro, a ciência e a técnica tendem a cada vez mais dissolver a experiência formativa por intermédio da racionalidade do trabalho social burguês. Logo, a partir da lógica de Adorno podemos inferir que a crise do processo formativo e educacional do nosso tempo é uma crise decorrente da dinâmica produtiva da sociedade.

Nesse processo de crítica à organização da lógica do trabalho e da formação, Adorno (1995) sustenta a tese de que necessitamos enfrentar os elementos de uma educação fragmentada presente em nossa sociedade, aspecto esses que o pensador alemão denominou de semiformação. Nesse tipo de “formação”, é a esfera técnica e instrumental advinda da ciência moderna que delibera a lógica das instituições formativas e o tipo de conhecimento difundido na sociedade.

Para além de apenas uma forma de controle das instituições formativas e do conhecimento difundido na sociedade, que em geral será apenas um instrumental técnico para a atuação dos sujeitos nas esferas e postos de trabalho, a lógica da semiformação³⁰ possui também objetivos fragmentados para os sujeitos que atuam como formadores. Nessa perspectiva, ao serem induzidos a se formar para um mundo de aparências e racionalizado, os sujeitos que atuam na formação dos outros se tornam formadores em sentido restrito. Dessa forma, os formadores, mesmo que compreendendo o processo e o criticando, inserem-se na lógica formativa para o trabalho social alienado, e não para a plena reflexão e intervenção crítica e política na vida social (ADORNO, 1995).

A crítica de Adorno à formação direcionada especificamente pela racionalidade instrumental está centrada em uma constatação positiva de que podem existir formas e estratégias para termos sujeitos “bem formados”. Assim, compreendendo as contradições e as tensões do desenvolvimento da história a partir das oposições entre grupos e interesses, Adorno se ocupa também em pensar como a emancipação dos sujeitos pode ser um processo mediado pela ajuda de uma educação crítica e política dentro e fora das instituições formativas.

Se em Marx e Engels identificamos o caráter dialético da crítica à ciência e da sua possibilidade de reconstrução a partir do nexos com a busca pela emancipação humana, em Adorno podemos constatar um processo similar, ainda que derivado de uma crítica mais aprofundada dos efeitos da ciência no mundo moderno. Adorno (2008) afirma que as ciências sociais de um modo geral precisam superar a esfera da descrição fenomenológica das coisas, buscando refletir e conhecer os determinantes históricos que fazem as coisas serem como elas são. Ou seja, “Uma forma para expressar isso seria o que deve valer como essência dos fenômenos sociais – essência no sentido de essencial – em grande medida nada mais é do que a história armazenada em fenômenos” (ADORNO, 2008, p. 328).

Para Adorno (2008) todos os grandes objetos e fatos sociais se constroem na história, não sendo possível a ciência que busque a emancipação humana negar sua própria história como instrumento de dominação, para assim, ciente desse processo e contundente na crítica, buscar reconstruir o sentido da investigação científica atrelada à historicidade dos fenômenos e não a imediatividade reificada do presente.

³⁰ Informamos ao leitor que na sexta seção retornaremos com a categoria da semiformação para pensarmos a pesquisa na formação de professores.

Ainda no campo da crítica da ciência moderna e na busca de novas possibilidades para a reinvenção das formas de emancipação humana, Santos (2002) elabora uma crítica radical e profunda aos fundamentos sociais, políticos e epistemológicos da ciência moderna e a sua transformação em força produtiva no mundo do capital. Desse modo, o professor português sinaliza que a forma principal do conhecimento em nossa época se baseia no conhecimento como modo de regulação social. Como saída para essa crise que assola o nosso tempo, Santos propõe a adoção de uma atitude denominada de otimismo trágico em relação aos saberes, projetando a construção de um conhecimento emancipatório baseado na possibilidade de uma solidariedade orgânica entre os sujeitos e os diversos saberes.

É dentro desse amplo projeto de reinvenção da emancipação humana e da crítica da ciência moderna que Santos (2010) afirma que a ciência fundada a partir da lógica cartesiana não deve mais ser considerada e nem legitimada como a única e nem a mais importante forma de compreender e transformar o mundo. Assim, mais do que uma crítica à racionalidade moderna, precisamos reconstruir os discursos e as práticas emancipatórias também tendo em vista a diversidade epistemológica das formas de conhecer presentes no mundo.

Ampliando o horizonte da crítica da ciência moderna, Santos (2018) afirma que precisamos reconstruir o nosso campo de percepção e de leitura da ciência, o que nos exige algumas constatações. A primeira delas, é que não existe a cisão fundada pelos positivistas entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, pois, todo conhecimento é científico-natural e científico-social ao mesmo tempo, afinal, uma ciência emancipatória não deve partir da cisão entre natureza e sociedade. Outro aspecto importante, é que todo o conhecimento é local e global ao mesmo tempo, ou seja, são tão válidos para a vida humana os saberes produzidos no campo industrial e da tecnologia eletrônica, como também, as formas de compreensão de mundo dos indígenas, dos camponeses e demais grupos historicamente excluídos da narrativa moderna.

Outro elemento importante para uma perspectiva emancipatória do conhecimento se refere ao fato de que todo conhecimento é autoconhecimento, o que nos faz pensar que o lema de que existe um sujeito que conhece e um objeto a ser conhecido não mais deve ser levado em consideração se acreditamos que o sujeito que conhece é um sujeito de ideias, de valores, de crenças e de visão de mundo, o que torna impossível que a experiência de conhecer não seja também uma experiência de autoconhecimento (SANTOS, 2018).

Por último, todo o conhecimento científico visa se constituir em senso comum. Com essa sentença, Santos (2018) advoga a necessidade da ciência de fazer inteligível e compreensível para as pessoas, e não apenas para a sua comunidade. Aliás, Foucault (1999) já

tinha denunciado o caráter excessivamente técnico da linguagem científica. De acordo com o pensador francês, a linguagem das ciências em geral acaba por criar uma série de situações e classificações incompreensíveis para as pessoas. Assim, as taxonomias modernas são também jogos de linguagem que merecem ser investigados, inclusive no que diz respeito ao modo como esses saberes acabam sendo validados, tornando os processos de conhecimento cada vez mais gramaticais, por via das palavras, sem o mínimo contato ou preocupação com o entendimento das coisas em si.

Com as formulações acima citadas não pretendemos dizer que o legado de Marx e as contribuições de Adorno sobre a ciência e a sua vinculação necessária com a transformação do mundo devam ser esquecidos, e sim que, a ciência deve fazer parte de uma grande ecologia de saberes no sentido de Santos (2010). Tal ecologia de saberes necessita refletir as mais variadas formas de ser, de estar, de sentir, de questionar e de resistir dos sujeitos no mundo. No campo da educação e do ensino consideramos que o legado de Freire pode ser aquele que mais bem reflete a síntese necessária entre as diversas formas de conhecer e os contextos específicos em que as práticas educativas e investigativas se manifestam.

Na área da Educação no Brasil, Freire provavelmente é um dos pioneiros de um pensamento educacional crítico e emancipatório, que busca rearticular o sentido da pesquisa a serviço de práticas de ensino democráticas e libertadoras. Além da própria vinculação do educador com a teoria crítica da educação brasileira, na obra de Freire podemos identificar uma série de proximidades com os teóricos da teoria crítica, em especial com Erich Fromm, no qual em trabalhos como Freire (2003; 2017) o educador brasileiro se utiliza do teórico frankfurtiano para pensar o processo psicológico de dominação da consciência dos sujeitos em sociedades autoritárias.

Desse ponto de vista, consideramos a obra de Freire como fundamental para pensarmos a dimensão da ciência e da pesquisa nas práticas de ensino na formação de professores. Além disso, nos escritos freirianos existe uma flexibilização da noção de ciência, uma espécie de construção prática de outra possibilidade de olharmos e fazermos ciência nos espaços formativos.

Cabe salientar que acerca da relação entre pesquisa, formação de professores e trabalho docente, Freire (2008) nos diz que ensinar exige pesquisa e rigorosidade metódica. Dessa forma, o ato de ensinar não se encerra no tratamento ou exposição superficial do conteúdo por parte do educador, mas, alonga-se à produção das condições para a aprendizagem crítica e significativa na qual os educandos em diálogo com os educadores se transformam em sujeitos construtores da produção e reconstrução do saber ensinado. Ou seja,

ensinar, aprender e pesquisar fazem menção a dois momentos fulcrais do ciclo gnosiológico; um em que se ensina e se aprende o conhecimento já elaborado pela humanidade, e outro que ocorre a produção do conhecimento ainda não existente.

Pode-se então inferir que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2008, p. 29). Enquanto ensinam os professores devem continuar buscando novos saberes, e quando pesquisam, a intenção deve ser de constatar, intervir, educar e se educar, para assim, conhecerem junto com os educandos o que ainda não conhecem. Em Freire, a pesquisa é algo que se conecta com a formação do educador, sendo uma atividade motivada pela e para a intervenção significativa no mundo, e não um emaranhado de discursos que por vezes chega ao diletantismo que em nada contribui efetivamente para a intervenção crítica nas diversas realidades e situações educativas.

Desse ponto de vista, o ensino e a pesquisa devem estimular o pensar certo, que nada mais é do que o momento de transição entre a curiosidade ingênua (senso comum e experiência cotidiana) à curiosidade epistemológica, nível o qual educandos e educadores precisam adentrar como síntese do processo educativo e da mediação com o mundo. Pois, “já agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 96).

Como defensor e construtor de uma epistemologia curiosa, crítica, criativa e reflexiva sobre a situação concreta dos sujeitos no mundo e a função da educação no processo de conscientização das camadas populares, Freire, assim como Adorno (1995)³¹ descarta qualquer objetivo não formativo para as práticas investigativas. Para além de um aglomerado de procedimentos e de intervenções objetivistas sobre o real, em Freire (2016) podemos compreender a ciência como uma forma de descobrir e desvelar verdades sobre as coisas, sobre o mundo e a respeito dos seres humanos. Ou seja, uma prática de dar sentido concreto para as experiências e ações humanas.

Em uma perspectiva similar, Andery et al. (2014) afirmam que o ato de representar uma determinada realidade a partir do pensamento é algo que os seres humanos se ocupam desde os princípios da história. Dessa maneira, sempre a atividade de produção da ciência estará condicionada pelas formas de vida e as forças produtivas de uma determinada época. Ou seja, toda a produção do conhecimento é ao mesmo tempo algo intelectual e social, ou melhor, uma representação na forma de pensamento de certos processos da realidade.

³¹ Cabe destacar, que uma das possibilidades que Adorno (1995) considera como uma forma de enfrentar a teoria tradicional e não crítica era tornar os processos de estudo e de investigação cada vez mais formativos e reflexivos, em oposição à lógica mecânica do modelo da racionalidade moderna.

Portanto, sendo os seres humanos os únicos seres conscientes das suas ações, é certo que eles precisam a partir de certo grau de abstração sobre suas práticas cotidianas compreender de modo sistemático as suas condutas realizadas em diversas esferas da vida. Em outros termos “A prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela” (FREIRE, 2016, p. 105). Nesse sentido, o ato cognoscente de conhecer algo, apenas é possível a partir da necessidade concreta dos homens de agir no mundo e com o mundo, para assim conhecerem as próprias modificações que realizam na realidade.

É preciso evidenciar que em Freire existe certa positividade sobre a possibilidade de o sujeito ser ativo em seu processo de conhecimento do mundo. Desse modo, a crítica às formas empíricas ou passivas do sujeito em relação ao objeto é algo sempre presente nos escritos do autor. É nessa perspectiva que a cognoscibilidade passa a ser uma categoria central para reconhecermos o potencial dos sujeitos de desvelar os objetos presentes na vida social.

Para Freire (2014), o ato cognoscente é algo que começa quando ocorre a delimitação sistematizada do objeto cognoscível. Assim, muito mais do que um mero “passar” ingenuamente sobre o objeto, necessitamos refletir criticamente sobre ele, para assim, termos uma relação de inquietude com o objeto no qual queremos produzir compreensão. Desse modo, devemos fazer o esforço amoroso da admiração crítica e construtiva do objeto de estudo, reconhecendo que a real cognoscibilidade somente será possível com a efetiva abertura para o mundo.

A partir dos referenciais acima discutidos do campo da teoria social e da Educação, acreditamos que temos elementos para uma efetiva compreensão da questão do conhecimento e do ensino na área da Educação Física na dimensão da formação de professores. Em relação ao debate sobre a pesquisa na Educação Física, desde o fim do século XX podemos constatar certa centralidade na análise das contribuições dos textos (dissertações, teses, artigos etc.) para o campo epistemológico da Educação Física brasileira. Essa forma de análise tem sido o modo hegemônico do debate da produção do conhecimento na área da Educação Física.

Para citarmos novamente apenas alguns exemplos a respeito, os trabalhos de Gamboa (2010), Gamboa e Gamboa (2009) e Gamboa, Gamboa e Taffarel (2017), são produções em que a prioridade da investigação se encontra nos procedimentos metodológicos, nas perspectivas de ciência, nos campos de pesquisa e nas bases teóricas utilizadas, o que evidencia a preocupação com a identificação da formação do campo a partir dos próprios elementos da produção do conhecimento.

Assim, acreditamos que o debate necessita incorporar a dimensão da crítica da modernidade e do conhecimento em nosso tempo, questão que Fensterseifer (2001) se

ocupou. Porém, para além da crítica do conhecimento, nesse estudo estamos preocupados com a crítica da concepção do conhecimento em processos formativos, ou seja, de como o ato de pesquisar se relaciona com a dinâmica da formação de professores de Educação Física.

Encerramos essa seção que buscou construir reflexões e apontamentos sobre as contribuições de Marx, Adorno, Santos e Freire para pensarmos a produção da ciência no mundo moderno em diálogo com a Educação. Na seção seguinte discutiremos questões ligadas ao campo da Educação Física, mais especificamente como a área tem se relacionado com a ciência e a formação para a pesquisa ao longo da história.

4 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu costumo dizer que o campo acadêmico da Educação Física é de constituição recente. Por quê? Porque em grande parte, no processo histórico de construção da Educação Física, foram intelectuais de outras áreas que pensaram a Educação Física, mesmo porque, não existindo o próprio campo, só poderia ser os outros a pensá-la (BRACHT, 2014, p. 259).

O debate referente à construção do campo acadêmico da Educação Física brasileira ocupou e tem ocupado de forma mais intensa a preocupação da comunidade científica da área desde a década de 70 do século passado. Formado por vários interesses e discursos, a própria ideia de campo foi sendo construída a partir da influência de várias outras áreas de conhecimento, o que fez surgir à discussão referente à qual seria então a identidade da intervenção e da produção do conhecimento da Educação Física.

Tal como nos alerta Bracht (2014), falar do campo acadêmico da Educação Física significa reconhecer que no processo de sua formação, a construção de um pensamento identificado diretamente com as peculiaridades da Educação Física ficou em segundo plano. Pois, ao invés de avançarmos na direção da consolidação de uma linguagem unitária, ou ao menos de planos comuns dentro da comunidade científica, acabamos nos diluindo em várias disciplinas e discursos sobre o movimento, o que em última instância corroborou também com a redução do sujeito que faz o movimento.

Um dos pontos cruciais para a fortalecimento desta discussão é a consolidação da Educação Física na Pós-graduação, além da presença de pesquisadores da área em outros campos, fenômeno esse que será mais bem exposto por nós a seguir. Nesse sentido, por via do debate da construção e da forma como o campo da Educação Física se constituiu na história e se apresenta atualmente, debateremos a seguir a produção do conhecimento na Pós-graduação em Educação a respeito da relação entre ensino e pesquisa na formação de professores em Educação Física. No entanto, precederemos tal discussão de uma breve apresentação de alguns dos determinantes históricos que condicionam a pesquisa na Educação Física brasileira. Cabe informar, que não contaremos a história da Educação Física, mas sim, faremos uso de fatos e acontecimentos históricos que nos ajudam a compreender como se formou a área da Educação Física na Europa e no Brasil.

4.1 – Educação Física e modernidade: condicionantes históricos da formação do campo acadêmico da área

A área da Educação Física durante sua constituição como disciplina escolar na Europa no século XIX, em relação à produção do conhecimento e a sua prática pedagógica se formou tendo como base a perspectiva positivista de ciência. De acordo com Soares (2007) nessa concepção de mundo os sujeitos que participavam da intervenção pedagógica eram compreendidos apenas do ponto de vista da dimensão biológica e da função utilitária dos seus corpos,³² seja nas escolas, nas instituições militares e em outros espaços em que as práticas corporais passaram a ser tratadas como instrumento utilitário à formação moral, cívica e corporal dos indivíduos.

Bracht (2014) afirma que a respeito da atividade teórica realizada nesse período, a forma científica ou de teorização da Educação Física foi efetuada com premissas essencialmente pedagógicas (normativas), tanto médicas como morais, no sentido de educar para a reprodução do capital. Por isso, as práticas corporais se apresentavam como forma de educação para a saúde e para a vida produtiva. Por conseguinte, saberes que se fundamentavam diretamente por via de referenciais das ciências biológicas foram elaborados, sendo assinalados como uma atividade do plano da ação e sempre pensada por intelectuais de outras áreas como, por exemplo, da medicina, das forças armadas e da pedagogia.

Como uma disciplina que se sistematiza na modernidade, a Educação Física não ficou alheia ao então nascente projeto burguês de desenvolvimento social, político e econômico. Na verdade, no período de transição do século XVIII para o século XIX a área da Educação Física foi parte importante para a construção de um novo ideário de sujeito e de uma nova funcionalidade para o corpo (CASTELLANI FILHO, 2011). Mais do que em qualquer outro momento da história, a educação dos indivíduos para a vida em uma nova sociedade perpassava pela a educação dos seus corpos. Assim, os corpos dos sujeitos deveriam ser libertados de todos os vícios, enfermidades e quaisquer outras questões que pudessem prejudicar o desenvolvimento dos nascentes Estados nacionais da Europa³³ (SOARES, 2007).

³² Em Paiva, Furtado e Borges (2018) é discutida a questão de como toda a concepção higienista, militarista e esportivista presente na Educação Física escolar desde o seu surgimento ainda se faz presente na formação de professores e nos campos de atuação profissional. Além do elemento diagnóstico, o texto em questão propõe uma superação desse processo histórico a partir das contribuições de Adorno e de Freire.

³³ Em Hobsbawm (2015) a discussão sobre a construção cultural da modernidade é realizada por intermédio da noção de tradições inventadas. Segundo o autor, os Estados nacionais europeus se formaram a partir de uma delimitação das fronteiras entre os territórios, o que ocasionou o desenvolvimento ideológico de uma série de condutas e de hábitos que solidificam as identidades nacionais. Exemplo desse fato foi o surgimento de rotinas nacionalistas nas escolas, o surgimento de hinos nacionais e a identificação de práticas corporais ligadas a determinados territórios.

Nas palavras de Soares (2011) a Educação Física se funda tendo como fundamento o discurso do poder das classes dominantes sobre o corpo dos indivíduos. Logo, a relação entre as práticas corporais e a escola na modernidade circunda pela compreensão de que uma nova ordem ideológica deveria caminhar em paralelo com uma nova forma de educação do corpo dos sujeitos, ou melhor, “No espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. Tornam-se parte dos corpos. [...] Ali a Educação Física, como conteúdo escolar, conquista lugar privilegiado para ensinar modos de olhar e de proferir” (SOARES, 2011, p. 115). De acordo com Betti (2005), podemos compreender a Educação Física nesse período como a sistematização científica realizada em torno dos exercícios físicos, jogos e esporte tendo em vista a educação do corpo e a formação de sujeitos capazes de reproduzir e de produzir na emergente ordem social burguesa.

Como os grandes fatos e acontecimentos tendem a se disseminar pelas fronteiras do globo, a ideia de que por meio das práticas corporais os sujeitos poderiam ser educados para a vida produtiva também adentrou no Brasil entre os séculos XIX e XX. Segundo Soares (2007) a Educação Física no Brasil possui suas raízes europeias que podem ser observadas a partir da influência que os conhecidos métodos de ginástica, principalmente o alemão, o sueco e o francês tiveram e ainda tem na constituição da Educação Física brasileira.

Outro ponto importante desse período de construção de um sentido social para as práticas corporais, em especial para a ginástica,³⁴ é a direta associação entre a Educação Física brasileira e as instituições militares. Não é exagerada a afirmação de que no Brasil, foi nas instituições militares da região sudeste que os métodos europeus de ginástica começaram a ser implementados e difundidos, fato que legitimou a inserção dos militares nas escolas públicas como instrutores de ginástica (BETTI, 2009).

Alguns marcos podem ser identificados como expoentes dessa relação entre a Educação Física e as instituições militares. Por exemplo, a criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, que recebeu o nome de Academia Real Militar. A introdução da ginástica alemã no ano de 1860, por via da nomeação do Alferes do Estado maior de segunda classe, o alemão Pedro Guilhermino Meyer para a função de contramestre da ginástica militar (CASTELLANI FILHO, 2011).

³⁴ De acordo com Soares (2007; 2011) a ginástica era o termo e a prática identificada como a própria Educação Física desde a sua sistematização na Europa. Portanto, falar do que hoje conhecemos por Educação Física e práticas corporais, nos séculos XVIII e XIX significava falar da ginástica. Somente a partir do século XX, principalmente devido à expansão e a consolidação do esporte como prática corporal hegemônica na sociedade civil e na escola, que o termo “Educação Física” passou a ser mais utilizado e associado a disciplina do currículo escolar.

No famoso parecer de número 224 de 1882, que instituiu a reforma do então ensino primário e de várias instituições públicas, coordenado por Rui Barbosa, a Educação Física pela primeira vez passou a fazer parte do currículo escolar, sendo a ginástica sueca baseada em fundamentos médicos e higienistas seu principal conteúdo. Nesse histórico documento, o destaque para o cuidado com a higiene do corpo e a manifestação de uma concepção de Educação Física que delimitava enfaticamente papéis para homens e mulheres ficou literalmente expressa. Sobre esse assunto, uma passagem do capítulo VII do parecer denota a função que se pensava para a Educação Física nesse período:

2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado, e nas escolas primárias de todos os graus, tem em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014, p. 20).

Com a passagem acima, torna-se evidente que a ginástica da época era uma prática sexista, que no plano das práticas corporais reproduzia aquilo que se atribuía como funções masculinas e femininas na sociedade brasileira. De acordo com Castellani Filho (2011) o desenvolvimento da Educação Física durante o século XX também seguiu essa linha de dar sentido à Educação Física na escola a partir da necessidade política e econômica das elites que estavam no poder em cada época. Portanto, a reforma Campos de 1931, a reforma Capanema de 1942 e a LDB de 1961 e de 1971 também atribuíram à Educação Física a tarefa de nas escolas reproduzir a forma de pensar dominante, sendo ora a ginástica e posteriormente o esporte os meios para se atingir tais objetivos.³⁵

De acordo com Furtado e Borges (2018; 2019) a relação entre Educação Física e ciência construída na modernidade legitimou o pensamento positivista no ensino das práticas corporais nas escolas, na formação de professores e na produção do conhecimento. A partir dessa constatação, fica evidente que o atraso histórico da área e o desenvolvimento de uma intelectualidade capaz de superar a hegemonia das Ciências Naturais é um processo ainda presente no cenário contemporâneo da Educação Física brasileira.

Se pensarmos a partir da perspectiva de conhecimento que deu base para essa funcionalidade da Educação Física nas instituições sociais, podemos afirmar que o modelo positivista de ciência com base na racionalidade instrumental ancorou o projeto cientificista e reducionista que a área assumiu em escolas, centros esportivos, exércitos e outras instituições (AVILA, 2008).

³⁵ Para mais informações sobre a história da Educação Física no Brasil e as suas bases legais, ver Gordo, Santos e Moreira (2014).

A racionalidade instrumental pode ser caracterizada pela objetividade e cientificidade típicas do capitalismo moderno, em que o homem passa a ser compreendido em aspectos reducionista e biologizantes. Desse ponto de vista, a racionalidade instrumental na Educação Física deu aporte para os projetos nacionalistas e militaristas dos métodos europeus de ginástica do século XIX, assim como, foi o alicerce para a difusão da lógica estereotipada do movimento humano e da exclusão em massa no esporte de rendimento a partir principalmente da segunda metade do século XX (KUNZ, 1991; 1994; FENSTENSEIFER, 2001).

Nesse sentido, a síntese incipiente é que a área da Educação Física na Europa e no Brasil a datar do século XIX se constituiu em conexão constante com as demandas do mundo do capital, sendo que até o fim da década de 70 do século XX tal relação caminhou sem significativos embates. A partir das reflexões de Mészáros (2005), podemos afirmar que assim como a área da Educação historicamente serviu para formar sujeitos eficazes para o mundo do trabalho e legitimar um quadro de valores que coadunam para a reprodução do capital, a área da Educação Física, como forma de educação também adentrou nesse circuito. Se pensarmos por via das contribuições de Adorno (1995), podemos dizer que a Educação Física como parte do sistema educacional, tem servido para a dominação cultural dos sujeitos.

