



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO

CÉSAR PIMENTEL FIGUEIRÊDO PRIMO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL DE SEU EGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO.**

Salvador
2009

CÉSAR PIMENTEL FIGUEIRÊDO PRIMO

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DO EXERCÍCIO
PROFISSIONAL DE SEU EGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadores:

Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura. (qualificação)

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão. (defesa)

Salvador
2009

Figueirêdo Primo, César Pimentel.

O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA:
uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional
de seu egresso no mundo do trabalho / César Pimentel
Figueiredo Primo. 2009.

253f. : II

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Co-orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2009.

CDU 796 (047.3)

CÉSAR PIMENTEL FIGUEIRÊDO PRIMO

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE SEU EGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO.

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 20 de novembro de 2009.

Banca Examinadora

José Wellington Marinho de Aragão – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Edivaldo Machado Boaventura – Co-orientador _____
Doutor em Direito e Docente Livre de Economia pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Doutor em Administração Educacional pela The Pennsylvania State University (Penn State), USA.
Universidade Salvador – UNIFACS.

Fernando Reis do Espírito Santo _____
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Hélio Jose Bastos Carneiro de Campos _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

A

Meu querido pai, Antônio Costa Figueirêdo, homem simples que sempre lutou pela garantia de uma educação de nível superior para os seus filhos, mesmo sem ter tido a oportunidade de experimentá-la. Pai, obrigado por todo o seu apoio, sempre incondicional, à minha formação. Devo isso a você.

AGRADECIMENTOS

Ficam aqui meus registros de gratidão a todos aqueles que passaram por minha vida no período de construção dessa tese. Cada qual à sua maneira deixou um pedaço de si neste trabalho, de forma que sem os mesmos ele não teria sido concluído. Por tanto meus sinceros agradecimentos:

Ao professor e amigo Fernando Reis do Espírito Santo, Influência permanente e marcante em vários momentos de minha vida. Meu carinho e eterna gratidão por sua passagem em meu destino. Com certeza muitos caminhos percorridos só existiram, e existirão, por conta desse feliz encontro de vidas. Valeu mestre.

Ao professor Edivaldo Machado Boaventura, por ter-me aceito no programa, e me acolhido no universo de seus felizardos orientados. Com o Sr. aprendi que o trabalho de orientação extrapola a mera relação acadêmica do trabalho científico. Obrigado por seu carinho, por seu cuidado e pelo zelo que sempre teve a minha pessoa.

Ao Professor José Wellington Aragão, por ter aceitado o desafio de complementar esta orientação. Obrigado pela sua paciência nos momentos difíceis de conclusão deste trabalho, bem como às felizes intervenções que me ajudaram na finalização.

À professora e querida amiga Roseli Sá, companheira de grandes lutas na FACED. Sua participação no exame de qualificação foi essencial para o término desta pesquisa. E sua presença nesta banca honra bastante este trabalho.

Ao professor Hélio Campos, pelo aceite em compor a banca de avaliação deste trabalho, com seu enorme conhecimento sobre a história da Educação Física da Bahia e da UFBA.

Aos 22 colegas egressos que se disponibilizaram a responder a pesquisa. Suas vozes agora fazem parte da história deste curso. Valeu galera!

Ao sempre professor e querido amigo Antônio Bahia, colega de créditos teóricos e companheiro das caminhadas acadêmicas. Juntos, produzimos muitas idéias.

A minha esposa, Sandra, e aos meus filhos, Júlia e Pedro, pela paciência nos momentos de ausência e pelo carinho e conforto na presença sempre ocupada com os afazeres deste estudo. Amo muito vocês.

A minha mãe, meu irmão Nelson e, em especial, ao meu irmão Tom Figueiredo, que com seu talento gastronômico temperou minhas angústias, dando novos sabores aos momentos difíceis de produção teórica.

A D. Ivone Freitas, pelo carinho e preocupação constante com minha saúde.

A Tia Diva e seus filhos, minha eterna gratidão pelos passos iniciais dessa trajetória.

Aos Colegas da UESB, em especial a Christiane, pelos debates acadêmicos e pela liberação para acabar este trabalho.

Aos queridos amigos e vizinhos Chris, Lisa, Carlos e Luana, parceiros sempre presentes nos momentos de solidão de minha esposa e de meus filhos.