No entanto, a década de 80 do século XX foi uma etapa de colisão e de crise no campo pedagógico e científico da Educação Física, evidenciando sua vinculação com os determinantes econômicos, políticos e sociais da sociedade brasileira (CAPARROZ, 2007). Vários são os estudos na área da Educação Física que apontam para o protagonismo desse período na construção de um novo campo de discussão para a Educação Física brasileira após muitos anos sem alteração do quadro acrítico. Dentre esses estudos, destacamos as contribuições de Daolio (1998), de Ghiraldelli (1988) e de Castellani Filho (1993; 2002).

Daolio (1998) versa principalmente sobre o pensamento acadêmico da época em questão, assim, o professor sinaliza que diversas matrizes teóricas e perspectivas epistemológicas começavam a se desenvolver. Dessa maneira, esse progresso pode ser identificado tanto na esfera acadêmica da produção do conhecimento, e isso se torna evidente a partir dos intensos debates que fundaram o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 1978, como também nas instâncias políticas da Educação Física brasileira.

Desse modo, desde o fim da década 70 e começo dos anos 80, é possível identificarmos o surgimento de uma nova forma de pensar e de produzir conhecimento na área da Educação Física. Tal fato decorre da emergência de uma intelectualidade ligada aos movimentos sociais e de classe presentes no processo de redemocratização da sociedade brasileira, que não mais aceitavam a interpretação fatalista da história de que a Educação

Física deveria por meio das práticas corporais formar sujeitos apenas para o setor produtivo e adequados as ideologias dominantes. É importante a ressalva que apesar do movimento em questão ter conquistado um amplo respaldo na área, isso não significou a imediata superação do modelo positivista e racionalista que formou e delineou o desenvolvimento da Educação Física como campo de conhecimento e de intervenção pedagógica (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017).

Com as considerações acima expostas, gostaríamos de apresentar o modo como a área da Educação Física sempre se legitimou a partir do interesse de outras instituições (médica, militar e esportiva), o que fez com que a identidade da área enquanto tal ficasse em segundo plano até a década de 80 do século passado. Nesse sentido, no tópico seguinte estreitaremos a discussão sobre a formação do campo acadêmico da área em meio aos processos de aparecimento de novos referenciais teóricos e de redemocratização da sociedade brasileira.

4.2 – A constituição do campo acadêmico da Educação Física em relação à produção do conhecimento

Nesta etapa apresentaremos alguns dos elementos da constituição do campo acadêmico da Educação Física brasileira. Porém, ressaltamos que realizar qualquer discussão na área da Educação Física com o intuito de verificar uma determinada produção do conhecimento no campo da formação de professores requer certos cuidados.

A respeito da noção de campo que será tão presente a parti de desse momento, sinalizamos que sua base advém da sociologia crítica do francês Pierre Bourdieu.³⁶ Desse ponto de vista, podemos conceituar sociologicamente campo como um espaço de constante correlação de forças e de disputas entre indivíduos ou grupos, tendo como objetivo permanente a dominação completa do campo por via da utilização de variadas formas de ação. Assim, é característica de qualquer campo a relação com questões externas e internas aos seus acontecimentos (BOURDIEU, 2012).

Desse modo, todo campo é sempre posto em movimento em decorrência da busca pela dominação efetiva do próprio. Logo, a categoria do poder simbólico é algo essencial para o desenvolvimento de qualquer campo. Pois, todo campo é sempre composto de confrontos pelo

³⁶ Paiva (2003; 2004) realiza significativos estudos sobre as ideias de campo e identidade da Educação Física. Assim, por via da sociologia de Bourdieu, a autora corrobora com a perspectiva de Bracht (2003) ao dizer que a identidade da Educação Física e por consequência a formação de um campo na área é algo que deve ser estudado em termos transitórios, ou seja, não existe uma identidade única para o campo da Educação Física, mas sim, identidades construídas por intermédio de diferentes instituições e referenciais teóricos.

poder simbólico e pelo domínio das representações, das ideias e das condutas dominantes dentro dele (BOURDIEU, 2012). Ainda que a noção acima apresentada seja abstrata em sua forma inicial, a ideia de campo ganha sentido e concretude quando a relacionamos com as ações de indivíduos e de grupos em questões práticas, ou seja, quando tratamos de campos sociais, com atores, instituições, linguagens e condutas próprias.

De acordo com Bourdieu (2004) a ciência assim como a arte, a literatura e outras produções humanas acabam por se inter-relacionarem com as questões políticas e sociais que rondam essas áreas. No entanto, baseado no caso específico da ciência, o sociólogo francês afirma que podemos pensar o mundo da ciência a partir do conceito de campo. Ou seja, como um espaço formado por instituições e agentes no qual as tensões provenientes dos condicionantes internos e externos coexistem. Todavia, a autonomia e o desenvolvimento próprio do campo fazem com que as imposições externas não afetem totalmente a dinâmica específica do campo em questão.

Cabe o destaque, que todos os campos possuem suas especificidades, mesmo que partam da ideia geral debatida acima. Em relação ao campo científico, algumas características podem ser identificadas. Por exemplo, todo campo científico se faz a partir de acordos e de pontos comuns tomados pela comunidade científica que ajudam a validar certos conhecimentos. Assim como, por via da utilização de métodos, de teses e de hipóteses que servem para a construção do saber objetivo de cada área científica (BOURDIEU, 2004).

A respeito dessa caracterização do campo científico de Bourdieu e do olhar para o caso da Educação Física brasileira, percebemos que os acordos para a validação do conhecimento na área em geral partem do reconhecimento do movimento como o objeto de estudo da área, mesmo que o movimento seja estudado por perspectivas diferentes, como por exemplo, a sociologia, a filosofia, a biomecânica e a medicina. Outro ponto de acordo, diz respeito à validação do conhecimento por via da sua difusão nos periódicos mais renomados da área da Educação Física ou dos campos afins. A respeito da utilização dos métodos e hipóteses que validam o campo, cada subcampo de pesquisa tem construído suas metodologias e teses sobre o fenômeno do movimento humano.

Pensando por intermédio dessa noção de campo, como um espaço formado por tensões, conflitos, regularidades, discontinuidades e discursos, acreditamos que a área da Educação Física ao longo do seu desenvolvimento no Brasil e principalmente desde os anos 70 da década passada tem construído um campo que merece atenção e estudo constante dos seus pesquisadores. Tal fenômeno repercute na produção do conhecimento e na própria noção de conhecimento presente na área. Como a área foi influenciada pelos debates mais amplos da

ciência, a ideia de ciência que foi elaborada na Educação Física é convergente com o discurso de dominação das Ciências Naturais sobre as Ciências Humanas.

Antes de avançarmos para a exposição precedente, destacamos que quando falamos em campo da Educação Física estamos tratando de um fenômeno amplo, que envolve as instituições formativas, a intervenção profissional, os periódicos, os eventos e a produção do conhecimento. Contudo, nesse trabalho nos ocupamos em estudar principalmente o campo da formação de professores e sua relação com a pesquisa. Para tal, o resgate da constituição do campo acadêmico da área se faz importante na medida em que essa tradição pode ter interferência na relação entre ensino e pesquisa na formação de professores.

Quando apresentamos na introdução deste trabalho os fundamentos epistemológicos que formaram a Educação Física brasileira, sinalizamos para um processo que tem seus germes ainda presentes em várias esferas da área. Bracht (2014) afirma que as fortes influências positivistas e conservadoras que constituíram o ideário pedagógico e científico da Educação Física ajudaram na demora da formação de um sólido campo acadêmico e científico na área. Lovisolo (1998) explica que do ponto de vista histórico, a Educação Física adentra no nível superior de ensino na forma de curso profissionalizante, ou seja, vinculada diretamente a um fazer técnico e normativo para determinadas funções econômicas, políticas e sociais que os sujeitos deveriam cumprir na vida social. Sendo assim, uma reflexão mais crítica sobre as práticas pedagógicas e científicas da Educação Física foi um processo apenas presente no final do século XX.

Precisamos evidenciar que embora a área da Educação Física estivesse ligada exclusivamente com a ideia positivista de ciência na Europa e no Brasil do século XIX e parte do século XX, não podemos dizer que no período de seu surgimento na modernidade automaticamente se formou um campo acadêmico, justamente pelo atraso na consolidação da Educação Física na formação superior e na Pós-graduação.³⁷

Portanto, a teorização presente na Educação Física até a década de 80 do século XX sempre foi realizada a partir dos interesses e dos conhecimentos de outras áreas, como, por exemplo, da medicina, das instituições militares, do esporte e da pedagogia. Esse processo ocorreu justamente devido a não presença de um campo acadêmico com estatuto científico próprio na Educação Física, com isso, até os anos 60 o discurso pedagógico da Educação Física era eminentemente instrumental (BRACHT, 2014).

³⁷ Retornaremos a essa questão ainda nessa seção.

Somente a datar da década de 70, que a construção do campo acadêmico da área começará a ganhar forma, principalmente por via da influência das discussões já travadas em outros países, como na Alemanha, no Canadá, em Portugal (em termos mais críticos) e nos Estados Unidos a respeito do esporte como o centro da reflexão que deveria estar presente na formação de professores e na produção do conhecimento da Educação Física. Nesse sentido, o status social que o esporte ganhou após a segunda guerra mundial lhe credenciou para ser o principal objeto da comunidade científica da área, o que fez surgir no vocabulário da comunidade científica da Educação Física à famosa nomenclatura “ciências do esporte” (BRACHT, 2014).

Bracht (1997) realiza uma densa crítica aos impactos das ciências do esporte e a consolidação do esporte como sinônimo de Educação Física no campo escolar. De acordo com o autor, o esporte baseado na racionalidade científica fez com que a escola passasse a ter a função de formação de atletas.³⁸ Com isso, a lógica do treinamento desportivo de aperfeiçoamento dos gestos técnicos pela repetição deles passou a ser o conteúdo e o parâmetro avaliativo das aulas de Educação Física na escola. Dessa forma, nesse período tivemos o esporte na escola, e não o esporte da escola, pois, as aulas de Educação Física acabavam por se legitimar por via do modelo do rendimento esportivo.³⁹

Darrido (2003) afirma que a hegemonia do esporte se fez presente também na formação de professores por intermédio da consolidação daquilo que a autora denomina de currículo tradicional. Nessa proposta, que se proliferou principalmente a começar da década de 70 do século passado, era a aprendizagem e a experiência esportiva que delimitava a distribuição das disciplinas e o sentido da formação de professores de Educação Física. Portanto, a concepção presente era de que o professor necessitava aprender as técnicas, os fundamentos e os processos táticos dos esportes, para posteriormente, e munido desse instrumental atuar diretamente (como instrutor) na escola.

Esse momento histórico foi marcado pelo forte cientificismo na área da Educação Física, e na crença de que pela ciência de modelo cartesiana poderíamos resolver todo o atraso histórico da área. Como sugere Bracht (2014), a racionalidade científica ainda gozava de muito prestígio no campo acadêmico, e a Educação Física acreditava que o seu

³⁸ Essa preocupação com a formação de atletas e com o bom rendimento nas competições internacionais fez com que o Estado brasileiro criasse na década de 70 do século passado uma política específica para essa demanda. Segundo Ghiraldelli (1988), por via da resolução de número 18/02/1971, o governo brasileiro legalizou para as então turmas de 1º e 2º graus a possibilidade de construção de turmas de treinamento desportivo. Com isso, a escola seria um dos espaços fundamentais para surgimento do talento esportivo que pudesse representar a nação.

³⁹ Em relação à famosa discussão do esporte na escola e o esporte da escola, Assis de Oliveira (2001) propõe a superação desta cisão. Pois, de acordo com o autor é impossível no tempo e espaço da educação escolar separar o que é o esporte como fenômeno social, do esporte realizado nas aulas de Educação Física.

reconhecimento passaria pela consideração da cientificidade como o modo de construir um campo notável entre as outras ciências.

Não obstante desse debate, já na década de 80 na transição para os anos 90, a polarização entre duas teses expressam a vontade pela cientificidade na área da Educação Física. De um lado, influenciados pelas Ciências Naturais e pelas teorizações Norte Americanas, tínhamos os defensores de que a Educação Física deveria se tornar a Cinesiologia (ciência do movimento humano). No outro polo, e ancorados em reflexões filosóficas e humanistas, estavam os adeptos da ciência da motricidade humana, coordenados pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha⁴⁰ (BRACHT, 2014).

O que é importante pontuar, é que o campo da Educação Física se desenvolveu primeiramente a partir de certa apologia ao cientificismo, mesmo que incorporando as referências das Ciências Humanas. Mas, também tivemos aqueles que questionaram se toda essa racionalidade seria realmente necessária para a área da Educação Física. Pois, poderíamos com isso nos esquecer da identidade da área como um campo de intervenção pedagógica que trata da cultura corporal de movimento (BACHT, 2014).

Por essa perspectiva de análise, não podemos negar que o desenvolvimento dos debates mais críticos na área da Educação Física foram possibilitados devido a presença (inicialmente como estudantes) de professores da área na Pós-graduação em Educação no Brasil entre o fim dos anos 70 e anos 80 do século passado. Tal fato fortaleceu a defesa da Educação Física como uma prática pedagógica com intenções formativas, e não apenas como uma disciplina que teoriza a partir dos modelos da racionalidade científica. Com isso, um discurso de oposição ao cientificismo começou a ser construído por intermédio das teorias da Educação que passaram a penetrar na área da Educação Física.

Todo esse discurso pedagógico baseado nas Ciências Humanas, que em primeiro momento foi oposição ao cientificismo e ao domínio das Ciências Naturais na área da Educação Física, mais a frente culminou com a construção das abordagens pedagógicas de ensino da Educação Física escolar. Ainda que sejam diferentes em vários aspectos, todas essas formulações pretendiam legitimar a Educação Física como uma prática pedagógica com intenções formativas. Como notáveis expoentes desse movimento presente no fim da década de 80 e na primeira metade dos anos 90, temos as elaborações de Hildebrant e Laging (1986) Freire (1989), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1991; 1994).

⁴⁰ Como modo de aprofundar tal discussão, indicamos para o leitor os estudos de Lovisolo (1996), Tani (1996), Da costa e Duarte (2003) e Betti (1996; 2005).

Desse ponto de vista, o campo acadêmico da Educação Física que se consolidou no terço final do século XX é também uma reação ao contexto vivenciado na história da área, de domínio da dimensão técnico-instrumental sobre os componentes sociais, políticos e humanos do movimento humano. Medina (1983) talvez seja um dos pioneiros na identificação de crise de identidade da Educação Física, e da sua precária legitimação na sociedade brasileira. Destaca o autor, que para a construção de uma nova história a Educação Física deveria passar a ser capaz de se justificar por si mesma, ou seja, ter sua identidade própria, para além da intervenção biologicista que a caracterizava até então.⁴¹

De acordo com Caparroz (2007) um aglomerado de produções e de críticas aos fundamentos históricos da Educação Física surgiram ao fim da década 70 e começo dos anos 80 do século XX. Esse conjunto de produções e de atores políticos⁴² ficou conhecido como Movimento Renovador, que em geral buscava questionar os paradigmas da aptidão física e do esporte que eram hegemônicos tanto na escola como na formação de professores de Educação Física.

Machado e Bracht (2016) afirmam que apesar das divergências⁴³ presentes dentro desse movimento, alguns pontos podem ser destacados como unitários, como, por exemplo, a reivindicação de que a Educação Física passasse a ser considerada como uma disciplina na Educação Básica, deixando de ser uma mera atividade. Todo esse arcabouço de reivindicações foi construído a partir da ampliação das bases teóricas presentes nos discursos da Educação Física brasileira. Assim, as teorias das Ciências Humanas e sociais passaram a ser o suporte para a revisão e para a crítica das práticas tradicionais presentes na área.

Devido uma leitura epistemológico-pedagógica do Movimento Renovador, o Coletivo de Autores (1992) apresenta três concepções que entre os anos 70 e 80 realizaram a crítica do paradigma da aptidão física, sendo elas, a psicomotricidade, a pedagogia humanista e o movimento Esporte Para Todos (EPT). Embora estejam revestidas de discursos críticos, para os autores as três concepções ainda estão dentro de um campo liberal, tendo em vista a

⁴¹ Em uma perspectiva similar a de Medina (1983), Do Carmo (1985) afirma que a Educação Física necessitava sair da ênfase exclusiva que a área tradicionalmente conferiu a competência técnica, tendo em vista a construção de uma identidade profissional e consciência política do professor de Educação Física.

⁴² Do ponto de vista da ação política na Educação Física nesse período, dois elementos são importantes de serem destacados. O primeiro é que o Movimento Renovador se fez também a partir da influência de professores que participavam de sindicatos, de movimentos sociais e de partidos políticos da sociedade brasileira na luta pela redemocratização nacional, o que evidentemente contribuiu para a formação desse corpo crítico na área. Outro elemento importante, é que o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) também se reorganizou a partir da década de 80 do século passado, e em 1992, foi criada a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

⁴³ A respeito das divergências e dos discursos internos presentes dentro do Movimento Renovador da Educação Física, ler Daolio (1998).

primazia pela ação individual do sujeito no seu processo de emancipação, o que ocasiona a desconsideração dos processos sociais que condicionam a ação humana.

Bracht (1997) amplia a caracterização das vertentes teóricas do Movimento Renovador. Assim, o autor sinaliza que a chamada Educação Física humanista, composta pelas formulações do professor Vitor Marinho e do EPT,⁴⁴ a psicomotricidade do francês Jean Le Boulch, e a Educação Física revolucionária, de aspiração marxista, foram as vertentes que consolidaram a crítica ao paradigma da aptidão física.

É justamente nesse cenário de intensa autocrítica e de busca por novos caminhos para a Educação Física no Brasil que o campo acadêmico da área vai sendo paulatinamente construído. O que é importante também mencionar, é que apesar de todo esse questionamento, as linhas tradicionais da história da Educação Física não se fizeram ausentes na construção do campo acadêmico da área em relação à produção do conhecimento. Assim, o desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Física é marcado pela disputa de paradigmas e de concepções oriundas de diversas ciências.

Nesse sentido, em decorrência da forte influência da redemocratização da sociedade brasileira e da migração de intelectuais da área para estudos em nível de Pós-graduação em outras áreas de conhecimento dentro das Ciências Humanas e sociais, além do contato desses professores com a Pós-graduação fora do Brasil, a área passou a reconstruir o seu circuito histórico. Assim, tais fatos possibilitaram a entrada efetiva de referenciais teóricos críticos na produção do conhecimento da Educação Física brasileira (BRACHT, 2014).

Bracht (2014) aponta algumas sínteses em relação à formação do campo acadêmico da Educação Física. O primeiro ponto é que se trata de um campo plural quando falamos das tendências teóricas nele presente, o que dificulta qualquer tentativa de classificação fechada das pesquisas realizadas. Outro elemento diz respeito à relação difusa com a ciência, que em primeiro momento na década de 70 foi altamente referendada no discurso da área, mas, a datar da década de 80 toda essa cientificidade passou a ser questionada a partir das teorizações influenciadas pelas formulações da área da Educação.

Ainda de acordo com Bracht (2014), precisamos manter uma relação distante e próxima com a ciência ao mesmo tempo. Pois, necessitamos dos parâmetros científicos para legitimar e validar nossas pesquisas. No entanto, não pode ser a racionalidade científica aos

⁴⁴ Ainda que seja classificado por autores clássicos como parte do Movimento Renovador, o movimento EPT foi tema de instigantes debates e críticas na área da Educação Física. Para maior conhecimento a respeito dos seus objetivos, ler Da Costa (1981; 1984). Sobre os questionamentos ao movimento, ler Cavalcanti (1984) e Marinho (2012).

moldes das Ciências Naturais a base para as nossas intervenções pedagógicas. Assim, a Educação Física não deve se tornar sinônimo de ciência, e sim, buscar sua identidade a partir de suas “categorias próprias” (reconhecendo a natureza interdisciplinar da área) e das suas especificidades.

Aprofundando a interpretação da constituição do campo acadêmico da Educação Física no Brasil, Gamboa (2010) destaca que esse processo de criação de especialistas em ciências do esporte em várias perspectivas (sociologia, medicina, psicologia, pedagogia etc.) acabou por manter o colonialismo epistemológico presente na Educação Física desde a sua subordinação às instituições médicas e militares nos séculos XIX e XX. Assim, a problemática em relação à pesquisa na área da Educação Física enfrentada desde a consolidação da área nas universidades gerou problemas a respeito das referências teóricas utilizadas para a pesquisa, que continuam em grande medida oriundas de outras áreas de conhecimento.

Lovisoló (1996) apresenta um olhar de mediação a respeito dessa problemática, afirmando que talvez seja impossível um diálogo unitário entre os objetos e os procedimentos metodológicos nas ciências do esporte. Ou seja, a construção de uma identidade paradigmática é inviável se pensarmos a fragmentação das disciplinas como uma questão presente em vários outros campos e na própria estrutura universitária.

Não podemos abster da análise da constituição do campo da Educação Física o debate mais amplo sobre a construção da ciência moderna aos moldes das Ciências Naturais e a tendência cada vez maior de especialização do conhecimento e das disciplinas científicas. Segundo o Relatório da Comissão Gulbenkian de 1996, as ciências sociais já surgem fragmentadas no começo do século XIX, como resultado da fragmentação geral das ciências. Desse modo, a fragmentação presente no campo da Educação Física é também expressão dos vários campos e linguagens científicas formadas desde o século XVI.

A partir da reflexão de Lovisoló (1996), podemos questionar se seria realmente a saída para a crise de identidade da Educação Física a reversão total do circuito epistemológico como propõe Gamboa (2010). Ou seja, uma produção do conhecimento com começo e fim na própria Educação Física, sendo construída a partir de referências da área em diálogo com outras disciplinas, porém, sem perder de vista a especificidade do fenômeno da cultura corporal. Acreditamos que todas essas questões devem ser pensadas à luz da história, reconhecendo a permanente incompletude dos discursos que operam sobre a realidade e a produção do conhecimento, além da possibilidade do novo surgir novamente.

De acordo com Telles, Lüdorf e Pereira (2017) o campo científico da Educação Física no Brasil ligado diretamente com a pesquisa sistematizada pode ser tido como jovem em relação a outras áreas. Segundo os autores, a transição da década de 70 para os anos 80 do século passado pode ser considerada decisiva nesse processo, principalmente a contar da criação do primeiro curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil e da América Latina no ano de 1977 na Universidade de São Paulo (USP).

Na ocasião acima descrita, tivemos o primeiro mestrado na área. Assim, entre o final da década de 70 e a década de 80 mais seis programas concentrados na região sul e sudeste passaram a ofertar o mestrado em Educação Física, culminando com a criação da primeira turma de doutorado do Brasil e da América Latina no ano de 1989, novamente na USP (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017).

Atualmente, a área da Educação Física conta com 38 programas de Pós-graduação,⁴⁵ o que fatalmente sinaliza para um crescimento quantitativo da área em relação à pesquisa e produção acadêmica. No que tange à distribuição desses programas, quatorze deles funcionam na forma apenas de mestrado acadêmico, dois como mestrado profissional e vinte e dois com mestrado e doutorado.

No entanto, ainda que os dados quantitativos apontem para perspectivas de crescimento do campo, ao nos aproximarmos de uma análise mais profunda do desenvolvimento da produção do conhecimento na área da Educação Física, deparamo-nos com contradições que apontam para a proliferação de concepções e de desigualdades ainda presentes na sociedade brasileira.

Um primeiro elemento a ser mais bem compreendido, diz respeito ao fato de nenhum dos programas de Pós-graduação em Educação Física se encontrar localizado na Região Norte, o que nos possibilita questionar sobre a identidade docente dos mestres e doutores que atuam na formação de professores na região.⁴⁶ Outro ponto, é que de acordo com Telles, Lüdorf e Pereira (2017), mais da metade das teses e das dissertações dos programas de

⁴⁵A partir do ano de 2019, a área da Educação Física passou a ter mais um curso de Pós-Graduação, contabilizando agora trinta e oito programas. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002>>. Acesso em: 18 de março de 2019.

⁴⁶Embora não seja propriamente uma Pós-graduação em Educação Física, no final do ano de 2018, docentes que pesquisam na grande área da saúde aprovaram na UFPA o primeiro mestrado acadêmico em Ciências do Movimento Humano, vinculado a área básica da Fisioterapia e Terapia Ocupacional (área de avaliação Educação Física). Vale destacar, que o curso em questão contará com a presença de professores ligados a FEF da UFPA. Assim, temos agora na UFPA o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH).
Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40800008&cdRegiao=0&ies=338305>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.

Educação Física ainda são produzidas na subárea da biodinâmica, ou seja, são fortemente influenciadas pelos paradigmas e concepções norteadas pelo positivismo, que historicamente constituíram uma relação mecânica e instrumental do uso do corpo nas práticas corporais.