A todos os amigos que direta ou indiretamente sempre estiveram preocupados comigo, oferecendo suas palavras de incentivo e apoio. Em especial a Edmilson Pombinho, Jaime Prazeres e Reinaldo Braga.

Ao professor Eraldo pelas transcrições das entrevistas.

Aos professores Alcyr Ferrado e Hélio Campos pelas entrevistas concedidas, material enriquecedor que iluminou parte das dúvidas sobre a concepção deste curso.

Ao professor Ney Santos, por ter aberto as portas do Departamento III aos interesses desse estudo.

À professora Meire Góes, funcionária exemplar da FACED que me proporcionou acesso aos documentos necessários para a realização desta investigação.

Aos professores da FACED e de outras unidades de ensino da UFBA que, cada qual à sua maneira, colocou um tijolo na construção dos alicerces de minha trajetória acadêmica.

Aos sempre prestativos funcionários da FACED, que participaram desde a graduação dessa trajetória que hoje julgo vitoriosa. Em especial Jorge, Ivana, Auxiliadora, Sebastião, Meire, Jaime, Érico (in memoriam), D. Lúcia, Robson (portaria), Ianira, Evanice, Rose e Neomary.

FIGUEIRÊDO PRIMO, César Pimentel. O curso de licenciatura em educação física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho. 252f. il. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), este estudo teve como objetivo principal Identificar a percepção que os egressos têm da interferência dos processos institucionais ocorridos no interior do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA sobre a sua formação acadêmica e o seu exercício profissional no mundo do trabalho. Assim, o estudo relacionou o momento histórico da crise epistemológica da Educação Física com a formação profissional na UFBA, tendo como pano de fundo os diversos mecanismos estruturantes da formação, tais como o currículo prescritivo, o sistema de estilos pedagógicos dos docentes, as unidades de ensino, os setores administrativos e o movimento estudantil. Configurado como um Estudo de Caso, investiu seus interesses metodológicos numa unidade de análise, o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e de um questionário digital disponibilizado na Internet, que serviu para a escuta dos principais sujeitos da pesquisa, os egressos das cinco primeiras turmas. Essa investigação detectou um descontentamento generalizado com a estrutura formal do curso representado pela infra-estrutura física das unidades de ensino e pelos conteúdos formais trabalhados no interior das disciplinas, que foram avaliados como parcialmente sintonizados com as demandas do exercício profissional. No entanto, os resultados mostram que parte diminuta dos docentes foi responsável pelas principais marcas do processo de formação acadêmica. Com eles ocorreu um processo de aprendizado muito particular, nas brechas, nas sombras, nos atalhos, enfim, nos descaminhos encontrados para superar as limitações de uma formação que tinha no projeto político-pedagógico uma matriz teórico-filosófica progressista, mas na estrutura curricular das disciplinas, na infra-estrutura física e no quadro docente em geral um modelo de formação de três décadas atrás. Esse mecanismo de intervenção intencionada desse grupo de docentes configurou o que este estudo chamou de currículo marginal na formação. Imagina-se, assim, que esse estudo possa trazer novos elementos para auxiliar futuros processos de reformulação e avaliação curricular deste curso, bem como de quase todos os outros do Estado, tendo em vista a emergência imposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCN/EF) e pelas resoluções 01 e 02/02 do MEC, qual seja a de revogar o Parecer 215/87 e a Resolução 03/87 e conclamar grande parte dos cursos existentes na Bahia a um processo de adequação e/ou de reformulação curricular.

Palavras-chaves: Formação Profissional, Exercício profissional, Educação Física.

FIGUEIRÊDO PRIMO, César Pimentel. The degree course in physical education from UFBA: an analysis of academic and professional activity of its egress in the world of work. 252f. ill. 2009. Doctoral thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

Housed in the line of research policy and management education in the Faculty of Education of the Federal University of Bahia (FACED / UFBA), this study aimed to identify the perception that the graduated have the interference of the institutional processes occurring within the course degree in Physical Education UFBA on their academic and professional pursuit in the world of work. Thus, the study related to the historical moment of epistemological crisis in physical education with vocational training at UFBA, against the background of the various mechanisms structuring the training, such as prescriptive curriculum, the system of teaching styles of teachers, the units education, the administrative sectors and the student movement. Configured as a Case Study, this study invested interests in methodological unit of analysis, the degree course in Physical Education UFBA. We used semi-structured interviews, document analysis and a digital questionnaire available on the Internet, which was used to listening to the main research subjects, the graduates of the first five classes. The investigation found widespread dissatisfaction with the formal structure of the course represented by the physical infrastructure of the schools and the formal content worked within the disciplines that were rated as partially in tune with the demands of professional practice. However, the results show that small part of the teachers was responsible for major brands of academic learning process. With them was a learning process very special in the breaches in the shadows, the shortcuts, etc. in hindsight found to overcome the limitations of a formation that had the political and pedagogical project an array progressive theoretical and philosophical, but the structure of the curriculum disciplines in the physical infrastructure and teaching staff in general a model with three decades ago. This mechanism of action meaning that the faculty set up what this study called marginal curriculum training. One wonders, therefore, that this study can provide new evidence to support future processes of curriculum evaluation and revision of this course, as well as almost every other state, in view of the emergency imposed by the new National Curriculum Guidelines for Physical Education (DCN/EF) and the resolutions 01 and 02/02 of the MEC, which is the repeal of the opinion Resolution 215/87 and 03/87 and call upon the great courses that the Bahia to a process of adaptation and / or curricular reform.

Keywords: Training, Professional, Physical Education.

LISTA DE QUADROS

01	Cursos de Licenciatura em Educação Física da Bahia_____	17
02	Natureza das viagens durante a formação_____	129
03	Avaliação dos conteúdos da FACED._____	132
04	Avaliação dos conteúdos da ESCOLA DE DANÇA._____	132
05	Avaliação dos conteúdos da FACULDADE DE FARMÁCIA._____	133
06	Avaliação dos conteúdos da FFCH._____	133
07	Avaliação dos conteúdos da ESCOLA DE NUTRIÇÃO_____	133
08	Avaliação dos conteúdos do ICS_____	134
09	Avaliação da Infra-estrutura da FACED x Demandas do curso_____	147
10	Avaliação da Infra-estrutura do CCEF x Demandas do curso_____	148
11	Avaliação da Infra-estrutura da DANÇA x Demandas do curso_____	148
12	Avaliação da Infra-estrutura do ICS x Demandas do curso_____	149
13	Avaliação da Infra-estrutura da FFCH x Demandas do curso_____	149
14	Avaliação da Infra-estrutura de NUTRIÇÃO x Demandas do curso_	150
15	Avaliação da Infra-estrutura de FARMÁCIA x Demandas do curso_	150
16	Avaliação da Infra-estrutura de BIOLOGIA x Demandas do curso_	151
17	Ocupações profissionais depois de concluída a formação_____	157
18	Perfil da ocupação profissional no setor público_____	159
19	Perfil da ocupação profissional no setor privado_____	159
20	Professores da FACED/CENTRO DE ESPORTES e suas marcas identitárias no perfil profissional dos egressos._____	161
21	Professores da OUTRAS UNIDADES e suas marcas identitárias no perfil profissional dos egressos._____	163
22	Sintonia entre os conhecimentos do ICS e o exercício profissional_	165
23	Sintonia entre os conhecimentos da FACED e o exercício profissional	165
24	Sintonia entre os conhecimentos da FFCH e o exercício profissional	166
25	Sintonia entre os conhecimentos de DANÇA e o exercício profissional	167
26	Sintonia entre os conhecimentos de BIOLOGIA e o exercício profissional_____	168
27	Sintonia entre os conhecimentos de BIOLOGIA e o exercício profissional_____	168
28	Sintonia entre os conhecimentos de FARMÁCIA e o exercício profissional_____	169
29	Importância das disciplinas do curso para o exercício profissional_	170
30	Disciplinas do curso dispensáveis para o exercício profissional_____	171

LISTA DE GRÁFICOS

01	Relação ingressantes X egressantes no curso de Educação Física da UFBA. _____	100
02	Relação entre a população potencial, os contatos confirmados e os respondentes. _____	102
03	Relação de oferecimento de disciplinas por Unidade de Ensino. ____	122
04	Fatores motivadores do ingresso no curso de Educação Física. ____	124
05	Segmentos profissionais intencionados para a atuação profissional no momento do ingresso no curso. _____	125
06	Influência da participação no Movimento Estudantil na formação acadêmica. _____	129
07	Influência do conhecimento das Unidades de Ensino na formação acadêmica. _____	135
08	Características marcantes dos docentes dos Departamentos I e II na formação acadêmica. _____	140
09	Características marcantes dos docentes do Departamento III na formação acadêmica. _____	143
10	Avaliação da infra-estrutura das Unidades de Ensino frente à aprendizagem. _____	151
11	Perfil da ocupação profissional enquanto estudava. _____	156
12	Relação entre renda e o setor da economia. _____	158
13	Conhecimentos tratados das Unidades de Ensino e as necessidades do mundo do trabalho. _____	173