Portanto, pesquisas nas áreas pedagógicas e socioculturais acabam sendo minoria na área, fazendo com que um grande número de docentes e de discentes formados em Educação Física procure outros programas de Pós-graduação para fortalecerem suas pesquisas (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017). Sendo assim, indicamos que uma revisão bibliográfica qualitativa sobre qualquer temática presente no campo das Ciências Humanas precisa reconhecer o hibridismo instaurado no campo da produção do conhecimento da Educação Física, principalmente quando o objeto dessa produção perpassa pela formação de professores e os fenômenos sociais, culturais e políticos que rondam as práticas corporais.

Emprestamos de Burke (2003) a noção de hibridismo para pensarmos o fenômeno da difusão de várias tendências epistemológicas, disciplinas e campos de pesquisa presentes na Educação Física brasileira. O autor afirma que o hibridismo pode ser um fenômeno presente em várias esferas, como por exemplo, na economia e na política. No entanto, sua pesquisa se detém ao hibridismo cultural, que pode ser compreendido como o processo de encontro, contato, interação e troca entre diferentes culturas. Nesse sentido, não cabe à análise científica o juízo de valor sobre o hibridismo, ainda que se percebam as questões de dominação presentes no contato entre culturas. Porém, a centralidade é o reconhecimento de que culturas se formam a partir do contato com o diferente.

Desse modo, fazemos uso dessa noção, ou melhor, “transpormos” esse conceito para o campo epistemológico da Educação Física para analisarmos em qual medida o contato da área com diversas ciências ajudou no seu desenvolvimento. Assim, utilizamos a noção de hibridismo para designar o fato de que a produção do conhecimento e o campo científico da Educação Física se constituem por intermédio do encontro, do contato, da interação, da troca e da tensão entre diferentes perspectivas teóricas.

Apesar dos dados informados acima a respeito do desenvolvimento da Pós-graduação em Educação Física no Brasil, e das breves contradições expostas referentes a esse processo, outros debates foram construídos na tentativa de compreender qual seria então a especificidade e a função da Educação Física na formação em nível de mestrado e doutorado e na construção das pesquisas na área. Como elemento instigante para pensarmos essas questões, cabe o destaque de que a polarização entre Ciências Humanas e Ciências Naturais que formou o debate acadêmico da área a partir dos anos 70 do século passado também se fez

e se faz presente tanto na produção do conhecimento, como na racionalidade das políticas de fomento e de avaliação da Pós-graduação em Educação Física.

Nesse sentido, a questão da baixa valorização das Ciências Humanas na Pós-graduação tem sido objeto de intensa crítica na produção do conhecimento da área a partir do começo do século XXI. No entanto, existem também aqueles que defendem certas posições que acabam por não valorizar por completo os estudos em nível de mestrado e doutorado em Educação Física que possuem os campos pedagógico e sociocultural como eixo balizador da reflexão. A seguir, apresentamos esses discursos.

Como pioneiros de estudos clássicos que refletem o quadro da Pós-graduação em Educação Física, Tani (2000) e Kokubun (2003), que, aliás, foram os primeiros representantes da Educação Física na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apontaram uma série de desafios e de dilemas para a consolidação da área nesse campo. Contudo, o olhar que tiveram para esse fenômeno foi delineado a partir da racionalidade da CAPES, que em ampla medida privilegia para a avaliação a quantidade de publicações e não a sua qualidade, além de desconsiderar as questões específicas do tipo de produção da comunidade científica de cada subárea.

Kokubun (2003) destaca que o crescimento do número de programas de Pós-graduação em Educação Física foi resultado da expansão da Pós-graduação brasileira como um todo, que teve como projeto o aumento da quantidade de mestres e de doutores em condições de atuar na formação inicial de professores. Com isso, desde o começo a Pós-graduação no Brasil, e assim foi também na Educação Física, passou a ter o perfil de formação de professores para a educação superior, e não necessariamente para a pesquisa ou para a intervenção nos campos de trabalho.

Em uma lógica similar ao pensamento de Tani (2000), Kokubun (2003) lista alguns polêmicos desafios que a seu ver são fundamentais para aumentar a credibilidade da Pós-graduação em Educação no Brasil. Na visão de Kokubun (2003), precisamos crescer a partir de pontos como, a expansão do sistema sem prejuízo na qualidade dos programas existentes, uma reflexão maior sobre as bases epistemológicas dos programas, o aumento da quantidade e da qualidade das produções. Logo, é preciso buscar elementos como, a diminuição da heterogeneidade que a produção docente da área apresenta, a integração da Pós-graduação com a formação inicial de professores, e por último, a ampliação da Pós-graduação para todas as regiões do Brasil.

Esses pontos se articulam quando pensamos a necessidade de construção de um modelo de formação que supere a lógica de formação apenas para o magistério superior,

alargando as possibilidades de atuação dos mestres e doutores, o que também necessitaria aumentar os campos de pesquisa. No entanto, a defesa da homogeneidade na produção do conhecimento na área vai de contraposição aos elementos apresentados por Bracht (2014) sobre a pluralidade dos discursos presentes na Educação Física, o que fatalmente torna impossível uma produção comum entre os subcampos.

A partir desse elemento, a avaliação na Pós-graduação também deveria ser diferente, levando em consideração os tipos de produção presentes no campo. Porém, no trabalho de Kokubun (2003) observamos uma crítica contundente às produções ligadas à área pedagógica e a sociocultural, justamente por elas apresentarem circulação menor em periódicos (que possuem valor maior na avaliação da CAPES), e estarem mais presentes em livros, capítulos de livro e anais de evento. Cabe lembrar, que a publicação de texto em anais de eventos atualmente nem contabiliza pontuação para a avaliação da produção dos docentes na Pós-graduação em Educação Física.

Não podemos esquecer, e isso os estudos de Manoel e Carvalho (2011) e Telles, Lüdorf e Pereira (2017) nos indicam, que devido a Educação Física se encontrar localizada na área da saúde⁴⁷ da CAPES (área 21), e a noção de saúde que opera a entidade se fundamenta a partir de uma lógica cartesiana, acaba que a maioria dos periódicos científicos de maior Qualis na área se concentra ou possuem preferência por pesquisas quantitativas, baseadas na lógica da racionalidade científica. Esse ponto é um elemento a ser criticado no trabalho de Kokubun (2003), ou seja, a busca pela legitimação da Educação Física na Pós-graduação por via da perspectiva das Ciências Naturais, tornando o campo das Ciências Humanas desprestigiado nesse processo.

Um aspecto do trabalho de Kokubun (2003) que para o período do escrito acreditamos ser de extrema relevância para pensarmos a Pós-graduação em Educação Física, diz respeito à necessária articulação entre a pesquisa realizada em grupos de pesquisa e a expansão qualitativa da Pós-graduação no Brasil. Assim, o autor sugere que quanto mais forem consolidados os sistemas de pesquisa na graduação e na Pós-graduação, maior será a chance de expansão do número e da qualidade dos programas.

⁴⁷ A CAPES se organiza a partir de uma estrutura hierárquica de áreas e concentrações de pesquisa. Assim, existem quatro níveis que delimitam tal estrutura, sendo eles; grande área, área do conhecimento (área básica), subárea e especialidade. No caso da Educação Física, que se encontra na grande área 21, junto com a Fisioterapia, a Terapia ocupacional e a Fonoaudiologia, existe a compreensão de que as bases da Educação Física ainda se encontram no campo da saúde, e por isso, a área se localiza dentro da grande área da saúde. No entanto, ainda se reconhece o potencial multidisciplinar dessa grande área, fato esse que possibilita que com dificuldades, a produção do conhecimento da Educação Física possa dialogar com as Ciências Humanas.

Por via de uma reflexão sociológica, que prima pela leitura de dados quantitativos em conexão com as questões qualitativas presentes na produção do conhecimento, Betti et al. (2004) elaboram uma crítica à leitura de Kokubun (2003) sobre os desafios da Pós-graduação em Educação Física. Como primeiro questionamento, Betti et al. (2004) discutem o título do trabalho de Kokubun (2003), denominado “Pós-graduação em Educação Física: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas”. De acordo com os autores, o próprio título do trabalho revela o olhar pragmático e pouco sensível para as especificidades do campo da Educação Física, buscando constatar apenas os indicadores objetivos que norteiam a produção do conhecimento na área, e o que deve ser feito para homogeneizar o campo.

Concordando com a afirmação de Kokubun (2003) de que a Pós-graduação em Educação Física tem sido um espaço para a formação de professores para a carreira do magistério superior, Betti et al. (2004) ampliam essa crítica quando apontam que os projetos individuais dos docentes acabam por prejudicar as tarefas coletivas que a Educação Física deve enfrentar para a sua consolidação. Pois, precisamos pensar em como as pesquisas podem se tornar inovadoras e relevantes para a área, e não apenas em formar recursos humanos capacitados para a atuação no ensino superior.

Como ponto de maior crítica ao trabalho de Kokubun (2003), Betti et al. (2004) afirmam que a avaliação na área da Educação Física pensada pela CAPES acaba por favorecer os pesquisadores da área da biodinâmica, tendo em vista o maior número de periódicos que esses pesquisadores possuem para divulgar suas produções. Além desse fato, os autores apresentam a tendência confirmada anos a frente por Telles, Lüdorf e Pereira (2017), de que muitos pesquisadores da Educação Física ligados às Ciências Humanas acabariam por migrar para outros programas de Pós-graduação. Como, por exemplo, para a área da Educação, devido suas produções serem bem mais próximas dos parâmetros e das linguagens estabelecidas nessa área.

Nesse sentido, Betti et al. (2004) defendem a valorização da publicação em livros, capítulos de livros e textos em anais de eventos, dada a especificidade de parte do campo da Educação Física, que construiu uma tradição de escrever não apenas na forma de artigo, mas em livros e capítulo de livro capazes de divulgar ideias para além das normas do formalismo científico presente na maioria dos periódicos. Outro ponto, é que a participação em eventos científicos e a publicação em anais é um elemento relevante para os pesquisadores ligados às Ciências Humanas, que a política da CAPES apoiada por Kokubun acaba por negligenciar.

Portanto, diferentemente do discurso da homogeneidade da produção do conhecimento proposto por Kokubun (2003), Betti et al. (2004), em consonância com Lovisolo (2007) e

Bracht (2014) afirmam que tal unidade epistemológica é inviável para uma área formada e construída a partir da multidisciplinaridade, que além desse fato, possui a intervenção pedagógica e não a pesquisa acadêmica como sua principal característica. Desse modo, a partir de várias disciplinas que foram se fazendo presentes na paisagem epistemológica da Educação Física brasileira cada professor/pesquisador tende a compreender sua intervenção e produção do conhecimento por via de um olhar específico, o que não quer dizer que devemos sempre caminhar para a especialização das nossas reflexões, mas sim, que a direção para a superação das fragmentações não se encontra na construção forçada da homogeneidade dos discursos.

Outro aspecto fundamental presente em Betti et al. (2004), refere-se a crítica mais contundente à política de Pós-graduação da CAPES. Assim, por via da denúncia do constante corte de verbas para a pesquisa imposta pela entidade já nesse período, os autores afirmam que diferentemente do que propôs Kokubun (2003), somente a partir da elevação e construção de mais programas de Pós-graduação, é que as pesquisas em grupos podem ser desenvolvidas. Pois, os grupos não consolidados acabam tendo que disputar recursos com grupos estabilizados, o que fatalmente gera uma ordem desigual na disputa. Logo, apoiar a criação de mais programas de Pós-graduação pode ser um meio para alavancar grupos e pesquisadores que até então estão em segundo plano nas universidades.⁴⁸

Em uma lógica complementar a perspectiva de análise de Betti et al. (2004), Lovisolo (2007) aponta que toda a racionalidade presente pela política de Pós-graduação da CAPES acaba por desconsiderar que a Educação Física não é uma área de conhecimento voltada apenas para a pesquisa, mas sim, uma área de intervenção que tradicionalmente produz conhecimento a partir da influência de várias ciências e de vários interesses e objetivos. Sendo assim, a política de avaliação da Pós-graduação quando pensada apenas na lógica das Ciências Naturais, transfere para os pesquisadores do campo das Ciências Humanas responsabilidades que seus campos epistemológicos não podem enfrentar tranquilamente.

Diferentemente do que apontaram Kokubun (2003) e Betti et al. (2004), para Lovisolo (2007) existe uma articulação dialética entre o desenvolvimento da pesquisa e o crescimento dos programas de Pós-graduação. Pois, para existir um polo, deve existir outro em igual qualidade, não sendo possível uma cisão entre a construção de um sólido campo de pesquisa e a oferta da Pós-graduação.

⁴⁸ Informamos ao leitor que em Kokubun (2004) encontramos uma resposta ao texto de Betti et al. (2003), assim como, a defesa e o esclarecimento das teses defendidas pelo autor no seu trabalho de 2003.

A partir dos elementos acima citados, podemos inferir algumas sínteses em relação à construção do campo acadêmico da Educação Física na Pós-graduação. De certo, conforme afirmam Manoel e Carvalho (2011) e Telles, Lüdorf e Pereira (2017) a área da biodinâmica acaba sendo a representante das Ciências Naturais na área da Educação Física, tendo assim sua hegemonia no número de grupos de pesquisa e produções na área. Tal fato expressa a não superação da dualidade entre Ciências naturais e humanas, o que para Santos (2018) e Adorno (2013) é expressão do domínio da racionalidade cartesiana no pensamento científico moderno.

Outro ponto, é que nossa formação acadêmica acabou por expressar todos esses “confrontos” oriundos das mais diversas ciências. Assim, criamos um campo plural e híbrido em relação aos objetos de estudo e aos referenciais teóricos presentes na produção do conhecimento. Dessa maneira, não temos dúvida de que a posição mais prudente seria a construção de um projeto unitário (mas não por uma única via) a respeito da busca pelo crescimento do campo acadêmico da Educação Física em todas as regiões do Brasil, caminhando para a superação da cisão entre as formas de olhar para a realidade que as diferentes ciências operam. No entanto, em tom pessimista, reconhecemos que os elementos políticos e ideológicos do campo dificultam esse projeto, e o hibridismo (ainda que seja um elemento positivo) das produções acaba por ser a tônica da área da Educação Física.

No limite, é possível pensarmos que nosso maior problema não se encontra no hibridismo epistemológico presente na área da Educação Física, mas sim, na persistência de discursos legisladores no sentido de Bauman (2010) que ainda possuem a pretensão de explicar todos os problemas do campo da Educação Física. A postura híbrida nos permite considerar que, por mais brilhante e coerente que seja uma determinada narrativa teórica, haverá sempre outra face da realidade passível de ser explicado por outra perspectiva.

Desse modo, não queremos pensar o hibridismo como sinônimo de relativismo, e muito menos de Pós-modernismo⁴⁹ como tem sido muito comum na área. Com o termo hibridismo, operamos a partir do reconhecimento de que a presença de vários discursos é um aspecto a ser cultivado na Educação Física, e não algo a ser eliminado devido a crença de que pode existir uma teoria única capaz de orientar a pesquisa e a prática pedagógica na área. Sem

⁴⁹ Nos trabalhos de Gamboa e Gamboa (2011; 2015) o leitor encontra o debate a respeito do relativismo na produção do conhecimento da Educação Física. Em síntese, o relativismo é compreendido pelos autores como a recusa da teoria e dos mecanismos racionais para a análise dos fenômenos. Taffarel e Albuquerque (2010), Hungaro (2017) e Hungaro, Patriarca e Gamboa (2017) apresentam a discussão sobre o Pós-modernismo na produção do conhecimento em Educação e Educação Física, que em geral podem ser identificadas como aquelas que se afastam da perspectiva ortodoxa do marxismo.

pensar que seja possível a separação entre o político e o epistemológico, defendemos que tudo que a área tem acumulado na produção do conhecimento necessita servir para o desenvolvimento do campo, e isso certamente não será possível sem os embates políticos.

A questão do reconhecimento da Educação Física como uma área híbrida é um aspecto que Da Costa (1999) já havia alertado. Pois, de acordo o professor, o currículo da Educação Física nas instituições formativas sempre operou com a pluralidade das ciências. Em uma linha similar, Betti e Gomes-da-Silva (2019) destacam que o hibridismo faz parte da própria natureza da Educação Física, pois:

Para alguns, a hibridação deste componente parece ser fragilidade e confusão; para nós, sob a influência semiótica, nessa hibridação está a riqueza da Educação Física. É a diversidade e convergência de sentidos antagônicos que a constitui como uma prática social e de linguagem, que valoriza a experiência e prioriza processos. De modo que esse componente é educação que promove saúde, é saúde que promove educação; portanto, pertence ao campo das ciências tanto sociais quanto ao da saúde (p. 39).

Por via da reflexão de Betti e Gomes-da-Silva (2019), é possível inferirmos que para além de um hibridismo epistemológico, e também devido a isso, existe um hibridismo no fazer pedagógico do professor de Educação Física nos seus diferentes campos de trabalho. Assim, não cabe mais a distinção acalorada e paranoica do século passado sobre qual seria a melhor perspectiva para o ensino da Educação Física escolar, mas sim, o dialogo fraterno e o potencial de síntese entre as diversas tradições que formaram e formam a nossa área.

Esse elemento do hibridismo na Educação Física é tão forte, que Lovisolo (2000) identificou a presença de tribos na área, ou seja, de tendências e de grupos que se afirmam a partir de um determinado tipo de fazer profissional e científico. A nosso ver, e corroborando com a perspectiva de Lovisolo (1995; 2007), precisamos caminhar no sentido de reconhecermos o complexo mosaico de saberes que forma a nossa área. Nas palavras de Vaz (2003), devemos cuidar das fronteiras do campo sem necessariamente fixarmos e nem tornamos rígidos os limites da pesquisa e da reflexão na área da Educação Física.

Retornando ao fenômeno do hibridismo epistemológico, temos a distribuição dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's) do CBCE como expressão histórica desse fenômeno. Atualmente a entidade possui treze GTT's, que reproduzem exemplarmente os vários objetos e campos de pesquisa que historicamente formaram a área da Educação Física. Seguindo a ordem de apresentação do CBCE, temos: GTT 01 - Atividade Física e Saúde, GTT 02 - Comunicação e Mídia, GTT 03 - Corpo e Cultura, GTT 04 - Epistemologia, GTT 05 - Escola, GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho, GTT 07 - Gênero, GTT 08 - Inclusão e Diferença, GTT 09 - Lazer e Sociedade, GTT 10 - Memórias da Educação Física e

Esporte, GTT 11 - Movimentos Sociais, GTT 12 - Políticas Públicas, GTT 13 - Treinamento Esportivo.

Como é perceptível verificar por intermédio da distribuição dos GTT's da maior entidade científica da Educação Física da América Latina, o campo acadêmico da área tem sido formado por subáreas e disciplinas, que horas dialogam entre si, e em outros momentos não. Para evitarmos a análise unidimensional de que tão composição apresenta uma forma fragmentada do conhecimento (ainda que seja verdade em certo aspecto), pontuamos que tem sido também por via dessa construção, que é ao mesmo tempo disciplinar e híbrida, que a área da Educação Física tem conseguido avançar dentro da Universidade brasileira.

A nosso ver, o grande objetivo para a área da Educação Física não deveria ser o de realizar pesquisas sobre o mesmo objeto e a partir do mesmo modelo de ciência. Mas sim, em fazer com que o Treinamento Esportivo, a Atividade Física e Saúde, a Epistemologia, a Formação profissional e os outros subcampos possam concretizar suas pesquisas perseverando a pluralidade epistemológica presente em cada um deles, porém, voltadas também para os desafios da intervenção profissional e do mundo do trabalho da Educação Física. Logo, não se trata de escolher entre o cientista e o professor, e sim, de formarmos o profissional capaz de produzir conhecimento tendo como base sua intervenção profissional, assim como, outras problemáticas presentes na área da Educação Física.

Assim, pensando o hibridismo que compõe a produção do conhecimento na área da Educação Física baseado na noção de campo, reconhecemos que a produção do conhecimento da área reflete esse desenvolvimento que é condicionado pelas questões externas, mas que também acaba seguindo uma lógica interna própria em cada região do Brasil. Por exemplo, o fato de não existir o curso de mestrado em Educação Física no Pará não impediu que diversos professores realizassem essa formação em outros programas, como por exemplo, na Pós-graduação em Educação da UEPA e da UFPA.

Essa questão nos sugere a reflexão de que mesmo quando falamos de um campo da Educação Física, é justo o reconhecimento da existência de subcampos com suas especificidades regionais. Portanto, a formação continuada de professores de Educação Física em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* acaba por ser constituir de vários modos em detrimento da construção histórica de cada região.

Reconhecendo a complexidade da discussão acima apresentada, prosseguiremos para a análise da produção do conhecimento sobre a relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física em programas de Pós-graduação em Educação. Tal Escolha decorre justamente da constatação realizada anteriormente, de que existe uma vasta

produção do conhecimento que versa sobre problemáticas da Educação Física que se encontra presente em outras áreas de conhecimento. Desse modo, buscaremos identificar as contribuições dessas produções para o debate proposto nesse trabalho.

4.3 – A produção do conhecimento referente à relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física

As questões acima discutidas sobre o hibridismo da área da Educação Física e a presença de produção científica relacionada ao campo em outras áreas foram fortemente observadas no processo inicial de procura de teses e de dissertações que se aproximam do objeto desse estudo. Utilizamos o buscador online da CAPES, tendo como expressões de busca de textos os termos: 1) relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física; 2) formação do professor-pesquisador na área da Educação Física; 3) pesquisa na formação de professores de Educação Física. Assim, encontramos inicialmente doze textos, sendo todos eles produzidos entre os anos de 2013 a 2018.

Contudo, após a leitura do resumo e da introdução dos trabalhos, com foco na análise dos objetivos, do percurso metodológico e da síntese estrutural (disposição dos capítulos) dos escritos, percebemos que apenas quatro trabalhos se aproximam diretamente do objeto de estudo que apresentamos na introdução deste escrito. Nesse sentido, pontuamos que faremos uma discussão por intermédio desses quatro estudos. Os textos descartados possuem em geral duas características. Ou buscam realizar a análise de uma determinada produção do conhecimento, ou tratam dos saberes e das práticas dos docentes de Educação Física na educação básica, sem necessariamente abordarem o processo de formação para a pesquisa.

Com as expressões acima listadas, sinalizamos para o recorte de estudo desse trabalho. Portanto, não pretendemos estudar a produção do conhecimento em si dos docentes, suas características e campos epistemológicos. Mas sim, as perspectivas para a pesquisa na formação de professores de Educação Física, e como isso pode repercutir na relação entre a pesquisa e a prática de ensino na graduação. Ou seja, para além da análise dos textos em si produzidos pelos docentes, pretendemos discutir as perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física.

Dos quatro textos selecionados, nenhum deles foi produzido em um programa de Pós-graduação em Educação Física. Desse modo, todo o material é oriundo da Pós-graduação em Educação. À vista disso, podemos inferir que as fronteiras entre as áreas da Educação e da Educação Física estão cada vez menos delimitadas na produção do conhecimento. Pois, os sujeitos vão construindo suas histórias “condicionadas” pelas condições concretas de cada

região, e os educadores acabam transitando, formando-se e produzindo conhecimento em diversos campos, corroborando com o hibridismo de concepções, de objetos, de metodologias e de referenciais teóricos que formam a área da Educação Física. No quadro 1, expomos as dissertações que serão analisadas.

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES QUE DISCUTEM O TEMA DA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA				
Autor (a)	Título do trabalho	Objetivo do estudo	Programa de Pós-graduação	Ano
Carlos Eduardo Téo	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL (Dissertação).	Analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina se configura em um espaço para a formação do professor-pesquisador.	PPGED/UEL	2013
Iverson Conceição Silva	Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em educação física da UFBA: realidade e possibilidade	Analisar a realidade que explica, no movimento da história do modo de produção	PPGED/UFBA	2015

	na formação de professores (Dissertação).	capitalista, os determinantes da produção do conhecimento Stricto Sensu (teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia.		
Samara Moura Barreto Abreu	A formação para a pesquisa de licenciados em Educação Física: uma experiência (auto) formadora (Dissertação).	Analisar a experiência do curso Con-vivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física.	PPGED/UECE	2015
Márcia de Paula Sousa	O professor de Educação Física na docência universitária e sua trajetória formativa para a pesquisa (Dissertação).	Analisar como se constituiu a trajetória formativa para a pesquisa e quais as experiências e condições dos docentes de Educação Física que atuam nas	PPGED/UECE	2016

		Universidades Públicas Estaduais do Ceará.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor

A respeito das produções selecionadas, um primeiro ponto de destaque se refere ao fato de que todos os quatro trabalhos foram realizados em estudos de nível de mestrado. Também é válido mencionar que três dos quatro trabalhos se concentram fora do eixo sul e sudeste, onde historicamente a pesquisa em nível de Pós-graduação (mesmo que em outros programas) ligada à área da Educação Física se desenvolveu e se desenvolve em maior escala. Com esse dado, podemos inferir que o avanço da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a pesquisa na formação de professores tem se difundido para regiões que até pouco tempo participavam em menor grau desse circuito, como, por exemplo, a região nordeste.