SUMÁRIO

1	Introdução	13
1.1	As motivações da pesquisa.	13
1.2	Os objetivos do estudo.	16
1.3	A pressuposta importância desta investigação.	16
1.4	A estrutura do trabalho	22
2	Currículo e formação profissional no contexto histórico das políticas educacionais do mundo globalizado.	25
2.1	Perspectivas para uma possível compreensão do processo histórico de profissionalização da sociedade.	30
2.2	A universidade como espaço de profissionalização social no mundo globalizado.	40
3	A formação profissional do docente: do currículo oculto ao currículo marginal.	47
3.1	A formação profissional pelas vias do currículo marginal.	62
4	As reformas legais na Educação Física como atos curriculares: das prescrições ocultas às manifestações marginais.	72
4.1	O sujeito histórico dessa reflexão.	74
4.2	O 1º Ato de currículo.	75
4.3	O 2º Ato de currículo.	78
4.4	O 3º Ato de currículo.	79
4.5	O 4º Ato de currículo.	84
4.6	Uma possível síntese para esta problemática.	87
5	Metodologia.	91
5.1	A práxis científica vivenciada na pesquisa.	91
5.2	Uma possível metodologia de interação com o fenômeno em estudo	95
5.3	A definição de unidade de análise	98
5.4	Critérios iniciais para a eleição e seleção da população pesquisada.	99
5.5	Os instrumentos de produção dos dados.	103
5.5.1	Levantamento documental.	103
5.5.2	Entrevista com os idealizadores do curso.	105
5.5.3	Carta aos colegiados baianos de Educação Física.	105
5.5.4	Comunidades virtuais de relacionamento e lista de emails.	106
5.5.5	O ambiente virtual de produção dos dados.	107

6	O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e da inserção profissional no mundo do trabalho.	111
6.1	O arcabouço que fundamenta o curso da UFBA.	111
6.2	Perfil da formação acadêmica.	120
6.2.1	Motivação, expectativas e tempo de formação.	123
6.2.2	O papel dos órgãos gestores na formação acadêmica.	127
6.2.3	Os conhecimentos tratados no interior das unidades de formação.	131
6.2.4	O papel dos docentes na formação acadêmica.	137
6.2.5	A infra-estrutura física das unidades de ensino na formação.	147
6.3	Características da inserção e do exercício profissional no mundo do trabalho.	154
6.3.1	Inserção profissional, renda e empregabilidade.	155
6.3.2	Os sistemas de estilos pedagógicos dos docentes e sua influência na formação do perfil de atuação profissional.	161
6.3.3	As demandas conceituais do mundo do trabalho frente aos conteúdos apreendidos na graduação.	163
7	Considerações finais.	175
7.1	Limitações encontradas no percurso da pesquisa.	179
	Referências.	180
	Apêndice A - Roteiro de entrevista para os idealizadores do curso.	187
	Apêndice B - Entrevista com o professor Alcyr Ferraro.	189
	Apêndice C - Entrevista com o professor Hélio Campos.	204
	Apêndice D - Carta aos cursos de Educação Física da Bahia.	222
	Apêndice E - Chamada da comunidade no ORKUT.	223
	Apêndice F - Páginas de acesso e cadastro ao ambiente interativo.	224
	Apêndice G - Ambiente de resposta ao questionário do MOODLE.	227
	Apêndice H - Questões disponibilizadas aos egressos no MOODLE.	228
	Anexo A – Carta de Belo Horizonte.	238
	Anexo B – Resolução 03/87	243
	Anexo C – Anteprojeto de criação do curso de Educação Física.	246

1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de estudo foi desenvolvida no Programa de Pesquisa e Pós-graduação, em nível de doutorado, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Está inserido na linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação e teve como campo de investigação o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, mais especificamente do processo de formação acadêmica de seus egressos, bem como a trajetória de inserção e exercício profissional dos mesmos no mundo do trabalho.

1.1 As motivações da pesquisa.

A necessidade deste estudo nasceu de algumas inquietações, em sua grande maioria, de caráter epistemológico, que têm se apresentado no cotidiano de sala de aula desses doze anos de prática docente no ensino superior, e que me acompanham desde o ano de 1996, quando fui professor substituto na UFBA, até os dias atuais no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié.

A trajetória profissional que me acompanha nesse período de magistério no nível de educação superior tem levantado bastantes inquietações de ordem epistemológicas sobre os caminhos do processo de formação profissional no interior das universidades, principalmente nos curso de licenciatura. O percurso de formação acadêmica que transforma um calouro universitário num professor apto a desbravar os caminhos tortuosos das habilidades da docência tem sido algo que vem acompanhando minhas incursões teóricas no mundo da pesquisa acadêmica.

E foi, ainda, no mestrado que comecei a trilhar os primeiros passos do que viria a ser este estudo. Naquele momento estudei os vinte e seis gestores das secretarias municipais de Esporte e Lazer da microrregião de Jequié, buscando evidenciar o nível de formação profissional dos mesmos para o exercício de seus respectivos cargos. Na época, o foco da investigação se deu

na questão da preparação teórica oferecida pelas instituições formadoras para o exercício de funções administrativas na condução de políticas públicas setoriais de lazer.

A formação profissional foi um dos elementos evidenciados neste trabalho, denunciando uma tênue linha entre o exercício da profissão e as marcas do processo formador. Em alguns casos a ausência de uma formação em nível superior denunciava um grande hiato entre o querer e o fazer administrativo. Mesmo naqueles informantes com formação acadêmica específica notava-se a falta de um perfil adequado para o exercício do cargo, talvez, como resultado do tipo de formação recebida para tais fins. Notou-se, enfim, que tais gestores parecem ter desenhado seu perfil profissional apenas pelo acúmulo de experiência no exercício do próprio cargo, denunciando uma prática de exercício das funções sem a devida formação para lidar com a questão.

Este cenário deflagrou em minha trajetória profissional a necessidade de buscar respostas mais profundas no processo de formação profissional como um todo, independente da área de atuação do professor de Educação Física. E foi no intuito de aprofundar estudos temáticos correlatos a esta problemática que trago agora a possibilidade de investigar o processo de formação profissional do segundo curso de Educação Física da Bahia. O estudo deste fenômeno se deu no curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, com foco central de abordagem em seus egressos, nas principais instâncias administrativas, nos documentos regulatórios e no quadro docente. Neste sentido, o tema central de abordagem foi: O curso de licenciatura em educação física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho.

O ponto mais inquietante, que transversalizou todo o estudo foi a ocorrência de uma possível correlação entre os papéis desempenhados pelo quadro docente na formação profissional dos egressos, tomando como ponto de análise os sistemas de estilos pedagógicos dos mesmos. Portanto, como ponto de partida para compreender o processo de formação profissional em Educação Física na UFBA foi estabelecida uma questão de frente como

problema de pesquisa: **Como os processos institucionais ocorridos no interior do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA são percebidos pelos egressos em sua trajetória de formação acadêmica e de exercício profissional no mundo do trabalho?**

Este questionamento teve por base algumas proposições de estudo (YIN, 2005) que se apresentaram como pontos orientadores da configuração dos elementos estratégicos utilizados na pesquisa. Assim, o olhar investigativo que norteou a proposta deste estudo teve como ponto de partida as seguintes proposições:

a) O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA foi criado numa conjuntura histórico-política favorável a demandas teóricas críticas da área de educação, o que, por certo, pode ter interferido no processo de formação profissional;

b) Durante o processo histórico de formação acadêmica do curso houve um grande embate teórico entre membros do corpo docente acerca do perfil pretendido para o profissional de Educação Física. De um lado, o pólo que defendia um modelo de formação nos moldes do currículo mínimo. De outro, a parcela inquieta que reclamava, na perspectiva das teorias críticas da educação, uma nova orientação para a ação pedagógica desse profissional;

c) O marco legal de sustentação do curso da UFBA, representado pelo currículo prescrito, e a ação pedagógica dos professores no processo de formação foram elementos fundamentais para a construção de um pressuposto perfil do professor licenciado na instituição e, conseqüentemente, na sua colocação no mundo de trabalho.