Nesse sentido, faremos a discussão a partir de Téo (2013), Silva (2015), Abreu (2015) e Sousa (2016). Nosso foco reside na busca pelas contribuições dos textos para o debate da relação entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Como um primeiro elemento de constatação, todos os autores apontam que cada vez mais é maior a dissociação entre ensino e pesquisa na formação de professores. Dentre os motivos para esse quadro, os autores destacam que o domínio da racionalidade instrumental na área da Educação Física, e o fato do campo ter se constituído em antagonismo com a atividade intelectual são aspectos que ajudam a explicar a relação dicotômica entre ensino e pesquisa na área, o que corrobora com as sinalizações de Lovisolo (1996; 1998), Paiva (2003) e Bracht (2014).

Segundo Téo (2013), ao encontrarmos essa separação entre as atividades de ensino e a pesquisa nas universidades, torna-se fundamental superar tal entrave no ensino superior e abrir possibilidades para a conexão ensino/pesquisa, também na educação básica, de modo que o professor se transforme em um pesquisador da sua tarefa de ensinar. Assim, o autor em questão sugere que a superação dessa dicotomia é uma tarefa emergencial, tendo em vista que se na formação de professores ensino e pesquisa estão desconectados, é provável que os atores na educação básica tenham dificuldades em pensar tal relação em um contexto de trabalho ainda mais precarizado e dominado pela lógica da mera “transmissão do conhecimento”.

O apontamento de Téo (2013) a nosso ver é de extrema importância, pois, se a pesquisa funcionar como um elemento dissociado, e por vezes antagônico a prática de ensino, é provável que os professores saiam dos cursos de graduação com a tendência de reproduzir

métodos e práticas tradicionais. Desse modo, acreditamos que formar para a pesquisa e compreende-la como um elemento da prática de ensino são aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas bem sucedidas nas escolas e na formação de professores.

Por intermédio de uma abordagem marxista, Silva (2015) busca discutir os elementos da realidade social que influenciam na organização do trabalho pedagógico e na produção do conhecimento de professores que atuam no curso de licenciatura em Educação Física da UFBA. Logo, embora o trabalho em questão tenha como objetivo central analisar a produção do conhecimento desses docentes; identificamos que alguns dos elementos que o autor aponta que determinam tal produção são interessantes para pensarmos as dificuldades e os condicionantes externos que inferem nas IES.

De acordo com Silva (2015) o atraso proposital no desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, o retardo na constituição da Universidade pública combinado com o projeto elitista desenvolvido nessas instituições, as reformas universitárias sempre primando pela manutenção das estruturas, a lógica tecnocrática e subjetivista na produção científica, as determinações dos organismos multilaterais, o neoliberalismo e a privatização da Universidade pública e do conhecimento, e os planos nacionais Pós-graduação como propagadores de uma lógica corrosiva por parte capital nas IES, são alguns dos fatores que historicamente prejudicam a produção do conhecimento crítica no Brasil e por consequência a relação dialética entre o ensino e a pesquisa.

Dito isso, entendemos que os elementos acima citados são importantes para pensarmos que o ensino, a pesquisa e a extensão não são ideias e nem abstrações que podem simplesmente serem pensadas isoladas do modelo social desigual e conservador da sociedade brasileira. Dessa forma, compreendemos que a hegemonia da racionalidade instrumental que nos priva de compreender as possibilidades formativas da pesquisa e do ensino, se fortalece ainda mais quando no campo das relações de produção os sujeitos são também fragmentados e reduzidos à lógica do trabalho abstrato.⁵⁰

Retornando ao debate mais específico da relação entre o ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física, Téo (2013) afirma que a formação do pesquisador deve ocorrer junto com a formação inicial do professor e dos seus processos de

⁵⁰ Em Marx (2013) existe a diferenciação da categoria trabalho em duas grandes formas de análise. O trabalho como categoria que funda o ser social, e por isso, uma atividade vital e impreterível do gênero humano. E o trabalho no modo de produção capitalista, que passa a ser um meio de exploração e via de riqueza para os proprietários dos meios de produção. Com isso, o resultado do trabalho se tornar uma mercadoria, que além de um determinado valor de uso, ganha forma de produto, obtendo valor de troca no mundo do capital, sendo essa fase denominada de etapa abstrata do trabalho ou, nas palavras do próprio Marx, trabalho humano abstrato.

formação permanente a partir do incentivo das próprias instituições de ensino. Ampliando a reflexão, diz o autor que a Universidade deve dialogar com os saberes produzidos na educação básica, não se portando como a única instituição que produz conhecimento. Nesse sentido, o autor defende a relação dialética entre o ensino e a pesquisa, apontando que a pesquisa é a razão do ensino e vice versa.

Sobre a ideia central defendida por Téo (2013), apontamos que o sentido da reflexão caminha para a proposição de que o estágio supervisionado presente desde o começo da formação inicial pode ser um importante instrumento na formação do professor pesquisador. “Daí que a pesquisa deve fazer parte da vida do professor desde a formação inicial, e o estágio, por possibilitar o completo acesso ao contexto escolar, se mostra como o momento ideal para a iniciação científica, bem como para a formação do professor-pesquisador” (p. 104).

No que diz respeito às contribuições para esse trabalho, consideramos que os escritos de Abreu (2015) e de Sousa (2016) mais se aproximam com o debate proposto desde a introdução desse escrito. Pois, pensaram justamente a relação entre o ensino e a pesquisa no próprio contexto da docência na formação inicial de professores.

Abreu (2015) discute o processo de formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir da experiência quase sempre angustiante para os discentes de elaboração do TCC. Assim, por via da construção de um curso denominado de “Con-vivências”, a autora buscou pensar junto com o coletivo envolvido o modo como à pesquisa poderia se transformar em uma experiência (auto)formadora para os sujeitos.

Como elemento de importante destaque no estudo de Abreu (2015), mencionamos que o fato da autora considerar a pesquisa para além de uma atividade ligada ao rigor teórico-metodológico é de fundamental importância, tendo em vista que antes de qualquer coisa, quem pesquisa é sempre um sujeito humano, repleto de sentimentos e de vontades. Nesse sentido, a autora considera a pesquisa como uma construção dialógica, intersubjetiva e criativa, ou seja, o ato de pesquisar é também uma experiência formativa.

Outro elemento importante presente em Abreu (2015) que dialoga com o debate construído nesse trabalho, é que a autora ancorada em Bracht (2014) reforça que produzir conhecimento e pensar sobre a sua prática são aspectos que nunca estiveram ligados diretamente à atividade do professor de Educação Física em decorrência do predomínio da racionalidade técnica nos currículos e na atuação profissional do professor. Como saída para esse quadro, a autora discute como uma racionalidade crítica e emancipatória podem estar presentes no processo de formação para a pesquisa na graduação.

Sobre a relação entre ensino e pesquisa, Abreu (2015) defende a necessidade de tal conexão se manifestar na produção acadêmica como uma experiência formadora. Assim, “Acreditamos, portanto, que a formação para a pesquisa deve estar constituída sobre uma proposta pedagógica que oportunize a dimensão do saber-fazer e também a percepção sobre as relações intersubjetivas imbuídas nessa apreensão” (p. 38).

A questão da consideração da pesquisa como uma experiência formativa para o sujeito é um aspecto mencionado por Adorno (1995). Nesse sentido, acreditamos que a cisão entre sujeito e objeto instaurada pela racionalidade moderna fez com que a investigação científica se tornasse cada vez mais estranha ao sujeito. Reconhecendo esse ponto como algo não formativo, pensamos que qualquer projeto formação crítica e emancipatória para a pesquisa necessita resgatar o protagonismo do sujeito e a sua real conexão (afetiva, política, cultural e científica) com o objeto de estudo.

A dissertação de Sousa (2016), que buscou analisar como se constituiu a trajetória formativa para a pesquisa e quais as experiências e as condições dos docentes de Educação Física que atuam nas Universidades Públicas Estaduais do Ceará, trata a questão da formação para a pesquisa tanto do ponto de vista da necessidade do maior e rigor teórico-metodológico na construção do professor-pesquisador, como também, considerando o fato de que as condições materiais (estrutura, grupos de pesquisa, financiamento etc.) interferem diretamente na trajetória da formação de pesquisadores na Universidade e na educação básica.

Assim, o escrito de Sousa (2016) se aproxima do objeto de estudo deste trabalho, pois, o foco de investigação da pesquisa no contexto da docência universitária como busca a autora se associa com a nossa procura a respeito das perspectivas para uma imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Assim, sugere a autora que “Na Docência do Ensino Superior a pesquisa necessita ser abarcada como uma necessidade emergente nos cursos de licenciatura em Educação Física e como um dos maiores e mais relevantes desafios para se ter uma educação de qualidade” (SOUSA, 2016, p. 43).

Outro aspecto interessante, do trabalho de Sousa (2016), é a consideração de que a formação para a pesquisa na graduação pode ser um elemento de melhora na qualidade da educação nas escolas. Pois, a formação para a pesquisa é também um meio de superar no campo prático o professor repetidor de conteúdos. “Isso devido ao educar pela pesquisa, por ser essencialmente um processo de questionamento e argumentação, que representa um exercício constante de reflexão sobre a prática docente no ensino superior” (SOUSA, 2016, p. 43). Nesse sentido, a pesquisa passa a ser compreendida não como um meio de resolução de

problemas imediatos por parte do professor, mas sim, como uma ferramenta capaz de produzir a autonomia do docente.

Portanto, de acordo com Sousa (2016), posicionar-se como professor pesquisador é uma atitude política que transcende a dimensão mecânica da racionalidade técnica. Com essa reflexão, finalizamos esse tópico partindo justamente da noção de que formar para a pesquisa na perspectiva do debate que estamos construindo se relaciona muito mais com a busca por uma educação emancipatória, crítica, criativa e dialógica, do que com o ato meramente instrumental de “produzir conhecimento”, ou melhor, de gerar produtos que muitas vezes servem apenas para o crescimento individual do sujeito do ponto de vista do seu currículo pessoal, porém, pouco contribuem no processo de formação e aprendizagem para a pesquisa nos diversos contextos da docência.

Sendo assim, finalizamos essa seção reiterando que o fato da área da Educação Física historicamente possuir uma relação distante com a pesquisa e com a reflexão teórica fez com que as próprias análises sobre esse quadro demorassem a se consolidar no cenário nacional. Todavia, como mostramos por intermédio dos quatro trabalhos apresentados, a questão da formação para a pesquisa e das repercussões desse elemento na prática de ensino começam cada vez mais a serem temas de estudos e de inquietações.

Dessa forma, acreditamos que a linha de reflexão desse trabalho, balizado em algumas das contribuições teóricas de Adorno e Freire nos garante certa legitimidade para adentrar nessa discussão e propor a compreensão do fenômeno da formação para uma real conexão entre a pesquisa e o ensino na formação de professores de Educação Física a partir de um referencial teórico sólido. Na próxima seção, realizaremos uma aproximação com a discussão educacional sobre ensino e pesquisa a partir das pedagogias críticas da educação brasileira.

5 – EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA: REFLEXÕES A PARTIR DAS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (ALVES, 1994, p. 4).

Partindo da premissa de que o professor que atua também como formador necessita ter acesso a aspectos que transcendam o arcabouço teórico e instrumental de sua disciplina, essa seção busca discutir tanto do ponto de vista histórico, como apoiado nas teorias educacionais contemporâneas a forma como as categorias do ensino e da pesquisa têm sido tratadas na produção do conhecimento crítica em Educação.

Desse modo, para viabilizar a discussão proposta organizamos essa seção em dois tópicos. No primeiro discutiremos do ponto de vista histórico a constituição da educação brasileira. Em seguida, abordaremos como as categorias do ensino e da pesquisa são pensadas dentro do escopo das teorias críticas da educação.

5.1 – Educação brasileira em meio às contradições do mundo do capital

Nesse tópico, a centralidade do nosso debate será o processo de constituição da educação brasileira, e a tensão entre as perspectivas liberais e as críticas de educação. Desse modo, intencionamos levantar um quadro conceitual sobre as categorias; educação, ensino e pesquisa. Portanto, à discussão proposta perpassa pela identificação de como as teorias educacionais pensam a educação, o ensino e a função da pesquisa na prática docente.

O cenário de reflexão sobre a educação brasileira e o seu percurso histórico tem sido tema de ocupação de diversos intelectuais do campo da educação, como, por exemplo, Saviani (2008). No trabalho em questão, o autor se propõe a debater a formação do pensamento educacional brasileiro e a história das ideias pedagógicas presentes no Brasil desde o período colonial até a representação contemporânea desse processo. Munido da lógica materialista dialética de que ideias são sempre expressões de determinadas formas de vida em sociedade, Saviani (1991; 1999; 2008) se debruça na investigação de como as modificações provenientes no modo de produção,⁵¹ em especial na etapa histórica capitalista, delineiam diferentes formas e concepções de educação.

⁵¹ Marx (2008) destaca que o modo de produção está para além da ideia mecanicista de produzir algo. Nesse sentido, todas as sociedades se organizam em um determinado modo para a produção e reprodução de sua existência, ou seja, organizam a produção material por intermédio de determinados tipos de relações que estabelecem a tônica das demais relações dessas sociedades. A partir da crítica do modo de produção capitalista,

Partindo do reconhecimento de que a organização do modo de produção condiciona a educação brasileira, Freire (2003; 2017) investiga outro *locus* do impacto da ação das classes dominantes na história da educação brasileira. Assim, o autor anteriormente mencionado centra suas reflexões nos processos autoritários de “conscientização” das massas (proletários, camponeses e demais oprimidos) que a inexperiência democrática⁵² tem formado no povo brasileiro, construindo uma situação em que os próprios sujeitos oprimidos se identificam e reproduzem as ideais e as formas de ser da opressão.

Essa noção de identificação do oprimido com as ideais da opressão, na verdade é construída tendo como fundamento a prática de dominação dos opressores sobre os oprimidos. Não é que os oprimidos em si sejam opressores, mas, ocorre que a dominação cultural faz com que os oprimidos tenham como referência positiva as formas de ser da opressão. É nesse sentido que Freire (2017) afirma que qualquer processo revolucionário não deve se esquecer da face subjetiva e psicológica da opressão, pois, não é possível uma real transformação das condições de vida sem a mudança objetiva e subjetiva da consciência das massas. Em última instância, não pode haver um projeto revolucionário sem a expulsão do opressor que existe dentro do oprimido.

Como afirma Freire (2017), é o problema da humanização dos homens em tempos sombrios, e a tarefa da educação nesse contexto sua inquietação central quando se põe a pensar uma educação libertadora ancorada em uma pedagogia do oprimido. No entanto, não pensando direta e unicamente pela ação das estruturas econômicas na educação, Freire prefere observar como o discurso da opressão acaba por se fazer presente nas práticas educativas e na ação dos oprimidos. No capítulo denominado “educação e política” na introdução de Freire (2003), escrita por Francisco C. Weffort, o autor caracteriza a obra de Freire como uma leitura ampla das formas de consciência do povo. Nesse sentido, diz Weffort que, “Não obstante as estruturas se encontrem presentes em sua análise, são os estados da consciência a área privilegiada de sua reflexão” (p. 15).

Portanto, podemos inferir a partir de uma leitura de Saviani e de Freire que o cenário histórico da dominação burguesa no Brasil gerou tanto uma condição objetiva de

que se fundamenta na apropriação privada do trabalho e na distinção entre classe que trabalha e os proprietários dos meios de produção, Marx observou que toda essa lógica deteriorada que alicerça a produção de bens materiais acaba por se reproduzir na vida social, política e intelectual da sociedade. Assim, “Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

⁵² Em Murilo (2002) o leitor encontra uma ampla reflexão e dados históricos sobre a formação do povo brasileiro e o processo de não construção de uma identidade de participação política por parte das massas nas questões sociais presentes em cada época.

marginalização da classe trabalhadora (exclusão) da educação formal principalmente a partir da transição do século XIX para o século XX como sugere Saviani (1999). Como também, no sentido de Freire (2003; 2017) uma condição subjetiva de aceitação passiva das formas de ser e da consciência opressora presentes nas práticas educativas oriundas das elites do Brasil.

Feitas tais considerações, se delimitarmos nossa reflexão sobre a educação brasileira principalmente a datar do período da modernidade, podemos observar que a ação da racionalidade burguesa sobre a educação se solidifica nessa etapa por intermédio da difusão de certos ideários pedagógicos. Todavia, a origem do que hoje concebemos como nossas heranças na educação tem sua gênese nos primeiros modelos de instrução pública da Europa moderna (ALVES, 2006).

Como afirma o autor supracitado, o processo de construção da escola pública se imbrica diretamente com o desenvolvimento das forças produtivas no mundo capitalista. Porém, ao contrário do que Saviani (1999) deixa subentendido, Alves (2006) constata que a escola pública até o século XIX não chegou nem perto de ser universalizada para os trabalhadores. Tal fato deve ser compreendido no contexto da necessidade imediata do capital pelo acúmulo de forças produtivas materiais para a indústria, o que fez com que o Estado em si não pudesse em primeira ordem custear a universalização da educação pública.

Assim, a educação que desde esse período de consolidação capitalista passou a ser fornecida para os trabalhadores era aquela que adotava os modelos das formas de produção da indústria capitalista, que devia preparar (instruir minimamente) os filhos e as filhas dos trabalhadores para a dinâmica da vida produtiva na emergente sociedade burguesa (ALVES, 2006). Considerando esse aspecto, facilita a reflexão de que sempre a escola manteve o dualismo entre a educação mínima para os trabalhadores e a máxima formação cultural para os filhos das elites, que por sinal, pagavam por essa educação com o intuito de assumirem os cargos e as funções sociais que corroboram com a reprodução do capital.⁵³

De acordo com Melo (2007) a noção de educação presente nas concepções pedagógicas dominantes e nas políticas educacionais contemporâneas possui sua gênese na concepção filosófica do liberalismo. No que pese vários estudiosos atribuam a origem do liberalismo à obra de Adam Smith e aos processos revolucionários do fim do século XVIII,

⁵³ Bourdieu e Passeron (2014) constataam que os sistemas de ensino são um espaço de reprodução da violência material (dominação econômica) entre os homens que funciona por intermédio da violência simbólica (dominação cultural). Assim, a racionalidade das relações materiais excludentes no mundo capitalista se faz presente na escola por intermédio de vários processos simbólicos e subjetivos, como, por exemplo, por meio de ações pedagógicas autoritárias e da imposição cultural existente na seleção dos conteúdos e dos valores ensinados nas instituições de ensino.

anos antes nos textos de John Locke as bases para esse pensamento começavam a se estabelecer principalmente a partir da consolidação de novas relações entre os indivíduos em sua dimensão de liberdade individual e a vida coletiva ordenada pelo Estado.

Em Locke, o fundamento moderno da liberdade passa a ser um valor fundamental, devendo esse valor ser gerido pelo Estado. Ou seja, a liberdade de cada sujeito que vive em sociedade passaria a ser regulada por uma relação jurídica instituída para esse fim, necessitando esse pacto ser aceito por todos os membros da sociedade para a garantia do bem comum, que seria a vida fraterna, possuindo como princípios a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos perante o Estado e o mercado (MELO, 2007).

Como a partir desse momento de consolidação do renascimento e das revoluções burguesas a sociedade também passa a ser de algum modo uma cooperação jurídica entre os indivíduos, a educação adquire a tarefa de formar sujeitos preparados para essa nova ordem social. No texto denominado “*Some thoughts concernig education*”, Locke apresenta as bases para a educação que os filhos da burguesia deveriam receber em cada etapa da existência para viverem de acordo com os fundamentos do novo pacto social. Logo, seria conteúdo educativo desde as questões da história, da saúde, da ética, da vida em sociedade, a disciplina, a punição a culpa etc. (SILVA JÚNIOR, 2007). Portanto, educação para a Locke é um processo de formação de sujeitos disciplinados e ordenados para a emergente sociabilidade burguesa.

Anos a frente de Locke, e no bojo do acúmulo de outros processos de transformação social como, por exemplo, a revolução francesa, Rousseau (2008) sistematiza de modo bem mais elaborado a teoria do contrato social moderno tendo como princípio o fundamento da preservação da liberdade dos sujeitos. Para o pensador suíço, é a vontade da maioria que deve estabelecer as normas sociais da vida humana, e a justiça instituída pelo contrato social necessita ser utilizada para equiparar as desigualdades sociais já existentes na Europa do século XVIII.

De acordo com Vásquez (2011), Rousseau foi o único pensador iluminista eminentemente crítico a ideia de progresso humano e de elevação da cultura e da técnica no seu tempo. Pois, o genebrino foi capaz de identificar as mazelas do mundo e a negação dos homens que a transformação da natureza ocasionou. Assim, ainda que sua obra esteja situada no contexto das revoluções burguesas, e que o filósofo acreditasse no desenvolvimento da humanidade por via da razão, suas formulações possuem certa autenticidade no questionamento a forma como todo esse “desenvolvimento” vinha ocorrendo.

Retornando as características do iluminismo, na perspectiva do indivíduo, o liberalismo acaba por ser a filosofia que sustenta do ponto de vista da teoria o modo de

produção capitalista. Por consequência, a defesa intransigente da liberdade individual seguindo as regras do mercado e de um Estado regulador das leis da economia-política burguesa, culmina com a formação de um sujeito empreendedor da sua vida, e por isso, responsável por seus ganhos e suas perdas, além de subjetividades totalmente individualistas e pouco sensíveis às mazelas sociais ocasionadas pelo sistema da mercadoria.

Do ponto de vista da função da educação nesse contexto, Saviani (1999; 2008) nos ajuda a compreender como as ideias pedagógicas da modernidade acabaram por incorporar todos os fundamentos da teoria liberal. Destaca o autor, que a escola tradicional⁵⁴ foi o primeiro modelo de educação formal identificado diretamente com a nova ordem social. Portanto, claramente conectada com a ascendente sociabilidade capitalista, passa a ser ancorada no ideário de esclarecimento e instrução por meio do ensino, e da escola como espaço de formação de sujeitos prontos para a democracia burguesa, superando assim, as formas de opressão e de ignorância do antigo regime feudal (SAVIANI, 1999).

A respeito das características da escola tradicional na relação entre professor e aluno, é função da escola cuidar da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados de forma ordenada, lógica e baseada em um método cientificamente válido, cabendo ao então mestre escola (professor) a centralidade no processo de esclarecimento dos alunos. Com o passar do tempo, a escola tradicional como forma de organização da educação escolar e de transmissão do conhecimento passou a ser criticada por não se tornar eficaz e gratuita para todos. Além desse fato, acabava que mesmo aqueles que nela ingressavam muitas vezes não conseguiam ascensão social na nova sociedade (SAVIANI, 1999).

É a partir de críticas oriundas de diversas perspectivas que a burguesia passa a pensar novas formas de educação que pudessem superar os limites apresentados pela escola tradicional. Nesse sentido, a escola nova foi o resultado do acúmulo de críticas formuladas à pedagogia tradicional datadas inicialmente do fim do século XIX. Assim, a tarefa era construir uma nova escola identificada com outros preceitos e valores. Para a escola nova, que de acordo com Saviani (1999) é também uma teoria liberal da educação, o aluno é a centralidade do processo educativo. Logo, a atividade educativa não mais deveria recorrer aos conhecimentos historicamente elaborados como propunha a educação tradicional, e sim, ao

⁵⁴ É válido informar que quando falamos de escola tradicional, ou do modo tradicional de educação estamos nos referindo neste momento ao modelo técnico-científico instaurado no iluminismo e ancorado nos ideários da revolução francesa. Esse destaque é importante, pois, de acordo com Saviani (2008) existem também as vertentes religiosas da pedagogia tradicional, como é o caso da educação promovida pelos jesuítas, com forte base católica (catequese), sendo a repetição daquilo que se queria ensinar e o domínio da cultura geral da humanidade elementos fundantes desse campo da educação tradicional.

processo de reconstrução dos conhecimentos advindos da própria experiência cotidiana dos alunos.

No ideário escolanovista, existe uma ruptura total com os preceitos clássicos difundidos pela educação tradicional. Se na educação tradicional, professor, conhecimento historicamente elaborado e método científico possuem importância fundamental, para usarmos o termo e não o conceito de Saviani (1999), a escola nova “curva” totalmente a vara da educação. Portanto, no lugar do professor, o aluno se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem; o conhecimento elaborado provido das diversas ciências é substituído pelo saber construído na experiência de busca pelo conhecimento novo; o método científico cede lugar à iniciativa do aluno em relação ao conhecimento, a sua busca pela aprendizagem, o seu processo de aprender a aprender.