Esses elementos norteadores não se configuraram num sistema de hipóteses. Na verdade, são frutos de outros estudos consolidados na área (ESPÍRITO SANTO, 1995, 1998, 2004; FERRARO, 1991) e serviram como base analítica para a edificação da estrutura de sustentação da tese aqui defendida.

1.2 O objetivo do estudo

Não há aqui a presunção, na qualidade de pesquisador, de detenção do conhecimento, ou mesmo de encerrar o debate sobre esta questão. Entendo ser necessária uma atitude despojada de preconceitos e predisposta ao respeito às manifestações observadas. E é nesta ótica que me apresento compartilhando da compreensão de Chizzotti (1998, p. 82), para o qual a participação do pesquisador [...]

[...] não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa. Supõe que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação.

Assim, o presente estudo, traz como característica maior a perspectiva acadêmica de fazer florescer uma das possíveis paisagens da Educação Física baiana, a partir de um olhar, dentre outros tantos possíveis, sobre a formação profissional na UFBA. Para isso focou seus esforços prioritariamente em um objetivo principal, qual seja: **Identificar a percepção que os egressos têm da interferência dos processos institucionais ocorridos no interior do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA sobre a sua formação acadêmica e o seu exercício profissional no mundo do trabalho.**

1.3 A pressuposta importância desta investigação

Desde o Decreto Lei nº 1.212/39, de 17 de abril de 1939, primeira formulação legal para os currículos nacionais em Educação Física, até o Parecer CNE/CES 058/04 de 18 de fevereiro de 2004, doravante as atuais Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Física (DCN/EF), delineou-se, no trajeto da formação profissional nesta área, uma série de continuidades e descontinuidades que nos revelam a “Arena de conflitos”¹ que sempre

¹ Termo cunhado por Espírito Santo (2004) em sua tese de doutoramento ao se referir ao debate acadêmico que marcou a discussão da construção das novas DCN para a formação profissional em Educação Física.

envolveu a afirmação acadêmica desta área de conhecimento no espectro epistemológico das ciências no Brasil.

É possível identificar, no Brasil, a ocorrência de vários estudos voltados para os processos de formação profissional nas políticas educacionais em Educação Física. Porém, no Estado da Bahia, a existência de estudos históricos como os de Ferraro (1991) e Pires (2001) e curriculares como o de Espírito Santo (1995), apesar da fundamental importância que significam para a compreensão acadêmica da Educação Física baiana, não dão conta de toda a plenitude e necessidade que esta temática exige nos tempos atuais.

Ao contrário, denunciam a falta de maior investimento em pesquisa sobre o foco da formação. Essa possibilidade se mostra como necessidade na medida em que analisamos o perfil quantitativo dos cursos de formação no Estado. A Bahia que em 1988 tinha apenas dois cursos de nível superior em Educação Física ampliou em 2008 para 22 cursos (QUADRO 1).

CURSO HABILITAÇÃO /	INSTITUIÇÃO	CIDADE/UF
Educação Física	Faculdade de Teixeira de Freitas - FACTEF	TEIXEIRA DE FREITAS-BA
Educação Física	Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia - UnisulBahia	EUNAPOLIS-BA
Educação Física	Faculdade do Sul - FACSUL	ITABUNA-BA
Educação Física	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna - FTC	ITABUNA-BA
Educação Física	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista - FTC	VITORIA DA CONQUISTA-BA
Educação Física	Faculdade Social da Bahia - FSBA	SALVADOR-BA
Educação Física	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	SALVADOR-BA
Educação Física	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR	SALVADOR-BA
Educação Física	Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde - FAS	LAURO DE FREITAS-BA
Educação Física	Faculdade Nobre de Feira de Santana - FAN	FEIRA DE SANTANA-BA
Educação Física	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	JEQUIE-BA
Educação Física	Universidade Católica do Salvador - UCSAL	SALVADOR-BA
Educação Física	Universidade Federal da Bahia - UFBA	SALVADOR-BA
Educação Física	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	ILHEUS-BA
Educação Física	Faculdade de Educação Física Montenegro - FAEFM	IBICARAI-BA
Educação Física	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	GUANAMBI-BA