Segundo Saviani (2008), sobretudo desde o século XVIII as ideias da escola tradicional em suas mais variadas formas dominaram o ideário e a prática pedagógica da educação brasileira, sofrendo os abalos do movimento escolanovista apenas no começo do século XX, também devido a forte influência da industrialização do sudeste brasileiro e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.⁵⁵

Principalmente a partir da segunda metade do século XX, as ideias renovadoras da escola nova entram em contradição com as necessidades do modo de produção, com isso, outro modelo pedagógico emerge dessa relação. É nesse contexto que o tecnicismo adentra no pensamento pedagógico brasileiro. O tecnicismo defende para a educação e a organização escolar (gestão, financiamento etc.), princípios como produtividade, organização e desempenho, todos oriundos da moderna fábrica capitalista. Nessa concepção de educação, o processo de ensino-aprendizagem não se encontra centrado nem no professor e bem menos no aluno, e sim, na organização racional dos meios institucionais, sendo o professor e o aluno objetos do processo (SAVIANI, 1999).

No prosseguimento do século XX, principalmente a partir do fim dos anos 80 e começo dos anos 90, no Brasil ganha força o neoliberalismo. De acordo com Melo (2007) o neoliberalismo pode ser compreendido como um florescimento do liberalismo clássico, indicado pela propaganda do fim do socialismo e da possibilidade de melhora da vida a partir de uma relação reguladora entre Estado e mercado, regidos pela competição e pela seguridade de direitos para o povo. Do ponto de vista da educação, as políticas neoliberais até hoje vigentes fortalecem a formação para o trabalho na perspectiva burguesa, com ênfase na

⁵⁵ Para maiores informações sobre o impacto do manifesto na educação brasileira, ler Leme (1994).

formação de competências sempre mínimas para seu exercício nos postos de trabalho, fazendo com que os processos formativos sejam cada vez mais técnicos e menos reflexivos.

De acordo com Freire (2008) o neoliberalismo vem sendo a forma mais acabada da ideologia fatalista do fim da história e da mercantilização da vida. Para os difusores dessa nefasta concepção de mundo, a educação é uma ação puramente técnica, educar é instruir e não formar. Não é à toa que os apologistas da ideologia neoliberal são contundentes no discurso da neutralidade da educação, e de uma educação apenas para o mercado e não para a vida, e tampouco para a subversão da lógica desumana das relações sociais capitalistas.

Nesse campo de reflexão, Saviani (2008) identifica que as teorias pedagógicas contemporâneas seguem nessa tendência, valorizando lemas como; o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo, slogans que de fundo reverberam a lógica mercantil e de cada vez menos conteúdos clássicos na formação. Ainda que as tendências do capital sejam dominantes na história da educação brasileira, não podemos abster dessa narrativa a existência de propostas democráticas e de massa de educação que foram formuladas principalmente por via da ação dos movimentos sociais, dos movimentos de classe e dos intelectuais progressistas brasileiros a datar principalmente da década de 80 do século passado (NEVES, 2007).

Reconhecendo a forte resistência e consistência teórica que o campo crítico da educação tem trazido para o debate educacional no Brasil, seguimos nossas arguições com a exposição de algumas das formulações que podem ser identificadas com esse perfil. Assim, o âmago da argumentação seguinte será refletir sobre como podemos pensar a educação e a prática docente em uma perspectiva emancipatória e subversiva à lógica neoliberal com base em autores clássicos da educação brasileira e nas contribuições de Adorno.

Tratar da prática docente em uma perspectiva emancipatória significa reconhecer a existência e por certo a preponderância de práticas que atuam no sentido da dominação social, política e cultural dos sujeitos. Como discutido acima, a história recente da educação brasileira é marcada pela contradição entre o projeto neoliberal e o popular de educação. Assim, principalmente a contar da década de 80 do século passado a disputa entre os campos se tornou o eixo central dos debates da educação brasileira, refletindo nas políticas educacionais e, na constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

Em relação à prática pedagógica nas instituições educativas e na sociedade civil, a forma tradicional de educação acabou por se desenvolver de modo hegemônico na sociedade brasileira. Nesse modelo, balizado pela racionalidade científica (cientificismo) típica do capitalismo moderno, a educação passou a ser mais uma atividade ancorada no método

cartesiano e posteriormente na ciência positivista. Desse modo, a ciência que funda a educação moderna e a relação entre professor e aluno se baseia no método científico de Hebart. Em relação aos passos pedagógicos desse método de educação, Saviani nos diz que:

O passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (1999, p. 54).

A citação acima expressa um elemento primordial para nossas reflexões sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento da ciência moderna. Não obstante das formulações de Adorno (1995; 2013) de que a ciência moderna, que se funda nos princípios da racionalidade cartesiana e se desenvolve por meio dos interesses da burguesia, acaba também por penetrar sua concepção de ciência na prática educativa, tornando o processo de ensino-aprendizagem um procedimento de semiformação. Pois, o método tradicional de ensino reduz a complexidade dos fenômenos naturais e sociais a meras apreensões cognitivas de fenômenos estáticos, o que acarreta em um prejuízo se pensarmos a tarefa da educação interligada com o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos.

Portanto, a ideia de uma educação tradicional se baseia em uma perspectiva conservadora de mundo, em práticas que tratam o conhecimento em uma dimensão meramente instrumental e imutável, sendo os saberes universais de um modo não dialético a centralidade e o conteúdo da prática docente. Na perspectiva de Freire (2017) a educação tradicional funda uma forma bancária de educação.

Nesse sentido, cabe salientar que a educação de modo geral tem sido narradora e dissertadora de conteúdos, ou seja, existe sempre um sujeito que narra, e outro que é objeto paciente da narração. Nessa concepção, a realidade é algo estático e não dinâmico, e a palavra se torna oca, um som, e não algo com significado. Desse modo, a educação se resume ao mero depósito de conteúdos por parte do educador, e cabe ao educando “armazenar” esses saberes. Por consequência, o educador acaba por não se comunicar, e sim fazer comunicados, logo, educador e educando se arquivam e se alienam nessa concepção bancária de educação (FREIRE, 2017).

Se essa forma tradicional de educação aponta para relações mecânicas entre professor e aluno, do ponto de vista do cotidiano das instituições educativas e do imaginário formado acerca da atividade de ensino, tais relações acabam também por se proliferar. Podemos dizer

que esse modelo de educação é antagônico ao desenvolvimento da alegria que deveria estar presente no ato de aprender, e o bom aluno passa a ser identificado como o obediente e aplicado, capaz de cumprir com docilidade as regras sociais já estruturadas pelas instituições “formativas” (SNYDERS, 1993).

Esse elemento da docilidade, do cumprimento das regras e de certa rotina normativa presente na educação escolar é o componente que de acordo com Bauman (2010) caracteriza a própria razão de ser da escola moderna. Ou seja, mais importante do que os conteúdos ensinados, é a disciplina, a criação da ordem e os valores (ética) burgueses promulgados, o que tornava a escola legítima para o projeto moderno de dominação das pessoas. De acordo com França:

As palavras de ordem eram colocar ordem na desordem, civilizar para melhor controlar o povo. Nessa perspectiva, o professor deveria ser formado para transmitir um conhecimento que não subvertesse a ordem existente, mas que a mantivesse tal como estava. O professor deveria ser mais um agente difusor de uma mentalidade moralizante de que propriamente um difusor de conhecimentos (2012, p. 4).

Ainda a respeito do imaginário e das práticas da forma tradicional de educação, Adorno (1995) afirma que severidade e disciplina são elementos constitutivos da educação tradicional. Segundo o filósofo alemão, esse modelo de educação acaba por difundir ideários que formam uma série de tabus e de estigmas sobre a prática educativa e os professores. Assim, a educação tradicional associa a figura do professor com a prática do castigo. De acordo com Adorno, por trás da imagem negativa dos professores, está o sujeito da punição e do castigo. “Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco” (1995, p. 105).

Esse modelo de educação e de formação baseado na ordem, na disciplina e no processo de memorização do conhecimento acabou por ser hegemônico em grande parte da educação brasileira como mostramos acima, além de ainda ser extremamente presente nas instituições educativas do nosso tempo. No entanto, como a história se desenvolve a partir de polos contraditórios, principalmente a partir da segunda metade do século XX, novas propostas e discursos sobre a educação se fizeram presentes na paisagem do debate educacional brasileiro.

Dessa forma, como o sistema educacional brasileiro acabou por se desenvolver na lógica dominante de educação ao longo do século XX, conforme afirma Gadotti (1995) as perspectivas transformadoras e identificadas com o projeto de transformação social também se fizeram presentes desde esse momento. Por via da crítica da educação tradicional e das pedagogias burguesas, o campo intelectual da educação brasileira construiu outras pedagogias

que pautam a educação tendo como base o direito e a dignidade social dos oprimidos e dos subalternizados do mundo.

Nesse contexto, novas formulações sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem, a formação de professores, a didática, a avaliação, a gestão escolar e a relação entre escola e sociedade passam a ser elaboradas. Assim, indicamos como as destacadas elaborações progressistas e transformadoras da educação brasileira a pedagogia histórico-crítica de Saviani, a concepção dialética da educação de Gadotti e a pedagogia libertadora de Freire.⁵⁶ No próximo tópico, discutiremos as concepções da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia libertadora sobre a educação, o ensino e a pesquisa.

5.2 – Educação, ensino e pesquisa nas pedagogias críticas brasileiras

De acordo com Saviani (1991) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo exigência do e para o processo de trabalho, e também um processo de trabalho. Para o autor, o processo de garantia da existência humana implica na garantia de subsistência material (trabalho material). Porém, para a realização da ação material, o homem precisa antecipar mentalmente em ideias o objetivo da ação, incluindo elementos da ciência, da arte e da ética nesse pensamento. Esses aspectos, na medida em que são objetos de preocupação, abrem espaço para outra forma de produção: a produção não material, que se trata da produção de valores, de ideias, de símbolos, de hábitos, de atitudes e de habilidades.⁵⁷ Em síntese, trata-se da produção do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, e a educação se insere nessa categoria de trabalho.

Portanto, se a educação se relaciona com a atividade humana de modificação da natureza e dos homens, acaba também por fundar um saber objetivo e clássico oriundo dessa relação. Esse saber, para Saviani (1991) é o próprio conteúdo da educação escolar. Ou seja, a educação escolar atua com a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade em seu grau mais elaborado, de modo que os estudantes possam superar as visões empíricas e distorcidas da realidade.

Um ponto de importante destaque a respeito da pedagogia histórico-crítica, é que a defesa dos conteúdos historicamente sistematizados, clássicos e universais supera por incorporação a forma tradicional do seu ensino. Assim, a defesa de uma perspectiva dialética

⁵⁶ Ainda que possua uma produção própria e de contribuição singular, tanto a obra como a ação política de Gadotti se desenvolveram em unidade com a pedagogia de Freire. Reconhecendo essa dimensão histórica e a proximidade das posições dos autores, tratamos de ambos dentro de uma mesma perspectiva teórica nesse escrito.

⁵⁷ Para aprofundar a discussão a respeito da educação como trabalho não material e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, ler Martins (2011).

materialista, em que os conteúdos ensinados devam passar do abstrato para o concreto no pensamento dos alunos, dialogando com a prática social em uma perspectiva transformadora e emancipatória é um ponto fundamental dessa teoria pedagógica.

No mesmo sentido do método de Marx (2008), no qual o estudo dos fenômenos deve sempre superar sua manifestação imediata na consciência dos sujeitos, o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica necessita fazer com que os alunos superem suas visões sincréticas sobre os conteúdos, tendo em vista uma concepção sintética e mais elaborada deles. Desse modo, a escola deve ser o local onde a cultura erudita sirva como parâmetro para a explicação da cultura popular, e não o espaço de reprodução das formas de ser do cotidiano.

Assim, a formação de professores nessa perspectiva deve ser encarregada de proporcionar aos estudantes de modo articulado os conteúdos culturais cognitivos de cada área de conhecimento e as formas didático-pedagógicas do seu ensino. Logo, necessita existir uma articulação dialética na formação de professores entre o domínio do conhecimento técnico-instrumental e a aprendizagem das formas de repassar esse saber (SAVIANI, 2009). No entanto, Saviani também reconhece que é impossível pensar um projeto de formação de professores desassociado das questões políticas e da valorização da profissão. Assim, é necessário que a docência seja uma profissão atrativa, com boa remuneração, com um plano de carreira sólido e condições de trabalho dignas, além do investimento constante na formação inicial e continuada dos professores.

Outro ponto de destaque diz respeito à relação entre o ensino e a pesquisa na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (1999) o ensino não é pesquisa, logo, o autor reforça a ideia da pseudocientificidade dos métodos novos quando afirma que é impossível pesquisar aquilo que se desconhece totalmente. Pois, a pesquisa se faz diante de alguma base sólida para tal, e não por meio daquilo que individualmente se funda como problema.

Na perspectiva de Saviani (1991; 1999) o ensino é algo que se estabelece a partir de uma relação entre professor e aluno, na qual o professor deve dominar os conhecimentos historicamente elaborados e socializá-los com os alunos por intermédio de um método crítico e dialético, superando tanto o mecanicismo da escola tradicional, como os modismos da escola nova. Em outras palavras, ensino é algo que se funda a partir da transmissão de um saber já acumulado pela humanidade, enquanto a pesquisa somente é possível para a construção de novos saberes em decorrência de problemáticas concretas, não devendo assim ser associada à prática de ensino dos conteúdos universais.

Considerando que as contribuições da pedagogia histórico-crítica são significativas para a educação escolar e para a formação de professores, destacamos que as concepções de educação e de ensino apontadas por Saviani nos ajudam a pensar a educação como uma prática social que trata o conhecimento de modo não aleatório. Porém, acreditamos que as formulações oriundas da pedagogia libertadora possuem aspectos que nos possibilitam ampliar nosso campo de percepção sobre a educação e o ensino. Como questão notável, na pedagogia de Freire a relação entre ensino e pesquisa é reconstruída e considerada como intrínseca à prática educativa progressista, o que a faz ir para além da tese construída pela pedagogia histórico-crítica do ensino como algo não diretamente conectado com a prática da pesquisa.

Como ponto de partida para pensarmos a educação em Paulo Freire, destacamos três fundamentos que a nosso ver caracterizam aquilo que o autor pensou e escreveu sobre a educação e a prática docente. O primeiro ponto, é que a educação é política. Ou seja, não existe ato educativo que possa ser neutro em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais como é o caso da brasileira. Sendo assim, a educação é sempre uma forma de política educativa ao estabelecer prioridades, metas, conteúdos, meios e objetivos, logo, existe sempre uma intencionalidade política em cada prática pedagógica (FREIRE, 2003).

Aliás, a respeito da relação entre o político e o pedagógico, em Gadotti, Freire e Guimarães (1995) existe a defesa da relação intrínseca entre educação e política com base na tese de que a educação ou qualquer atitude intencional dos sujeitos é sempre pedagógica e política, não sendo possível a neutralidade nas escolhas. Para os autores, a dimensão pedagógica se centra em uma esfera do convencimento, enquanto a política em processos de poder e direção coletiva. Assim, a política na educação tem também a ver com o exercício do poder, que precisa justamente ser pensado de modo diferente das formas dominantes. Em outros termos, o êxito de uma prática pedagógica que busca articular educação e política perpassa pela reinvenção do poder tendo em vista a superação de práticas autoritárias.

O segundo aspecto que acreditamos ser fundamental para pensarmos a educação na pedagogia libertadora se refere à consideração de que a educação é uma prática dialógica (FREIRE, 2017). Para o autor, o diálogo funda a prática educativa transformadora, mas não um diálogo entre desiguais, e sim, um dialógico entre sujeitos que constroem em conjunto tanto a prática educativa como a compreensão a respeito dos conteúdos estudados.

Logo, sem a superação da contradição entre educadores e educandos promovida pela educação bancária, será impossível a construção de uma educação realmente dialógica, sendo a dialogicidade a essência da educação libertadora. Assim, essa tarefa da educação de

produzir significado e inteligência sobre os saberes estudados é algo somente viável a partir de uma articulação dialética e dialógica entre os sujeitos. Tal articulação, ao despertar a curiosidade epistemológica nos educandos se conecta com o pensar certo, que é o próprio pensar criticamente. Desse modo, “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2008, p. 38).

O último elemento de caracterização da educação em Freire diz respeito à consideração de que a prática educativa é sempre ligada ao contexto no qual se manifesta. Pois, não pode haver conteúdos que não dialogam com o contexto concreto dos educandos, com o lugar de onde eles falam e produzem suas identidades culturais (FREIRE, 2016a). Com essa consideração, não estamos dizendo que a educação será sempre uma em cada localidade, mas sim que, um projeto crítico de educação que norteia a prática pedagógica deve levar em consideração a diversidade cultural presente em cada contexto educativo.

Essa consideração é de suma importância para uma prática pedagógica transformadora, e coloca em cheque a forma como a educação historicamente construiu seus conteúdos tidos como universais, ocultando outros saberes, outros sujeitos e outras culturas. Assim, não pode existir uma real prática educativa desvirtuada do lugar no qual ela acontece, sem a compreensão da consciência que os sujeitos possuem sobre os conteúdos ensinados. Caso contrário, se a educação estiver fechada a conhecimentos pensados fora da dinâmica cultural dos educandos, estaremos falando de imposição cultural e não de formação.

Esse é um elemento importante a ser discutido pelos projetos educativos, e já era preocupação de Adorno (1995), quando o pensador alemão afirmou que a tendência homogeneizadora e dominante do capitalismo moderno acabam por dificultar o reconhecimento dos saberes e das resistências locais. Essa desagregação (barbárie) na qual passa a sociedade moderna e a constante pressão pela consideração de uma cultura dominante como a forma mais adequada de ser e agir no mundo faz com que a área da educação também perpassa por dilemas e problemáticas das mais complicadas. Assim, a consideração do contexto local das experiências educativas nos leva a dizer que é preciso produzir resistência em cada espaço e em cada tempo.

É importante salientar, que a defesa do contexto concreto das práticas educativas presente em Freire (2008; 2016b) não exclui a necessidade de ensino dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Todavia, esses conhecimentos devem ser pensados a partir dos próprios sujeitos e do universo cultural no qual a prática educativa ocorre. No sentido de Arroyo (2014), se os sujeitos são outros as pedagogias também devem

ser outras. Ou seja, as pedagogias se tornam efetivas quando são pensadas para e com os sujeitos, e não quando são modelos cognitivistas impostos para eles.

Com os três fundamentos acima citados, torna-se evidente que a prática educativa e o ensino em Freire são questões que transcendem o ato de transmissão mecânica do conhecimento. Assim, para Freire (2008; 2016a) educar é substantivamente formar e produzir compreensão sobre os fenômenos do mundo. Desse modo, o ensino dos conteúdos parte da premissa de que os sujeitos são ativos em relação à história e aos saberes, por isso, devem ser tratados também como construtores da inteligência (compreensão) do saber que é ensinado.

A capacidade que temos de aprender para transformar a realidade é marca essencial da conduta humana. Aprender é uma aventura criadora muito mais rica do que repetir algo, aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, atitudes essas que não se realizam sem abertura para o mundo e para o novo. Nesse sentido, toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e que aprendem ao mesmo tempo, daí a necessidade de objetivos a serem ensinados e aprendidos, e esse processo exige um caráter diretivo, por via de métodos, de técnicas, de sonhos etc. Pois, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Se ensinar não é apenas transferir conhecimentos, a noção de pesquisa passa a ser reconstruída na pedagogia libertadora. Dessa maneira, a pesquisa passa a ser vista como uma atitude necessária e curiosa dos sujeitos em relação aos saberes, como uma atividade intrínseca ao fazer educativo progressista. A construção do pensamento crítico deve reconhecer a necessidade da investigação constante das problemáticas do mundo, além da investigação da própria prática educativa com o intuito de melhorá-la, pois, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2008, p. 29). Afinal:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2008, p. 28).

Com a citação acima, torna-se conclusivo que em Freire a pesquisa se encontra para além da lógica da racionalidade científica que busca quantificar a realidade a partir da sua redução e fragmentação. Pesquisar é algo próprio da práxis humana fundada em sua potencialidade e vocação ontológica de ser mais. Assim, quando a pesquisa se imbrica com a prática de ensino em uma perspectiva libertadora, para além de um ato espontâneo de aferição sobre o objeto estudado, a pesquisa passa a ter o significado de ajudar na produção da

compreensão do fenômeno, ou seja, a pesquisa passa estar presente no trabalho pedagógico do professor e do aluno.

Retornando a uma discussão desse tópico, concordamos com as críticas de Saviani (1999) referente à centralidade do aluno no processo de construção do conhecimento, slogan tão defendido pela escola nova. Contudo, não cremos ser totalmente prejudicial uma perspectiva na qual professor e alunos discutam sobre o conhecimento e participem do processo conjuntamente. Porém, sem desconsiderar o papel de cada um, e a necessidade do conhecimento sistematizado em lugar do saber espontâneo, para tal, essa relação entre professor, aluno e o conhecimento deve ser dialógica e dialética (FREIRE, 2017).

Nesse sentido, o argumento de mediação para a defesa da relação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica parte da consideração de que as contribuições de Freire superam a lógica esvaziada e conservadora da escola nova. Assim, para além de uma associação imediatista entre ensino e pesquisa, cabe à prática educativa, ao mesmo tempo proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento já existente, como também, formar sujeitos abertos para a construção e produção de novos conhecimentos.

Com os argumentos acima expostos, queremos reafirmar o campo de debate na educação que compreende a pesquisa não apenas como sinônimo de produção do conhecimento científico. Mas sim, como uma vocação humana, ou nos termos de Freire (2008; 2014), a pesquisa como um elemento que nos possibilita transitar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Desse modo, a pesquisa quando pensada no tempo e espaço da prática pedagógica necessita se reconfigurar, ou seja, passar a ter o sentido do contexto educativo no qual se manifesta.

Feitas tais considerações, acreditamos que as principais formulações das pedagogias progressistas da educação brasileira acerca da educação, do ensino e da pesquisa foram expostas mesmo que de modo sintético. Na seção seguinte centraremos esforços na discussão das categorias formação e semiformação, e no significado da ação docente formativa pensando um processo de formação para a pesquisa em conexão com a prática de ensino.

6 - NOTAS E APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E SUA IMBRICAÇÃO COM O ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1997, p. 51).

Essa seção será destinada para os nossos apontamentos e reflexões sobre as possibilidades de uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física. Também será objeto de nossa reflexão a discussão do professor formador, e a função do professor como um pesquisador. Assim, pensamos no professor pesquisador tanto no sentido de um sujeito que pesquisa a sua prática, como do sujeito que produz conhecimento oriundo da prática de ensino ou do contato com outras problemáticas sociais.

Em uma perspectiva mais ampla de educação, é preciso reconhecer que o educador necessita ser educado para que ocorram mudanças significativas na prática social e nas relações entre os sujeitos (MARX; ENGELS, 2007). A educação do educador é um elemento que não pode ser negligenciado na formação de professores. Tendo isso em vista, discutiremos nessa seção como a pesquisa no sentido de uma reflexão ampla sobre a realidade pode ser um elemento importante no processo de ensino e na construção de novos conhecimentos.

Estruturalmente delimitados a seção em três tópicos. No primeiro trataremos do debate referente às dimensões que compõem a formação de professores, além da função social de um professor formador. Em seguida, discutiremos por via das contribuições de Adorno as possibilidades para pensarmos os conceitos de formação e de semiformação dentro de debate da formação para a pesquisa. Por último, será objeto de nossa reflexão o debate do professor pesquisador, com mediações para pensarmos a caracterização desse docente e as perspectivas para a formação para a pesquisa em conexão com a prática de ensino na área da Educação Física. Desse modo, trataremos dos aspectos que dificultam a formação para a pesquisa, assim como, das possibilidades desse processo ocorrer na formação de professores.

6.1 – A função do professor formador na prática educativa: do instrumental à formação cultural

A partir das discussões anteriormente realizadas, apontamos que no campo teórico e político da educação brasileira existem formulações que de algum modo solidificaram pedagogias subversivas à lógica do capital. Ainda que tenhamos tratado apenas das categorias educação, ensino e pesquisa nessas pedagogias, de alguma maneira a questão referente à importância da ação do professor como um formador acaba por se fazer presente e compreensível nas perspectivas debatidas.

Antes de avançarmos para o objetivo central desse tópico, pensamos ser necessária uma síntese sobre o conceito de educação em Adorno e Freire. Assumimos a perspectiva da educação como uma prática crítica, dialógica e transformadora que busca a produção de compreensão a respeito dos elementos filosóficos, culturais, políticos, científicos, éticos e estéticos produzidos pela humanidade em seus diversos contextos. Portanto, acreditamos que a noção de Freire de educação possui estreitas relações com aquilo que podemos denominar de função social da educação para Adorno.

Adorno (1995) destaca uma grande função social da educação, que será fundamental para um único objetivo. Assim, a função da educação se refere à efetiva formação do gênero humano. Diferentemente das formas tradicionais de educação que optam pela formação de subjetividades disciplinadas através de procedimentos de punição e de severidade, uma educação para a emancipação precisa formar no sentido ético e político do termo. Ou seja, é necessário educar para a autonomia e criticidade, em oposição à dominação e a coisificação dos homens e das relações sociais.

Dessa maneira, esse processo de educação e de formação necessita ser uma atividade que potencialize a apropriação dos sujeitos de todo o arcabouço cultural produzido pela humanidade. No sentido também de uma crítica da cultura burguesa, a educação emancipatória deve formar para além da cultura da dominação. Como consequência da ampla formação do gênero humano, toda a educação precisa ser um processo constante de luta contra a barbárie civilizatória e a degeneração dos homens. Logo, “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz⁵⁸

⁵⁸ Auschwitz foi o nome dado a um dos mais conhecidos campos de concentração e de extermínio nazista inaugurado em 1941. Localizado inicialmente em Oswiecim, na Polônia, e depois se expandido para outras regiões, o fenômeno ficou conhecido como o maior local de assassinatos em massa da história recente da humanidade. Na perspectiva de Adorno (1995) Auschwitz é a expressão máxima da barbárie instaurada no mundo moderno.

não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 118).

Dessa forma, sinalizamos que para a construção de processos formativos efetivamente emancipatórios, é um elemento de substantiva relevância a consideração do professor formador como um profissional da educação e do ensino. Assim, destacamos que no sentido de Gadotti (1995), devemos reconhecer o atributo de profissionais da educação como um ponto positivo, tendo em vista que a dimensão de uma ação profissional é tanto uma forma de legitimidade (reconhecimento) social, como um aspecto que indica a constante qualificação do profissional do ensino para atuar na formação dos outros.

Nesse sentido, o termo profissional do ensino vai de contraposição à tendência neoliberal de profissionalização da ação docente, tendo em conta que a segunda atua a partir da mistificação da técnica e da burocratização dos meios, gerando desprezo pelas questões humanas e políticas da formação. De acordo com Gadotti, cabe destacar que “O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional humano, do social, do político” (1995, p. 142).

Desse ponto de vista, caracterizamos o professor formador como um profissional do ensino no sentido daquele que atua em favor da plena humanização dos sujeitos com quem partilha o ato formativo. Logo, a ação do professor formador, que adquire a dimensão profissional, é fundada no compromisso social do educador com a sociedade, compromisso esse que parte da consideração da condição concreta desumana na qual passa a educação e os processos formativos em nossa sociedade (FREIRE, 2016b).

Assim, é justamente quando o educador compreende que atua com educação/formação, reconhecendo o contexto imediato alienado no qual as relações humanas tem se desenvolvido, que ele será capaz de construir um compromisso que se torna sinônimo de uma práxis em prol da mudança desse cenário. Em outras palavras, o profissional da educação que assume a perspectiva da humanização do mundo atua de modo engajado e solidário, funda suas ações educativas em um gesto amoroso de querer mais do mundo e dos outros (FREIRE, 2016b).

Contudo, ainda que o profissional da educação esteja repleto das melhores intenções para a mudança do mundo, o compromisso que assume com a transformação da educação lhe exige o entendimento de que certas tarefas são necessárias. Conforme afirma Freire (2016b), é justamente por intermédio da busca constante pela maior capacitação e sistematização das experiências realizadas, pelo uso orgânico da cultura humana para melhor formar os outros e

pela responsabilidade firmada com a prática educativa, que o educador assume em seu cotidiano um compromisso profissional com a docência.

É importante salientar, que embora discutido e ratificado o necessário compromisso do profissional da educação com sua prática docente, não estamos afirmando que toda a responsabilidade do êxito da sólida formação do educador seja tarefa dele próprio. Ao contrário dessa perspectiva, acreditamos que esse processo de formação do educador é algo que envolve múltiplas condições e relações, que podem ser sintetizadas nas interações entre o sujeito e as instituições formativas e do sujeito com os outros espaços e momentos possíveis para a sua formação permanente.

Candau (1989) ao definir a didática como o campo de reflexão sistemática e de construção de alternativas para as questões e os desafios da prática pedagógica, ou seja, a área que investiga o processo de ensino-aprendizagem, afirma que esse fazer educativo está para além do ato mecânico de transferência de conteúdos. Desse modo, o docente necessita compreender a multidimensionalidade da prática educativa. Portanto, a consideração da complexidade da ação pedagógica parte do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem para ser devidamente compreendido, precisa articular simultaneamente as dimensões técnica, humana e política.

Assim, acreditamos que cinco dimensões se constituem como pontos fundamentais para a formação do professor formador e para o conseqüente êxito no processo de ensino-aprendizagem. A primeira delas discutimos acima, que é justamente o compromisso social do educador com a sua profissão. As outras quatro, são as dimensões, técnica, política, humana e a formação cultural. Acrescentamos a noção de formação cultural de Adorno (1995) junto com as três dimensões expostas por Candau (1989) por acreditarmos que a formação cultural tal como discutida pelo pensador alemão é um elemento fundamental para a prática educativa emancipatória.

Em relação à formação técnica, pensamos que esse elemento é de fundamental importância na formação de professores. É sempre trivial lembrar, que nenhum docente pode se furtar do domínio científico da área de conhecimento na qual atua, caso contrário, sua prática corre o risco de se tornar um mero ativismo político ou um humanismo acrítico desprovido de elementos científicos sólidos, o que não é o objetivo de uma educação libertadora. Resgatando a noção de Adorno (1995), nesse momento, de construção de uma educação libertadora, a técnica passa a ser considerada como um recurso fundamental produzido pela humanidade que potencializa a prática educativa.

De acordo com Candau (1989) a dimensão técnica conota ao processo de ensino-aprendizagem o caráter de ser intencional e sistemático, por via da organização das melhores condições e estratégias para a viabilização da aprendizagem. Nessa dimensão, o docente de um campo de conhecimento específico necessita elencar elementos como, os objetivos do ato de ensino, os conteúdos, as metodologias, os procedimentos avaliativos etc., ou seja, são os elementos racionais do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar, que vários são os debates no campo da educação a respeito da possível neutralidade do ato educativo. Tais discussões derivam da natureza do discurso da educação tradicional e da racionalidade cartesiana, que acreditam que apenas a intervenção instrumental no mundo pode garantir a eficácia e “bons” resultados. Em relação ao campo da didática, quando a dimensão técnica é dissociada das questões humanas e políticas, o ato educativo acaba por se tornar tecnicista e unidimensional (CANDAUI, 1989).

Destarte, acreditamos que a prática docente é algo que se constrói a partir da autoridade científica. Logo, o professor que não estuda e não se apresenta qualificado para a sua atividade, não tem força moral para “julgar” e avaliar uma classe. Não é que a competência científica seja o único fator para a boa docência, mas, o professor não competente perde sua autoridade pedagógica. Nesse sentido:

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2008, p. 103).

Em relação à dimensão política da formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem, como afirmamos anteriormente, acreditamos que ela acaba por ser algo intrínseco a essa atividade. Não pode existir prática formativa desligada do contexto político em que ocorre, não pode existir educação sem escolhas, o educador direta ou indiretamente atua sempre em prol de uma determinada motivação política. Gadotti (1995) afirma que a educação é política não somente devido à impossibilidade da neutralidade da ação pedagógica. Para o autor, a educação é política por transmitir os modelos sociais existentes, formar personalidades a partir da ação pedagógica, difundir ideias e concepções políticas e se manifestar em instituições que são em primazia políticas.

Conforme expõe Nóvoa (1995), é na transição do XVIII para o século XIX na Europa que a dimensão política da educação se estabelece. De acordo com o professor português, a datar do momento em que a educação, em especial a formação de professores passou a ser gerida principalmente pelo Estado, a vinculação da educação com um determinado projeto de

sociedade passou a ser cada vez mais evidente. Desse modo, a conexão entre política e educação pode ser considerada como um elemento historicamente consolidado por intermédio da difusão da educação pública durante a modernidade.

Sendo assim, valorizar a dimensão política na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem significa defender que uma dimensão do próprio humano esteja presente em seus processos formativos. Pois, é justamente na diretividade da educação de focar e buscar algo que reside o seu teor político. A educação é por sua natureza uma ação política, independente do modo de ação dos sujeitos que educam, e a raiz política da educação reside na natureza inacabada dos seres humanos, o que permite sua educabilidade. Dessa maneira, a educação somente poderia ser neutra caso não houvesse nenhuma forma de diferença entre as condições sociais, políticas, individuais e culturais dos sujeitos. Melhor dizendo, “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2008, p. 111).

Desse modo, é possível inferir que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem é sempre situado em uma dimensão político-social, por acontecer em uma cultura específica e com sujeitos concretos que possuem posições de classe. Dessa maneira, a dimensão política não é apenas um elemento da prática educativa, pois, “Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social” (CANDAUI, 1989, p. 14).

Essa relação entre política e educação é tão latente, que para muitos pensadores da história da humanidade, como é o caso de Adorno (1995), é justamente a não existência de uma educação política o elemento que pode levar a humanidade para experiências de barbárie como, por exemplo, foi o caso da ascensão do Nazismo na Alemanha. Nessa perspectiva, uma efetiva educação política é aquela capaz de fazer com que uma geração seja protagonista de sua história, que os sujeitos atuem no mundo de modo crítico e reflexivo, e não sejam dominados pela consciência mistificadora do mundo moderno.

Dando prosseguimento, a respeito da dimensão humana na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem, devemos partir da noção de que diferentemente daquilo que o capital acredita, nós não educamos coisas por via de procedimentos mecânicos e autoritários, mas sim, educamos sujeitos, sujeitos humanos que aprendem e conhecem o mundo de corpo inteiro. Logo, o reconhecimento do outro como produtor de conhecimento e de significação a respeito das problemáticas do mundo é um elemento primordial nas práticas educativas progressistas.

Nesse sentido, Freire (2008) aponta a necessidade de encararmos a educação como um processo que trata com e que forma gente. Ou seja, sujeitos preparados para aprender, ensinar, intervir e conhecer, o que faz da prática educativa um exercício constante em favor do desenvolvimento permanente da autonomia dos educadores e dos educandos. E por ser uma prática eminentemente humana, jamais pode ser fria, e sim aberta às possibilidades da vocação ontológica do ser, que necessita buscar sempre o ser mais para si mesmo, para os outros e para o mundo.

Portanto, a formação docente jamais pode se esquecer da dimensão humana presente em cada sujeito, não pode fazer de conta que podemos ser como máquinas capazes de instruir outras máquinas que não possuem sentimentos e nem desejos, uma vez que, a prática docente não deve perder de vista a complexidade da ação educativa. Pois, “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2008, p. 143).

Candau (1989) nos ajuda na reflexão sobre a dimensão humana da prática educativa quando afirma que antes de qualquer coisa, o processo de ensino-aprendizagem é sempre mediado por uma relação entre humanos. No entanto, diferentemente das abordagens humanistas, psicologistas e subjetivistas da educação que atribuem todo o sucesso ou não do ensino dos conteúdos ao grau de empatia e ao desenvolvimento de boas relações entre os sujeitos, a dimensão humana para a autora é algo que somente ganha sentido em conexão com os aspectos técnicos e políticos do ensino.

A questão da formação humana é amplamente discutida em Freire (2008) a partir da ideia de formação ética. Na visão do autor, o processo de superação das visões ingênuas de mundo para a efetiva criticidade não deve ser realizado descolado da rigorosa formação ética e estética. A prática educativa deve ser um testemunho da decência, pureza e boniteza do educador. Os humanos adquiriram a imensa capacidade de valorar, intervir, escolher, comparar, decidir e romper, e por tudo isso nos tornamos seres éticos. Sendo assim, é impossível pensar o ser humano e as práticas educativas dissociados da ética.

Porém, como adverte Freire (2008) a ética é também um assunto político e de classe. De acordo com o autor, nenhum educador pode escapar da rigorosidade ética da prática educativa enquanto prática formativa. Assim, tendo em vista a ética universal humana em oposição aos valores do mercado, ou seja, a ética que condena todas as formas de exploração e o cinismo dos discursos dominantes, Freire acredita que a melhor maneira de defesa dessa ética é a vivência dela na prática efetiva. Tal demanda, de acordo com o autor exige cuidado

com os conteúdos que ensinamos e com nossos discursos proferidos no processo de ensino-aprendizagem.

A profissão docente necessita constantemente dialogar com os valores éticos, além de ser atenta para as questões éticas de cada tempo histórico. Nóvoa (1995) afirma que é fundamental para a consolidação e valorização dos docentes o atrelamento de suas práticas à dimensão ética. Caso contrário, tanto o mercado, como também o Estado acabam por de algum modo assumir a tarefa de imposição de certos valores e preceitos para a profissão docente. Assim, a ética que deve balizar a ação docente, necessita se fundar para além da lógica das injustiças sócias, devendo ser um processo protagonizado pelos próprios docentes.

Avançando no debate sobre as dimensões da formação, que a nosso ver se realizam tanto institucionalmente, como em outros espaços e experiências dos sujeitos, se pensarmos que a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade influenciada por questões que transcendem o momento da aula em si, acreditamos que a formação cultural proposta por Adorno (1995) é um conceito fundamental para compreendermos a formação dos educadores em sentido permanente.

Sendo assim, as quatro dimensões discutidas anteriormente se completam e ganham sentido por via daquilo que Adorno (1995) denominou de formação cultural. De acordo com o pensador, a formação cultural é algo imprescindível para qualquer educador, e se relaciona com os saberes que o sujeito é capaz de acumular ao longo de sua vida, seu conhecimento de mundo, da história e suas experiências formativas. Assim, a formação cultural não é algo meramente prescrito pelas instituições educativas, mas sim, um acúmulo do sujeito no sentido de ampliar sua capacidade de refletir sobre o mundo, é uma espécie de formação a partir de outras circunstâncias, habilidades e aptidões.

De acordo com Adorno (1995), a formação cultural que é fundamental para todos os sujeitos que atuam na formação dos outros, e somente pode ser adquirida a partir de uma busca espontânea do sujeito, não pode ser construída apenas nos espaços formais de educação. Em um sentido ampliado de compreensão da formação cultural, podemos dizer que ela faz parte de uma abertura do sujeito para as diversas aprendizagens, sendo uma formação permanente, crítica e reflexiva.

Segundo Faria et al. (2010) em trabalho de campo sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar, é a história de vida dos professores que consegue garantir uma sólida formação cultural e a compreensão da docência para além de um processo mecânica e instrumental de ensino de conteúdos. Assim, o contato com experiências que transcendam o que é prescrito pelas instituições de ensino faz com que o docente passe a

entender o processo de ensino-aprendizagem como mais um momento de sua constante formação cultural.

Por essa perspectiva, e novamente por intermédio das contribuições de Faria et al. (2010), podemos inferir que o enriquecimento advindo de uma vida cultural ativa é um elemento determinante que possibilita o professor pensar as inovações pedagógicas. Exemplificando a ideia de formação cultural na área da Educação Física, o contato do professor com práticas corporais como a capoeira, as atividades aquáticas, o esporte e as danças, pode lhe possibilitar um maior arcabouço instrumental e reflexivo para atuar no campo pedagógico de ensino desses conteúdos.

Ampliando a reflexão sobre a formação cultural para além da esfera das práticas corporais, o nosso contato com a arte em suas diversas formas, com o mundo político, com as diferentes linguagens produzidas na humanidade, enfim, nossa imersão na cultura nos possibilita olhar para a docência e conseqüentemente para a formação de professores de outro modo. Não é que podemos formar os outros apenas com esses tipos de saberes, e muito menos que o docente que tenha acumulado diversas experiências será por efeito um excelente professor, mas sim que, se bem articulada com as dimensões política, social, humana e técnica, a formação cultural pode ser um instrumento de significativa contribuição para as práticas educativas.

Com essas reflexões, finalizamos esse tópico reforçando a ideia da multidimensionalidade da formação de professores e do processo de ensino-aprendizagem, o que desemboca na necessidade de articulação permanente das dimensões técnica, social, política e humana com a formação cultural. No tópico seguinte concentraremos esforços no debate a respeito das tarefas do professor pesquisador que atua na formação de professores, e a especificidade da Educação Física nesse contexto.

6.2 – Reflexões sobre a Semiformação e a pesquisa na formação de professores

Nesse tópico buscaremos aprofundar uma compreensão dialética da formação cultural, pois, se na parte anterior do escrito ressaltamos muito mais os seus aspectos positivos, nesse momento o debate será realizado no sentido de pensarmos como a formação cultural se relaciona com os condicionantes externos do mundo do capital, e quais as suas repercussões na prática da pesquisa na formação de professores.

Pesquisar, produzir conhecimento e publicar são termos constantemente citados no mundo acadêmico contemporâneo. Assim, desde o começo da graduação os estudantes são incentivados para publicar suas produções em eventos, seminários, congressos e até mesmo

periódicos científicos. Todavia, a nosso ver muitas vezes esse processo carece de uma reflexão mais ampla, justamente no sentido de pensarmos até que ponto estamos formando efetivamente pesquisadores na área da Educação. E mais, o que significa formar para a pesquisa? Quais os condicionantes que impedem uma sólida formação para esse ofício? Qual a especificidade do pesquisador que deve atuar também como formador de outros sujeitos?

Desse modo, iniciamos apoiados em uma ideia de Adorno para apresentarmos um ponto de partida para o nosso debate. Logo, de imediato pensamos que a semiformação como forma coisificada da real formação que fragiliza o entendimento da pesquisa e da função social do professor como um agente formador. Assim, acabamos sendo seduzidos pelos imediatismos, pragmatismos e pela a redução da ação de pesquisar ao ato de gerar “produtos”. Dessa forma, combater esse quadro significa recuperar o sentido original da formação cultural, fato esse que poderá nos proporcionar uma relação mais harmônica com a pesquisa e com os processos formativos que repercutem no trabalho investigativo e na prática pedagógica.

A questão então, a nosso ver deve ser posta da seguinte forma: não é que devemos optar pela formação do professor formador ou do pesquisador/publicador, mas sim, buscarmos o elo seguro no qual o publicar seja uma consequência da sólida formação cultural, técnica, política, humana e do compromisso social do educador com o desenvolvimento do seu campo profissional e da pesquisa como prática criativa e de produção de compreensão a respeito das problemáticas humanas.

O debate sobre a possibilidade da real formação do indivíduo é algo presente principalmente a partir das revoluções políticas burguesas dos séculos XVIII e XIX na Europa, em especial na França e na Inglaterra. É nesse contexto, que o desenvolvimento das forças produtivas e a conquista de uma maior parcela de liberdade por parte dos sujeitos em relação ao mundo feudal, sugerem que por consequência teríamos indivíduos “mais cultos”, no sentido da formação de um ser genérico que se apropria irrestritamente dos bens produzidos pela humanidade.

Todavia, conforme afirma Adorno (1996b), a relação entre o progresso do mundo material (infraestrutura) e o desenvolvimento das forças produtivas não se manifesta diretamente, e bem menos beneficentemente no mundo da cultura (superestrutura). Nesse sentido, a categoria da semiformação proposta para a discussão hora em voga parte justamente do atraso da consciência, ou se quisermos, do lento desenvolvimento cultural que a modernidade tem nos proporcionado.

Por essa perspectiva, a dialética do processo de formação dos sujeitos não pode ser um elemento pensado apenas do ponto de vista daquilo que o sujeito faz com a sua formação. Mas sim, necessita partir da constatação de que a formação do sujeito é sempre uma formação em um mundo humano. Mundo esse, que nas atuais circunstâncias tem sido dominado por uma racionalidade técnica, que coloca para a questão da formação cultural dos indivíduos a tarefa de ser concretizada dentro de estruturas sociais coercitivas.

Para Adorno (1996b) a ideologia do progresso da técnica como sinônimo de possibilidade da formação do sujeito é deficitária, pois, não podemos afirmar que o desenvolvimento de maiores potencialidades humanitárias do ponto de vista da ação técnica significará que teremos indivíduos mais dotados de potencialidades humanas. Logo, “Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial e pseudodemocrática” (ADORNO, 1999b, p. 6).

Nesse sentido, a realização de um debate sem ilusões deve considerar que o problema da formação no nosso tempo não é alguma coisa que possa ser resolvido apenas com soluções pedagógicas (educacionais) e nem mesmo no campo da cultura em sentido amplo. Pois, a lógica do trabalho social alienado é o que em última instância garante a reprodução de processos formativos reificados e cada vez mais externos aos sujeitos (ADORNO, 1995). Logo, o que se torna externo (no entendimento de distante) ao mesmo afasta o sujeito da autonomia e da liberdade necessárias para qualquer processo de emancipação e de real formação (ADORNO, 1996a).

Nesse sentido, em Adorno (1996a) encontramos a noção de formação como a apropriação de cultura pela subjetividade humana, o que aponta para a necessidade de um processo autônomo e livre de contato com os artefatos culturais. Desse modo, expomos que o termo “semicultura”, ou “semiformação” como preferimos nesse estudo, faz alusão ao procedimento de interferência de fatores sociais no modo subjetivo no qual os sujeitos se apropriam da cultura. Assim, já que a formação está cada vez mais ligada com a lógica da reprodução social da vida, e que o atual modelo de sociedade desenvolve formas de falsa consciência, não é exagero pensarmos que a formação em nosso tempo contém um forte conteúdo ideológico no sentido de Marx e Engels (2007).

A nosso ver, a tentativa de Adorno de compreender a formação tendo como ponto de partida a lógica da mercadoria nos possibilita refletir sobre como as instituições culturais, em

especial as de educação, ao longo da história agiram no sentido de consolidar, ou de subverter a lógica do trabalho alienado.⁵⁹

Segundo Adorno (1996a) o debate sobre a formação jamais pode ser colocado como absoluto e positivo em si mesmo, mas sim, deve ser pensado em conexão com as instituições humanas. Logo, isso sugere que nenhum indivíduo pode se formar por completo de modo autônomo, pois, todo conteúdo de qualquer formação é sempre um empreendimento social. Porém, quando Adorno afirma que a melhor formação seria aquela na qual a autonomia e a liberdade do sujeito no processo de apropriação subjetiva da cultura fossem a maior possível, o pensador alemão não está dizendo que os sujeitos devem se formar distantes do mundo, mas sim, que para uma real formação existe a necessidade de um afastamento e ao mesmo tempo de uma crítica da racionalidade do mundo que vivemos.

No limite, pensar a formação no sentido do pleno desenvolvimento da sensibilidade e do espírito humano como sugerem Adorno (1996b) e Marx (2010) é algo apenas possível em conexão com a transformação e com a superação radical da sociedade do livre comércio. Nesse sentido, todo o conteúdo ideológico da formação necessita ser questionado, e o usufruto das coisas em si deve se tornar uma meta de qualquer processo de autorreflexão por intermédio da cultura. Pois:

No clima da semiformação, os conteúdos verdadeiramente coisificados da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Isso, de certo modo, corresponde à sua definição [da semiformação - vf] (ADORNO, 1996a, p. 10).

Dessa maneira, do ponto de vista da caracterização dos elementos semiformativos, podemos dizer que a semiformação parte sempre de uma relação de pressão do mundo exterior com a subjetividade humana. Logo, a semiformação não é algo que em geral os sujeitos escolhem aderir ou não em primeira medida, mas sim, uma condição oriunda do “progresso” da ciência, da técnica e das demais formas de forças produtivas. Do ponto de vista da ação, a semiformação atua por via de normas rígidas e de qualificações cada vez mais específicas que delimitam certos campos de especialidade para a aprendizagem humana. Assim, os processos de semiformação são em geral formais e mecânicos, e a ausência da reflexão é algo presente nessa esfera (ADORNO, 1996b).

Por esse ângulo, podemos dizer que a semiformação atua quase sempre por premissas ilusórias (ideológicas) e por uma espécie de administração imediata da vida, funcionando

⁵⁹ Sobre a relação entre educação e trabalho na modernidade, indicamos a leitura dos trabalhos de Mészáros (2005), de Gramsci (1991) e de Saviani (2008).

assim, como uma formação mínima e adequada para a vida alienada. Nesse sentido, tudo o que o sujeito poderia acumular de experiências formativas se transforma em informação e degeneração da cultura e do espírito (intelecto) humano.

A partir das reflexões iniciais sobre o sentido da formação e da cultura em nosso tempo, acreditamos que o nível da reflexão de Adorno nos possibilita pensar como a pesquisa dentro das instituições educativas adentra ou não no circuito da semiformação. Desse modo, acreditamos que o ato de pesquisar para descobrir e reconstruir a realidade de modo subjetivo e objetivo ao longo da história também passou por processos de fragmentação e de degeneração. Não é toa que Adorno (1996b) afirma que cada vez mais estamos perdendo a referência sobre quais são os clássicos em cada área de estudo. Afinal, os mecanismos de proliferação de informações e de leituras sintetizadas estão cada vez mais presentes nas instituições educativas.

Outro elemento que podemos observar sobre a mudança histórica do sentido da pesquisa, diz respeito ao próprio objetivo desta ao longo do tempo. Se pensarmos que vários manuscritos de Marx foram redigidos apenas para o “autoesclarecimento” do autor e não para divulgação ao grande público, podemos refletir sobre a grande quantidade de periódicos e de mecanismos de divulgação da produção acadêmica que por vezes publicam trabalhos incompletos e sem a necessária densidade teórica ou empírica para serem apresentados como produções científicas. Cabe destacar, que não estamos nos colocando contrários à divulgação da produção acadêmica nos diversos meios hoje estabelecidos. No entanto, questionamos a racionalidade que nos faz certas vezes atrofiar etapas de formação para a pesquisa em detrimento da exposição de uma determinada “produção do conhecimento”.

Assim, fazemos a seguinte indagação: até que ponto podemos realmente fazer pesquisa na lógica acadêmica que tem privilegiado a quantificação de produtos em detrimento da qualificação dos processos investigativos? Não estariam também os mecanismos que regulam a pesquisa na formação de professores embutidos dos sintomas da semiformação que assolam toda a cultura do nosso tempo? Na perspectiva do debate que estamos construindo, tal reflexão é fundamental, pois, como diria Adorno (1995; 1996b) as instituições formativas como elementos da superestrutura tendem a mesmo que inconscientemente reproduzirem por intermédio dos seus procedimentos internos a lógica da semiformação.

Logo, se pensarmos a pesquisa na formação de professores a partir de um pêndulo entre autonomia e coerção, veremos que muitos dos procedimentos costumeiramente adotados caminham muito mais para o lado da coerção (semiformação) do que da autonomia e emancipação. Como elementos que justificam a afirmação acima citada, a seguir

apresentamos alguns dos sintomas de como a semiformação se faz presente na compreensão hegemonicamente produzida sobre a pesquisa na formação de professores.

Um primeiro sintoma refere-se ao fato de que o termo pesquisa tem cada vez mais se transformado em sinônimo de produção de conhecimento. Assim, toda a amplitude da pesquisa, a dimensão da curiosidade, da produção de compreensão e de inteligência sobre os fenômenos estudados acaba sendo sintetizado pela necessidade de geração de constantes produtos. Logo, a racionalidade técnica se encontra presente nas universidades, a partir do momento em que na formação de professores são mais valorizados e glorificados os produtos em detrimento de processos formativos e de reflexões coerentes sobre a realidade.

Desse modo, outro sintoma de como a semiformação tem corrompido a lógica da pesquisa na formação de professores, diz respeito ao fato de que cada vez mais valorizamos o sujeito capaz de publicar, em detrimento do estudo constante e prolongado sobre um determinado objeto. Nessa lógica, mais vale uma quantidade de palpites e reflexões aleatórios sobre alguns assuntos, do que o estudo de um determinado objeto durante um significativo período de tempo. O mais preocupante disso tudo é a ascensão de manuais e de cursos sobre a produção de artigos científicos. No sentido da racionalidade técnica, é perfeitamente possível que os sujeitos sejam treinados e adestrados para esse tipo de atividade, o que é diferente de serem formados para tal.

Como último argumento e sintoma da presença da semiformação na pesquisa; não poderíamos deixar de citar os critérios adotados pela Pós-graduação em Educação tanto para o credenciamento de docentes, como para a contagem de créditos acadêmicos em alguns programas. Nesse caso, a lógica da quantificação e da formalidade presente na semiformação é facilmente verificada. Pois, além da alta exigência, que muitas vezes faz com que os docentes tenham que produzir em larga escala e abrirem mão de uma reflexão mais duradoura, a própria avaliação é essencialmente quantitativa, sendo baseada na relação entre o número de produções e o status dela (Qualis e local de divulgação), e não em uma verificação da qualidade e da contribuição dessas produções para os debates do cotidiano da formação de professores.

Desse modo, raramente observamos professores de graduação e de Pós-graduação fazerem uso de suas produções para formar outros professores. Assim, mesmo que toda disciplina deva fazer uso de uma literatura clássica sobre o campo, seria perfeitamente possível e necessário que o professor como um intelectual apresentasse sua posição sobre um determinado debate na forma de ensaio, ponto de vista ou até mesmo de artigo. Portanto, quando a pesquisa na formação de professores se direciona para o campo da não autonomia e

da redução do ato investigativo, podemos dizer que estamos falando de uma espécie de “semipesquisa”.

A semipesquisa faz referência a uma prática de redução do ato investigativo de longo prazo em detrimento do cumprimento de demandas imediatas. Tem sido comum que os estudantes na formação inicial sejam instruídos para produzirem em larga escala, o que não necessariamente é correspondente com uma sólida formação teórica de longo prazo, que por consequência daria ao sujeito a condição de produzir em maior quantidade e densidade. Nesse sentido, a semipesquisa se caracteriza também pelo abandono do estudo dos clássicos da teoria social em função do uso de manuais de pesquisa que sintetizam as chamadas abordagens científicas (positivismo, fenomenologia, estruturalismo etc.) e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Outra consequência dessa lógica é a perda da dimensão da criatividade no processo de conhecimento, ou como apontou Mills (1982) da imaginação sociológica, ou da curiosidade epistemológica conforme expõe Freire (2008). Se os sujeitos passam a ser ensinados a aplicar métodos e abordagens científicas em determinados objetos, toda a discussão sobre a possibilidade de construção da pesquisa por via de uma relação não dicotômica entre sujeito e objeto se esvazia, tornando a prática investigativa muito mais uma atividade protocolar do que um processo.

Cabe destacar, que conforme a lógica de Marx (2013) não estamos realizando o debate no sentido de culpar os indivíduos (professores) pela condição da semiformação e da semipesquisa na formação de professores. Pois, o que pretendemos é analisar os elementos da semiformação que orientam a pesquisa na formação de professores. Dessa maneira, se formos capazes de minimamente pensarmos e refletirmos sobre esses mecanismos não formativos, também estaremos aptos para construirmos processos subversivos e formas de resistências no sentido da busca pela real formação e pelo pleno desenvolvimento do sujeito.

6.3 – Perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física

Feitas tais considerações mais gerais sobre a semiformação e a pesquisa na formação de professores, nesse tópico debateremos as possibilidades para a formação do professor/pesquisador na área da Educação Física tendo como horizonte a formação em prol do pleno desenvolvimento do sujeito e não dos mecanismos de coerção do capital. Nesse momento, retornamos ao objetivo central deste estudo, que se dispõe a discutir as perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de

Educação Física. Sendo assim, após a crítica de como os elementos da semiformação tem atuado na pesquisa na formação de professores, cabe agora pensar as perspectivas e os possíveis caminhos para o enfrentamento desse cenário.

Discutir a pesquisa na formação de professores de Educação Física é um desafio que deve ser pensando dentro do tempo e espaço de desenvolvimento da área. Pois, conforme Betti (1995), Lovisolo (1998), Vaz (2008), Bracht (2014) e Hallal e Melo (2017), a expansão da pesquisa na área da Educação Física no Brasil e a formação de um conjunto de intelectuais críticos foi algo somente possível a datar dos anos finais do século XX, mais especificamente, desde a década de 80, quando começamos a produzir conhecimento em conexão com os referenciais teóricos das Ciências Humanas e movidos pelo espírito progressista do movimento de redemocratização da sociedade brasileira.

Nesse sentido, toda a discussão presente e já consolidada na área da Educação sobre a formação para a pesquisa e a figura do professor pesquisador, ainda encontra certa resistência na área da Educação Física, justamente devido o forte pensamento presente no campo de que a Educação Física é uma disciplina científica (área de conhecimento) e não uma prática de intervenção pedagógica. Ou seja, para alguns, mais importante do que produzir conhecimento tendo como centralidade a prática pedagógica nas instituições educativas, devemos produzir conhecimento por via das metodologias e das abordagens conceituais já consolidadas em outras áreas. Como exemplo, não é raro presenciarmos na Educação Física a delimitação de campos específicos de pesquisa a partir de termos como: a psicologia do esporte, a sociologia do esporte, a medicina do esporte, a fisiologia do esforço, a biomecânica etc. (BRACHT, 2014).

Desse modo, nos posicionamos no campo daqueles que acreditam que a identidade da Educação Física é a prática pedagógica. Logo, a pesquisa desenvolvida na área necessita ser pensada para o desenvolvimento de um campo que se legitima por via da intervenção profissional, e não apenas dentro dos círculos da pesquisa na Pós-graduação. No sentido de Vaz (2008), pensamos que a interlocução entre os diversos subcampos e as perspectivas teóricas que formam a Educação Física brasileira deveriam convergir e dialogar cada vez mais com a prática pedagógica desenvolvida nas instituições educativas, de lazer, de treinamento, de reabilitação etc.

Contudo, essa relação entre a pesquisa e o desenvolvimento da prática pedagógico é um elemento que necessita ser mais bem compreendido. É preciso deixar evidente, que não estamos falando que somente deverá existir pesquisa que seja oriunda dos problemas imediatos do cotidiano de ensino das práticas corporais nos diferentes espaços (escolas,

clubes, empresas, hospitais, centros de treinamento, projetos sociais e etc.) em que essas manifestações são abordadas. O que estamos defendendo, é que a pesquisa deve considerar que a própria área da Educação Física se caracteriza pela intervenção pedagógica com os elementos da cultura corporal de movimento.

Exemplificando o cenário acima apresentado, uma pesquisa sobre história do esporte ganha ainda mais sentido quando é pensada para a instrumentalização de professores, pois, o esporte como conteúdo da Educação Física escolar tem uma história a ser socializada para os estudantes. Da mesma maneira, a fisiologia do esforço pode nos ajudar com pesquisas empíricas que demonstrem os níveis de intensidade que podemos mediar com alunos de diferentes níveis de ensino e condições socioeconômicas e culturais diferentes. A psicologia do esporte e da educação pode nos auxiliar nos processos de aprendizagem e nas formas como os sujeitos reagem a diferentes ambientes sociais, como, por exemplo, na dinâmica competitiva do esporte de alto rendimento.

Talvez, essa presunção de que a Educação Física ganharia status social e acadêmico a partir do momento em que realizasse pesquisa de “ponta” na Pós-graduação por via dos referenciais teóricos das ciências tradicionais, fez com que os campos de intervenção profissional enxergassem poucos estudos e contribuições capazes de realmente subsidiar o trabalho diário dos professores. Um exemplo disso, é que a própria discussão e construção das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, aulas abertas às experiências, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, Educação Física cultural) se efetivou de modo dissociado dos contextos concretos das práticas de ensino. Com isso, muitos professores atribuem a essas pedagogias o rótulo de serem incompreensíveis e deslocadas da realidade das escolas brasileiras.

Ainda que alguns relatos de experiência tenham sido publicados para afirmar a correspondência e a possibilidade de diálogo entre as teorias pedagógicas da Educação Física escolar e a realidade das escolas brasileiras, o dilema entre a construção de práticas inovadoras e a proliferação da tradição de esvaziamento de sentido (desinvestimento pedagógico) da Educação Física escolar ainda se encontra presente nas escolas (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER; 2010; DA SILVA; BRACHT, 2012; BRACHT; FARIA, 2014; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018).

Retornando a especificidade do debate desse tópico, no trabalho de Nunes (2008) existe a defesa de que a reunificação entre teoria e prática somente será possível quando as pesquisas acadêmicas passarem a ter influência no cotidiano da escola. Desse modo, a autora defende que a formação de bom nível para a pesquisa durante a graduação pode garantir um

ensino de melhor qualidade. Contudo, não compactuamos com a cisão apresentada pela autora entre o pesquisador acadêmico e o professor da educação básica, cabendo ao primeiro à função de entender e produzir conhecimento sobre a prática de ensino, e ao segundo a tarefa de aplicar os resultados obtidos no campo da prática.

A nosso ver, essa concepção ainda que parta da ideia fundamental do diálogo entre Universidade e escola, acaba reforçando a distinção entre os diferentes níveis da carreira docente, e indiretamente, afirma que é o pesquisador da Universidade o mais indicado para produzir conhecimento sobre e para a prática de ensino. Em uma linha mais crítica e a nosso ver mais avançada do processo, Pinto e Martins (2009) afirmam que formar para a pesquisa na área da Educação é algo complexo, que exige competência técnica para tal, e acesso não fragmentado as diversas abordagens teóricas produzidas no campo da teoria social. Em outras palavras, formar efetivamente para a pesquisa é o oposto da semiformação, que em geral, restringe e secundariza a necessidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade.

A partir dos dois trabalhos da área da Educação anteriormente comentados, podemos perceber que existem vários discursos sobre a relação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores. Como já mencionado nesse texto, o professor de Educação Física tem sido desafiado pelo menos nos últimos trinta e cinco anos a pensar a sua intervenção pedagógica para além do paradigma da aptidão física e do desenvolvimento de habilidades motoras, ou como afirma Ghiraldelli (1988) em um clássico texto sobre as tendências históricas da Educação Física brasileira (Educação Física higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular), o professor de Educação Física tem sido desafiado a ser um intelectual. Pois, a própria natureza do seu trabalho de mediação da cultura presente no movimento humano indica que a atividade do professor de Educação Física é também um trabalho intelectual, o que de certo lhe exige uma nova relação com o ensino e com a pesquisa.

Dessa maneira, pontuamos que o debate referente à pesquisa na formação de professores de Educação Física é um elemento fundamental para a consolidação do professor da área como um intelectual no sentido daquele pensa e reflete sobre as suas ações no mundo. No sentido de Fensterseifer (2009), devemos superar a perspectiva instalada na Educação Física de que existem os teóricos do movimento, e os ditos práticos, ou seja, aqueles que de fato que atuam com o movimento no cotidiano da escola. Por isso, o autor defende que formar para a pesquisa consiste em aspectos para além do ato de transferir conhecimento técnico para tal, pois, o necessário é que se aguace a potencialidade criadora dos sujeitos, e isso apenas é

possível a partir do acúmulo do conhecimento já produzido. De acordo com Sarcado, Reis Silva e Gamboa (2015):

Dessa forma, o aprendizado da pesquisa e a formação científica dos profissionais das diferentes áreas, ganham novas dimensões pelo maior grau de compreensão da pesquisa já existente. Aprende-se a pesquisar, pesquisando, entretanto, se alimentando da compreensão aprofundada dos limites e desafios da produção já elaborada (p. 90).

Pensado os pontos positivos da pesquisa na formação de professores, Júnior e Borges (2012) afirmam que a pesquisa serve tanto para produzir conhecimento, como para na formação inicial, possibilitar a integração entre a Universidade e a escola básica.

A partir da experiência de um projeto de formação continuada de professores substitutos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Borges, Della Fonte e Cruz Junior (2016) sinalizam que a pesquisa deve ser encarada como uma estratégia fundamental para o ensino na formação de professores. Nesse sentido, os autores defendem que o ato de implementar no ensino aspectos e elementos da pesquisa, como, por exemplo, problematizações e investigações de situações práticas pode contribuir de modo significativo para a produção do conhecimento com suporte na própria atividade de ensino na formação de professores.

Partindo da premissa acima discutida, de que existe uma relação dialógica entre ensino e pesquisa na formação de professores, por intermédio de Vaz (1994; 1999; 2008) trataremos no prosseguimento do texto sobre alguns dos desafios e das possibilidades para a construção de uma relação cada vez mais unitária entre o ensino e a pesquisa na formação de professores de Educação Física. Assim, respeitando a especificidade e a função de ambas as categorias, acreditamos que se bem compreendidos esses elementos, em longo prazo podemos ter resultados satisfatórios na educação básica e em outras esferas formativas.

Considerando a perspectiva de Freire (2008; 2016a) sobre a impossibilidade da dissociação entre pesquisa e ensino e da pesquisa como atividade de curiosidade e de produção de compreensão do sujeito a respeito de alguma problemática, pensamos que os desafios para a área da Educação Física no que concerne a legitimação da pesquisa na formação de professores perpassam pelo entendimento de que não se pode formar o pesquisador de modo mecânico e atrelado às prerrogativas da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, pontuamos dois aspectos para discorrermos sobre os desafios da formação para a pesquisa na área da Educação Física. O primeiro deles, diz respeito ao fato de que a pesquisa requer acúmulo dos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitam uma real investigação e interpretação dos fenômenos. O outro, que deriva do primeiro, é que a

formação para a pesquisa necessita formar sujeitos capazes de pensar e de produzir conceitos para além da aparência e das coerções ideológicas do mundo do capital, pois, apenas por essa via podemos falar da pesquisa como uma atividade emancipatória.

Sobre o primeiro ponto, Vaz (1994; 1999; 2008) afirma que a pesquisa na formação de professores necessita ensinar os sujeitos a pensar de modo rigoroso. Assim, é preciso que o sujeito passe a ter rigor teórico-metodológico, o que somente é possível por via do constante acúmulo sobre as tendências e as abordagens epistemológicas produzidas pelo conjunto da humanidade, assim como, dos procedimentos metodológicos e analíticos que possibilitam que os sujeitos realizem análises de um determinado objeto de estudo.

Pensando essa relação do acúmulo dos aspectos teórico-metodológicos com a área da Educação Física, na perspectiva que defendemos, esse processo de acúmulo necessita respeitar o hibridismo que constituiu e constitui a área. Assim, não pode o professor ensinar apenas os métodos e as abordagens teóricas que ele mais domina ou acredita ser mais avançada para a prática da pesquisa. Esse caminho é perigoso, tornando-se antagônico ao acúmulo efetivo da tradição híbrida da Educação Física. É importante destacar que não estamos defendendo a neutralidade científica, mas sim, que uma verdadeira tomada de posição e crítica sobre qualquer abordagem epistemológica somente será possível se o sujeito conhecer de forma rigorosa tanto os seus pressupostos teóricos, como os desdobramentos empíricos.

Nesse ponto, destacamos que a defesa da autonomia do docente em relação a sua prática pedagógica e na seleção das formas de socializar o conhecimento não pode ser confundida com a ação de ensinar apenas os conteúdos que o docente julga mais importantes. Caso isso ocorra, a autonomia no sentido de uma capacidade emancipatória se transformará em coerção na medida em que os alunos ficarão restritos a determinadas abordagens e concepções de ciência, o que fatalmente acarretará em prejuízos na sua formação para a pesquisa. Em síntese, acreditamos que a formação inicial é o tempo e espaço do incentivo ao acúmulo dos elementos que constituem o fazer científico e pedagógico, e não o momento de restrição e de direcionamento exclusivo para um determinado caminho.

Desse modo, pensamos que o acúmulo no sentido de uma formação cultural plena pode combater os imediatismos e pragmatismos que interferem na formação de professores/pesquisadores na graduação. Desse modo, também devido ao processo de estudo, o pesquisador vai compreender o motivo da pesquisa para além da mera exposição da produção do conhecimento, e assim, pensará a pesquisa como uma atividade de classe e destinada à democratização do conhecimento (VAZ, 1994).

Portanto, o caminho para a formação de pesquisadores deve conceber a pesquisa como prática de fazer ciência, o que em muito difere a lógica produtivista da produção acadêmica⁶⁰ ou do mero cultivo individualizado do conhecimento. Pois, “Conhecer é bom, não apenas “para o futuro”, mas para a experiência do presente; não para apenas “saber mais”, mas para que isso faça viver melhor a si mesmo, aos outros” (VAZ, 2008, p. 77).

Cabe ressaltar, que não estamos realizando a defesa de que a formação do pesquisador de excelência deva acontecer na graduação. No entanto, conforme sugere Vaz (2008), a pesquisa necessita ser um eixo fundamental da formação de professores, afinal “Não é preciso torna-se pesquisador, mas é importante ter a dimensão da pesquisa na formação para que a atividade profissional não seja mera reprodução de fórmulas” (VAZ, 2008, p. 80). Por esse ponto de vista, o acúmulo dos fundamentos teórico-metodológico da pesquisa se faz de extrema relevância, tendo em vista que a pesquisa em uma perspectiva da formação crítica necessita formar sujeitos capazes de refletir sobre as problemáticas do ensino, e não apenas sujeitos que proferem críticas à manifestação imediata dos fenômenos, e com isso se julgam emancipados e livres dos elementos da semiformação.

Aproveitando a última reflexão, adentramos no segundo ponto que a nosso ver é fulcral para a formação do professor/pesquisador na área da Educação Física. Assim, sinalizamos que é fundamental que os cursos de formação de professores mobilizem esforços para a formação de sujeitos capazes de pensar e de produzir conceitos para além da aparência e das coerções ideológicas do mundo do capital.

Esse a nosso ver é um elemento de extrema importância para a legitimidade da pesquisa em qualquer curso de formação de professores. Ao mesmo tempo em que pode parecer simples pensar para além da aparência, produzir conhecimento realmente significativo sobre uma determinada problemática é algo que entra em confronto com a estrutura tradicional da pesquisa tanto na formação inicial como na Pós-graduação.

Ao que parece, o fato de a todo o momento os sujeitos terem que escolher novos objetos de pesquisa tendo em vista o êxito em questões imediatas (trabalhos de disciplinas, processos seletivos, eventos etc.), acaba por interferir em um aprendizado denso e contínuo para a pesquisa. Muitas vezes, antes mesmo dos sujeitos conhecerem e realizarem pequenos procedimentos com as diversas abordagens epistemológicas e técnicas de pesquisa, as

⁶⁰ De acordo com Silva (2015) um dos fatores que condiciona a lógica produtivista nas universidades é a demanda nacional pela produtividade, que por consequência eleva a posição do Brasil no *ranking* da produção do conhecimento em nível internacional. Além disso, a lógica elitista e meritocrática da produção acadêmica atualmente servem para equiparar o nível dos programas de Pós-graduação em todo o mundo.

questões externas ligadas a semiformação acabam fazendo com que os indivíduos realizem escolhas que prejudicam o sentido da pesquisa como uma aprendizagem de longo tempo.

Um elemento que de acordo com o nosso ponto de vista poderia ajudar a combater esse quadro, diz respeito aos grupos de pesquisa passarem a funcionar como prolongamento da formação inicial, e não como espaços de estreitamento da pesquisa em campos demasiadamente específicos da produção do conhecimento. Dessa maneira, caminhamos no mesmo sentido da argumentação de Vaz (2008) de que a pesquisa deve ser uma atividade profissionalizada dentro das universidades e nos cursos de formação de professores, e não um empreendimento individual dos sujeitos. Portanto, é preciso que uma formação disciplinada para a pesquisa seja realizada dentro dos grupos de pesquisa e na dinâmica curricular da formação de professores.

Quando pensamos em discutir a relação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores de Educação Física, partimos da premissa de que somente por via de uma nova concepção sobre a função da pesquisa na formação, que a sua relação com a prática de ensino poderia se elevar para um patamar mais elevado. De acordo com Vaz (1999), ainda que ensino e pesquisa não sejam essencialmente a mesma coisa, é trivial que sejam considerados como experiências complementares.

Logo, se partimos da premissa de que o ensino tem a ver tanto com a transmissão, como com a produção do saber, devemos considerar que a aventura presente no ato de conhecer necessita ser parte do processo de ensino. Ou seja, diferentemente do que pensam as perspectivas tradicionais de educação, é perfeitamente possível e viável que a socialização do conhecimento seja realizada também por via de práticas de pesquisa (VAZ, 1999).

Por isso, concordamos com Vaz (2008) a respeito de que a aprendizagem para a pesquisa pode ser efetivada por meio da análise das situações de ensino. Assim, acreditamos que a atividade de pesquisa quando realizada e pensada como uma tarefa formativa pode proporcionar aos sujeitos a capacidade de pensar o planejamento e as situações de ensino também por via do rigor teórico-metodológico presente na prática da pesquisa.

Se pensarmos a Educação Física a partir do quadro bibliográfico específico da área apresentado nessa pesquisa, podemos inferir que existe um esforço para a ruptura com os elementos da semiformação presentes na relação entre ensino e pesquisa na área. Assim, sintomas como a autocrítica realizada pelo campo, o crescimento da Pós-graduação e da pesquisa na área, o aumento do número de periódicos e o reconhecimento de parte do campo acadêmico de que a Educação Física necessita potencializar o seu hibridismo são aspectos que

nos sugerem que ao menos do ponto de vista da produção intelectual, temos construído interessantes perspectivas para superar os elementos da semiformação.

Nesse nosso estudo acrescentamos às elaborações específicas da área da Educação Física alguns conceitos da teoria social e da Educação, em especial ideias de Freire e de Adorno. Desse modo, os conceitos de Freire de educação, de ensino, de pesquisa, e de formação política, ética/humana e técnica a nosso ver dialogam com uma perspectiva de imbricação formativa entre o ensino e a pesquisa na formação de professores, pois, é da essência da elaboração freiriana a consideração de que formar para a pesquisa em uma perspectiva transformadora da relação entre sujeito e objeto somente se torna possível quando relacionamos esse processo com as dimensões humana, política e científica da formação docente.

No campo da teoria social, fizemos uso de ideias e de conceitos Adorno para refletirmos sobre como a modernidade transformou a experiência formativa com a cultura em uma espécie de formação instrumental para algo, que nesse caso, é para a manutenção da dominação e das coerções impostas pelo capitalismo e de sua racionalidade instrumental sob os sujeitos. Contudo, resgatamos a ideia de Adorno de que a formação é uma experiência cultural subjetiva e livre de agentes externos justamente para pensarmos os possíveis caminhos que a pesquisa na formação de professores de Educação Física pode seguir sem que seja efetivamente dominada pelos mecanismos da semiformação.

Todavia, os aspectos acima citados são conclusões e apontamentos que podemos inferir mediante o estudo da paisagem do campo da produção do conhecimento. Logo, ainda não se configuram como elementos que hegemonicamente transcendem essas barreiras e adentram nos campos práticos da formação de professores. Pois, ainda que exista um esforço da produção teórica, como discutimos, a lógica da semiformação ainda é dominante na relação entre ensino e pesquisa e na formação para a pesquisa na formação de professores de Educação Física.

A respeito dos documentos estudados e de como eles pensam a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores. Se analisarmos hierarquicamente cada um deles, perceberemos que quanto mais abrangente é um determinado documento, mais ele se afasta de uma perspectiva formativa e emancipatória. Por exemplo, a LDB de 1996 pensa a relação entre ensino e pesquisa baseada em metas e resultados quantitativos que a Educação deve almejar, o que não necessariamente sugere que a qualidade formativa dos processos deve ser prioridade.

Já nas diretrizes específicas da Educação Física de 2004 e nas diretrizes da formação inicial e continuada de professores de 2015 existe o anúncio de uma perspectiva crítica, ainda que, e isso é mais notório na resolução da Educação Física, a formação acaba sendo funcional para as demandas do mercado neoliberal, o que fatalmente gera para a pesquisa uma lógica semiformativa e atrelada aos pragmatismos e imediatismos da racionalidade instrumental.

No PPP da UEPA e da UFPA, que foram os documentos mais específicos e locais em que analisamos a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores de Educação Física, existe um maior esforço de ruptura com o histórico da semiformação na área da Educação Física, pois, ambos se ancoram em uma perspectiva educacional crítica e emancipatória, e defendem um projeto de formação para além da funcionalidade para o mercado neoliberal. No entanto, o próprio fato desses documentos seguirem as atribuições mais gerais da Educação (LDB e DCN's da formação inicial e continuada de professores) e da Educação Física (DCN's de 2004) ainda sugere um limite institucional e burocrático para uma perspectiva plena de formação e emancipação.

Desse modo, reafirmamos que essa seção teve como objetivo central problematizar o sentido da pesquisa na formação de professores da Educação Física a partir do conceito de formação (formação cultural) de Adorno, buscando dialogar com conceitos do filósofo alemão e de Freire para pensarmos alguns dos desafios para a efetivação de uma conexão mais dialógica e formativa entre a pesquisa e o ensino na formação de professores, em especial, nos cursos de Educação Física.

Sendo assim, apontamos que a semiformação, entendida como uma espécie de formação deteriorada e submissa aos condicionantes externos adentra nas instituições educativas e corrompe a atividade da pesquisa. Nesse sentido, apresentamos três sintomas de como os elementos da semiformação adentram na pesquisa na formação de professores. O primeiro deles, diz respeito à associação e consideração da pesquisa como sinônimo de produção do conhecimento. O outro se refere ao fato de que cada vez mais se valoriza o sujeito que produz (publica) em detrimento do sujeito que estuda e se forma para a atividade investigativa. Por último, mencionamos que os critérios quantitativos de avaliação da produção científica para a seleção de docentes e cumprimentos de créditos acadêmicos na Pós-graduação em Educação é outro sintoma dos elementos da semiformação presentes na dinâmica da formação inicial e continuada de professores.

Assim, construímos e defendemos dois argumentos para pensarmos as possibilidades para uma relação mais harmônica e formativa da pesquisa com o ensino na formação de professores. O primeiro deles se trata da necessidade do constante acúmulo dos elementos

teórico-metodológicos necessários para a prática da pesquisa. O outro, diz respeito à necessidade de formarmos sujeitos que façam pesquisa e produzam conhecimento para além dos imediatismos e pragmatismos presentes nos mecanismos de semiformação, para assim, a pesquisa poder dialogar de modo entrelaçado e dialógico com a atividade de ensino.

Desse modo, pontuamos que a formação do professor/pesquisador é um elemento fundamental para o enfrentamento das coerções externas que paulatinamente vem fragmentando e deteriorando a atividade de pesquisa. Portanto, o sentido da reflexão aqui construída perpassa pela consideração de que o professor/pesquisador é antes de tudo um formador. Por isso, as dimensões políticas, sociais e humanas são também fundamentais no processo de pesquisa e de produção de compreensão sobre os fenômenos da Educação e da Educação Física.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de construção de nossas considerações finais, gostaríamos de realizar um balanço das contribuições e dos limites dessa pesquisa para o campo acadêmico da Educação Física. Para tal, o retorno à problemática central desse trabalho se faz necessário. Antes disso, cabe lembrar que apresentamos como objeto de estudo a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física.

Como toda pesquisa que parte de alguma inquietação teórica ou empírica, esse estudo, que se configura como uma etapa de continuidade das reflexões iniciadas no TCC do seu autor e em outras publicações em periódicos e eventos questiona a forma como a pesquisa historicamente tem sido tratada na área da Educação Física.

Como primeira síntese confirmada por este trabalho, constatamos que historicamente a área da Educação Física possui certo atraso no que concerne à produção de pesquisa em nível de Pós-graduação, o que por consequência gerou um retardo na constituição do campo acadêmico da área. Tal fato nos permite afirmar que a ideia de campo acadêmico da Educação Física é recente, sendo assim, a preocupação com a pesquisa e com a formação de pesquisadores na área no Brasil é uma preocupação no terço final do século XX.

Desse modo, podemos também sinalizar como apontamento desse estudo que o Movimento Renovador iniciado na década de 80 do século passado, para além de um momento de autocritica e de proposição de novos caminhos para a Educação Física brasileira, possibilitou que a discussão oriunda das Ciências Humanas adentrasse na produção do conhecimento da Educação Física, gerando um cenário favorável para a pesquisa e produção do conhecimento na área.

Todavia, esse aspecto configura-se como outro apontamento, identificamos que essa discussão sobre a especificidade da Educação Física e a sua natureza epistemológica em geral é muito mais presente no debate intelectual e nas entidades científicas do que no contexto prático da formação de professores. Com isso, afirmamos que o debate da década de 90 do século XX, que primou pela discussão da natureza epistemológica da Educação Física, não se transformou, por exemplo, em propostas reais para a formação de pesquisadores desde a graduação.

Partindo dessas constatações, e da consideração de que a formação inicial de professores é o espaço para a formação do professor/pesquisador, lançamos a seguinte questão problema: quais as perspectivas que podemos apontar para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física? Pela natureza da pergunta,

é notório que fizemos a opção por um estudo teórico, baseado em fontes eminentemente bibliográficas e com suporte em alguns documentos da educação brasileira. Como forma de análise dos dados, fizemos uso da análise de conteúdo, em especial dos termos ensino e pesquisa nos documentos e na bibliografia consultada.

Como objetivo geral desse estudo, intencionamos: discutir as perspectivas para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física. Para o cumprimento desse objetivo, elencamos quatro objetivos específicos, que também nos ajudaram no processo de disposição estrutural das seções dessa pesquisa.

Assim, tivemos como objetivos específicos: 1) Compreender o modo como alguns documentos da Educação e da Educação Física abordam a pesquisa e o ensino. 2) Investigar do ponto de vista histórico a constituição do campo científico da Educação Física e a relação entre a pesquisa e o ensino na área. 3) Debater o significado da ação formativa e a função social do professor formador/pesquisador. 4) Apontar perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir das contribuições de Theodor Adorno e de Paulo Freire. A seguir, comentaremos como discutimos cada objetivo durante o texto, o que também se configura como o nosso processo de exposição dos principais resultados da pesquisa.

A respeito do primeiro objetivo, analisamos como as categorias ensino e pesquisa são concebidas na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de graduação em Educação Física instituída pela resolução de nº 07/2004, nas DCN'S para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada instituída pela resolução de nº 02/2015, e por último, no PPP dos cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA.

Desse modo, a partir de contribuições conceituais de Adorno e Freire, podemos inferir que os documentos em questão apontam para uma perspectiva formativa em maior ou menor grau a depender da abrangência normativa deles. Por exemplo, a LDB é por certo o documento mais pragmático e que sua execução tem se baseado no cumprimento de metas educacionais predominantemente quantitativas. Nas DCN's da Educação Física e da formação inicial e continuada de professores existe uma maior sinalização para uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa.

Contudo, sinalizamos que principalmente no documento específico da Educação Física é perceptível o indicativo de que a formação, e por consequência o ensino e a pesquisa devem atender as demandas do mundo do capital. No caso da Educação Física, isso se evidencia com

a justificativa mercadológica desse documento para a manutenção dos cursos de Graduação Plena (Bacharelado).

Sobre o PPP do curso de Educação Física da UEPA e da UFPA, apontamos que o debate referente às categorias ensino e pesquisa é colocado em um patamar bem mais elaborado e propositivo do ponto de vista de uma teoria crítica da educação. Todavia, sinalizamos que os limites desses documentos se encontram tanto no risco dos professores executarem o PPP de modo acrítico e não reflexivo no sentido de apresentação de um amplo debate sobre o ensino e a pesquisa, como também, na sua vinculação com as metas traçadas pelos documentos mais abrangentes da educação brasileira. Desse modo, ainda que esses dois documentos apontem para uma superação dos elementos da semiformação presentes nas instituições formativas e no mundo do trabalho, eles ainda são parte da engrenagem da semiformação, apesar de que, evidentemente acabam sendo o polo mais autônomo do processo. Porém, autonomia nesse caso não é sinônimo de emancipação, pois, se mal utilizada é possível que essa autonomia docente quando exercida nas instituições de formação de professores se transforme em coerção e privação de conteúdos culturais aos educandos.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, que foi: investigar do ponto de vista histórico a constituição do campo científico da Educação Física e a relação entre a pesquisa e o ensino na área. Para o cumprimento dele realizamos um debate em parte histórico, buscando evidenciar que somente a partir da segunda metade do século XX que no Brasil o campo acadêmico da Educação Física passou a existir, e isso apenas foi possível devido à expansão dos cursos de graduação e a construção dos primeiros programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado na área na década de 70.

Outra contribuição teórica dessa seção se refere ao debate sobre o estatuto epistemológico da Educação Física, ou melhor, a rediscussão a respeito da sua natureza. Assim, defendemos que a Educação Física é uma área de intervenção com os elementos da cultura corporal de movimento que se interessa pela pesquisa justamente devido às demandas e a complexidade dos seus campos de intervenção profissional. Assim, torna-se impossível e a nosso ver desnecessária para o nosso tempo à tentativa de legitimar a Educação Física somente por via dos discursos das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais. Pois, a Educação Física é naturalmente uma área de intervenção e de produção do conhecimento híbrida.

Outro elemento dessa seção diz respeito à constatação de que a produção do conhecimento em nível de mestrado e doutorado produzida nos últimos nove anos que se ocupa do com tema da relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de

Educação Física se encontra totalmente presente na Pós-graduação em Educação. Assim, identificamos a partir de diferentes fontes que a pesquisa com viés pedagógico e sociocultural na área da Educação Física ainda é minoritária nas Pós-graduações da área, porém, encontram na área da educação um espaço atrativo e confortável para a natureza das discussões propostas.

Referente ao terceiro e ao quarto objetivo específico, que foram: debater o significado da ação formativa e a função social do professor formador/pesquisador e apontar perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir das contribuições de Adorno e Freire, sinalizamos que eles se aproximam de modo mais evidente com a problemática e com o objetivo central dessa pesquisa. Pois, esses objetivos expressam as nossas contribuições teóricas e analíticas para o debate proposto.

Sobre o significado da ação formativa e a função social do professor formador/pesquisador, fizemos uso principalmente das contribuições de Freire para construirmos a reflexão de que não é possível um processo emancipatório de formação para a pesquisa apenas com uma formação baseada nos elementos técnico-científicos de uma determinada área de atuação. Nesse sentido, cabe à formação dialogar os conhecimentos técnicos juntamente com as dimensões política, humana e cultural da formação de professores. Além dessas relações, o compromisso social do educador com a docência, com a plenitude da sua atividade e com a formação dos outros é um elemento que não pode ser esquecido em nenhum momento.

Sobre as perspectivas para a formação para a pesquisa na área da Educação Física a partir das contribuições de Adorno e Freire, primeiramente apontamos que a semiformação tal como discutida por Adorno tem sido a expressão dominante da relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de Educação Física. Desse modo, considerando a valorização dos produtos em detrimento dos processos e a escassez de uma formação teórico-metodológica de longo prazo para a pesquisa como sintomas da semiformação na formação de professores de Educação Física, ocupamo-nos a pensar algumas perspectivas críticas e questionadoras a esse cenário.

Sendo assim, elaboramos e defendemos dois argumentos para pensarmos as possibilidades para uma relação mais harmônica e formativa da pesquisa com o ensino na formação de professores. O primeiro deles se trata da necessidade do constante acúmulo dos elementos teórico-metodológicos necessários para a prática da pesquisa. O segundo diz respeito à necessidade de formarmos sujeitos que façam pesquisa e produzam conhecimento

para além dos imediatismos e pragmatismos presentes nos mecanismos de semiformação, para assim, a pesquisa poder dialogar de modo entrelaçado e dialógico com a atividade de ensino.

Cientes dos limites do nosso estudo e da possibilidade/necessidade de prosseguimento dele a partir de uma pesquisa empírica com professores, gestores e alunos das IES, nesse momento damos por finalizada a investigação proposta. Dessa maneira, acreditamos que a nossa contribuição principal se constitui tanto nas análises teórico-conceituais realizadas, como na provocação sobre a necessidade de pensarmos e construirmos processos formativos que considerem a relação entre ensino e pesquisa dentro de uma proposta educacional efetivamente crítica, dialógica, formativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Samara. **A formação para a pesquisa de licenciados em Educação Física: uma experiência (auto) formadora**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. **Introdução a sociologia**. São Paulo; Editora Unesp. 2008.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura** – Parte I. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996a, pág. 388-411.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura** – Parte II. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996b, pág. 388-411.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Felipe; GOMES, Ivan. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. IN: ALMEIDA, Felipe. GOMES, Ivan (orgs.). **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014.
- ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.
- ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Editora LTDA, 1994.
- ANDERY, Maria et al. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDERY, Maria; SÉRIO, Tereza. Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Augusto Comte (1998-1857). IN: ANDERY, Maria et al. (orgs.). **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAGÃO, José. **O currículo do curso de formação de professores de Educação Física em questão: a avaliação discente sobre a organização e a estrutura curricular da Faculdade de Educação Física de Castanhal- PA**. 2014. 49 pág. Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2014.

- ARANA, Gonçalves. **Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AVILA, Astrid. **A Pós-Graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre o realismo e o anti-realismo. 2008. 233f. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa, Edições 70, LDA, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BELÉM. **Projeto político pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura 2011**. A ser implementado em 2012.
- BELÉM. **Projeto político pedagógico do curso de Educação Física**. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1986.
- BETTI, Mauro. A educação física não é mais aquela. **Motriz** – Volume 1, Número 1, 81-83, junho/1995.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 2. ed. São Paulo: Movimento, 2009.
- BETTI, Mauro. Educação Física. IN: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- BETTI, Mauro et al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 183-194, nov. 2004.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72. dez. 1996.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILA, Pierre. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BORGES, Carlos; DELLA FONTE, Sandra; CRUZ JUNIOR, Antônio. Notas para uma discussão sobre o processo de formação continuada de professores no ensino superior: o caso do projeto “Vem com a gente”. IN: CUNHA, Emmanuel; SOARES, Marta; SÁ, Pedro (Orgs.). **Formação de professores: teorias e práticas cotidianas**. Belém: EDUEPA, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOOTH, wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 7, número 2. 1986.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 4. ed. unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. IN: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BUKER, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CAMPOS, Mesquita. **Coleção pensamento e vida: Comte: sociólogo e positivista**. São Paulo: Editora Escala, 2012.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 14, Número 13, Maio/1993.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CAVALCANTI, Kátia. **Esporte para todos: um discurso ideológico**: São Paulo: Ibrasa, 1984.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, Amália. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: Para além da dualidade entre licenciatura - bacharelado**. 2009. 151 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

DA COSTA, Lamartine. Bases Institucionais do Esporte para Todos. In: COSTA, Lamartine Pereira (org.). **Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa**. Rio de Janeiro: Palestra Edições, 1981.

DA COSTA, Lamartine. Esporte Para Todos: crítica e autocrítica. **Corpo e movimento**, nº 2. São Paulo, 1984.

DA COSTA, Lamartine. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DA COSTA, Lamartine; DUARTE, Cátia. O debate epistemológico da Educação Física no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu reinterpretado por contribuições da teoria da complexidade de Morin. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 147-159, jan. 2003.

DA SILVA, Mauro; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** 2. ed. São Paulo: Editora escala, 2009.

DO CARMO, Apolônio. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015.

FARIA, Bruno et al. Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, Nº12 (1) 2010, 11-28.

FARIA, Bruno; BRACHT, Valter. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S310-S323, abr./jun. 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo. **A educação física na crise da modernidade.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo. Epistemologia e prática pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

FRANÇA, Maria. A escola normal da província do Grão-Pará no Império. **Revista Cocar**, Belém, volume 6, nº 11, jan/jul, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física.** ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.
- FREITAS, Helena. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007.
- FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- FURTADO, Renan. **Contribuições paraenses à crítica epistemológica da Educação Física**. 2017. 131 pág. Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Educação Física Brasileira entre 1980 e 1995: novos olhares sobre a produção do conhecimento. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.3, p. 506-535, set./dez. 2018.
- FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Educação Física e história: entre ciências e crises. **Revista Kinesis**, Santa Maria v.36, n.3, p. 128–140, set-dez. 2018.
- FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Escritos paraenses sobre epistemologia da Educação Física: balanço da produção do conhecimento entre 2009 e 2017. In: INTERNACIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO, II SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6, 7 e 8, 2017, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2010.
- FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Reflexões sobre a educação física e suas crises em busca do status científico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.10, n.28, p. 168 à 188, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi. **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro**: o impacto dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas, SP: Librum Editora, 2017.
- GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio (orgs.). **Teorias e pesquisas em educação**: Os pós-modernismos. Maceió: EDUFAL, 2011.
- GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio. **Pesquisa na Educação Física**: epistemologia, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio. **Produção do conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

GAMBOA, Silvio. Epistemologia da educação física. **Filosofia e Educação [RFE]** – volume 8, número 3 – Campinas, SP Outubro de 2016-Janeiro de 2016.

GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 1988.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”. Penando saídas do não lugar da EF na escola II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2010.

GORDO, Margarida; SANTOS, Márcio; MOREIRA, Wagner. **A história da Educação Física no Brasil e as suas bases legais**. Belém: Editora Açaí, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

HALLAL, Pedro; MELO, Victor. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2017.

HILDEBRANT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HUNGARO, Edson. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo S. (Org.). **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**, p. 135-159, 2013.

HUNGARO, Edson; PATRIARCA, Amanda; GAMBOA, Silvio. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017.

JÚNIOR, Néri; BORGES, Lívia. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun de 2012.

KANT, Imanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Editora S.A, 2004.

KANT, Imanuel. Crítica da razão pura. IN: **Os pensadores**. Vol. XXV. São Paulo: Abril, 1974.

KANT, Imanuel. **Resposta à pergunta “O que é iluminismo?”**. Lusosofia, 1784.

KOKUBUN, Eduardo. A avaliação da Educação Física em debate: esclarecimentos. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 195-200, nov. 2004.

KOKUBUN, Eduardo. Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí:Unijuf, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e sua repercussão na realidade educacional brasileira**. Brasília: INEP, 1984.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LOVISOLO, Hugo. “Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé”: Critérios de avaliação e Qualis das Pós-Graduações em Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 23-33, set. 2007.

LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

LOVISOLO, Hugo. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72, dez, 1996.

LOVISOLO, Hugo. Pós-Graduação e Educação Física: Paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.1, set/98.

LUZ, Rodolfo. Apresentação. IN: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Práticas Exitosas na Educação**. Florianópolis: Prelo, 2010.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MANOEL, Edilson; CARVALHO, Yara. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito**: educação física brasileira. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Lígia. O legado do Século XX para a formação de professores. IN: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton Duarte (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1974.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **a Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARSIGLA, Ana Carolina. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEDINA, João Paulo. **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, Adriana. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). **Liberalismo e educação em debate**, Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

MINAYO, Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lucia. Brasil do século XXI: propostas educacionais em disputa. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). **Liberalismo e educação em debate**, Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

NOZAKI, Hajime. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

NUNES, Débora. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAES NETO, Gabriel; FRANÇA, Ney; FURTADO, Renan. Teoria do conhecimento e epistemologia na pesquisa em educação física. **Filosofia e Educação [RFE]** – volume 8, número 3 – Campinas, SP Outubro de 2016-Janeiro de 2017 – ISSN 1984-9605 – p. 13-32.

PAES NETO, Gabriel; FRANÇA, Ney; FURTADO, Renan. Teoria do conhecimento, epistemologia e materialismo dialético na pesquisa e no trabalho pedagógico em Educação Física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 99-107, ago. 2017.

PAES NETO, Gabriel; PAIXÃO, Carlos; FURTADO, Renan. Debate epistemológico na Educação Física: a busca por elementos de mediação entre os paradigmas neomoderno e marxista. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.4, n.1,p. 296-315, 2018.

PAIVA, Fernanda. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca da sua identidade e autonomia. IN: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003.

PAIVA, Fernanda. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PAIVA, Luciana; FURTADO, Renan; BORGES, Nazareno. Reflexões sobre o corpo em contextos formativos de professores de educação física. IN: GORDO, Margarida; SILVA, Vergas; GODIM, Suelen (Org.). **Cadernos de ensino, pesquisa e extensão**: reflexões sobre currículos da educação básica. Belém (PA): Paka-Tatu, 2018.

PIMENTA, Selma. Apresentação à edição brasileira. Por que traduzir o livro La autonomía del profesorado? IN: CONTERAS, José. **Autonomia de profesores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-21.

PINTO, Neusa; MARTINS, Pura. Práticas de formação de pesquisadores na educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino; DURÃO, Fábio. **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. IN: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**, Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

Relatório da comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais. **Para abrir as ciências sociais.** Lisboa, Publicações Europa-América, Lda, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **O contrato social.** 2. ed. São Paulo: Editora Escala 2008.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: Para além das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do sul.** SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria (org.). Coimbra, Edições Almeida, 2010.

SANTOS, Boaventura. Para uma epistemologia da cegueira: por que razão é que as novas formas de “adequação cerimonial” não regulam nem emancipam? In: _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

SARCADO, Michele; REIS SILVA, Régis; GAMBOA, Sílvio. As análises epistemológicas na educação física: redescrevendo as redescrições? Não! Apenas aproveitando o ensino da crítica. IN: GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Sílvio (orgs.). **Produção do conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas.** Maceió: EDUFAL, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5. ed. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIOLI, Marcia; ZANOTTO, Maria. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). IN: ANDERY, Maria et al. (orgs.). **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SHIROMA, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SILVA, Ivson. **Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em educação física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores**. 2015. 278f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA JÚNIOR, João. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). **Liberalismo e educação em debate**, Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Rosana. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. 1990. Dissertação (Mestrado) – UFSM, Santa Maria, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e História**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

SOUSA, Márcia. **O professor de Educação Física na docência universitária e sua trajetória formativa para a pesquisa**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Sinara; NASCIMENTO, Paulo; FENSTERSEIFER, Paulo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAFFAREL, Celi. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, p. 95-96, 2000.

TAFFAREL, Celi. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, Celi; ALBUQUERQUE; Joelma. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

TELLES, Silvio; LÜDORF, Sílvia; PEREIRA; Erik. **Pesquisa em Educação Física**. Perspectiva sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro; Editora autografia, 2017.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50. dez. 1996.

TANI, Go. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

TÉO, Carlos. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL**. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TREPTOW, Anahy. **A formação do professor de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará?** 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VAZ, Alexandre. A pesquisa como prática pedagógica - uma resposta à pergunta “Pesquisa em educação física; para que e para quem?”. **Motrivivência**, Florianópolis, julho de 1994.

VAZ, Alexandre. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Motrivivência**, Ano XI, n2 13, Novembro/1999.

VAZ, Alexandre. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

VAZ, Alexandre. Metodologia da pesquisa em Educação Física: algumas questões esparsas. IN: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003.

VAZ, Alexandre. Sobre a Relação Ensino-Pesquisa na Formação Inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, n° 30, Junho/2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SITES CONSULTADOS

CENTOS E CAMPI DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em: <<http://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.

CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS. CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002>>. Acesso em: 18 de março de 2019.

CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoPrograma.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40800008&cdRegiao=0&ies=338305>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://iced.ufpa.br/site/>>. Acesso em: 29 de dezembro. 2018.