Educação Física	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	GUANAMBI-BA
Educação Física	Faculdade Delta - FACDELTA	SALVADOR-BA
Educação Física	Faculdade Regional da Bahia - FARB	SALVADOR-BA
Educação Física	Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE	SALVADOR-BA
Educação Física	Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde - FAS	LAURO DE FREITAS-BA
Educação Física	Faculdade Maria Milza - FAMAM	CRUZ DAS ALMAS-BA
Educação Física	Faculdade Regional de Alagoinhas - FARAL	ALAGOINHAS-BA
Educação Física	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	ALAGOINHAS-BA
Educação Física	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Faculdade AGES	PARIPIRANGA-BA
Educação Física	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	FEIRA DE SANTANA-BA
Educação Física	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	JACOBINA-BA
Educação Física	Faculdade São Francisco de Barreiras - Fasb - FASB	BARREIRAS-BA
QUADRO 01 – Cursos de Licenciatura em Educação Física da Bahia. FONTE: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp		

Neste conjunto observa-se, por uma análise cronológica de implantação dos mesmos, a herança de três das quatro diretrizes nacionais curriculares da área. O primeiro curso criado no Estado foi o da UCSAL, no início da década de 70, a partir das referências do Parecer CFE/MEC 894/69 e da Resolução 69/69, oriundos do caráter tecnicista e militar que marcou o país na implantação das décadas de exceção do século passado.

A partir da década de 80 nasceram os cursos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), das quatro estaduais e quase todos os privados, erigidos na perspectiva do Parecer MEC/CFE 215/87 e da Resolução MEC/CFE 03/87, que trouxeram valores da reabertura democrática do país. Este quadro é completado com a autorização para funcionamento de cinco novos cursos já sob a regulamentação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/02 e do Parecer CNE/CES 058/04, e apresentam o que há de mais atual em termos de normatização legal na área de Educação Física.

Portanto, dentro deste espectro de mais de 30 anos de formação em Educação Física na Bahia, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA representou a primeira possibilidade metodológica divergente, de formação no Estado, quando abriu suas portas em 1988. Trouxe em sua

essência a primeira grande contradição epistemológica da área na Bahia, visto que fora configurado a partir de uma base legal diferente do curso da Universidade Católica, até então, único na Bahia.

O curso da UFBA apresentou-se como vanguarda da área naquele momento histórico, tendo em vista que incorporou em sua base epistemológica os argumentos da Carta de Belo Horizonte, documento síntese do debate de área, desenvolvido pelo movimento Nacional sobre Formação do Educador, do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos (CBEPT), realizado em Belo Horizonte em 1984, coordenado pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), e da Resolução 03/87 do Ministério da Educação (MEC), novo marco regulatório da formação profissional em Educação Física. No caso específico do professor de Educação Física, esse processo gerou um conflito de área que tensionou a lógica da formação profissional, quando buscou ultrapassar o conceito de treinamento ou exercício físico ligado à estrutura biológica do homem para um conceito de educação que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, o caráter pioneiro de debate da temática foi determinante na elaboração do currículo da UFBA, dando, inclusive, uma maior atenção à formação do licenciado. Mendes (2004, p. 04) constata “uma preocupação maior com o curso de licenciatura na Resolução 03/87 em relação à Resolução 69/69, sendo um ponto de ampliação no discurso da área exposto nos documentos”. Tojal (2004, p.01) complementa essa idéia de avanço ao afirmar que “... o advento da Resolução MEC/CFE 03/87, passou a proporcionar a liberdade para que as IES organizassem seus próprios projetos pedagógicos, quebrando assim com a prática da definição e estabelecimento de currículo mínimo para cada profissão”. Ainda nesta perspectiva, Espírito Santo (2004) confirma:

Quase vinte anos depois do segundo currículo oficial, com a implementação da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, do CFE, vivenciou-se na Educação Física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEF) total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, a partir do momento em que se reinterpretou o previsto na Reforma Universitária de 1968.

Este quadro, denominado por alguns teóricos como a crise da Educação Física, impôs ao curso da UFBA um compromisso importante no cenário da formação profissional no Estado, qual seja, o de licenciar professores na perspectiva do que se acreditava, na época, ser um avanço pedagógico. Parece-nos que, vinte anos depois de criado e já tendo formado cerca de 275 estudantes, está no hora de se atestar cientificamente o pressuposto avanço teórico metodológico que os documentos legais e a estrutura epistemológico do projeto de criação dizem representar este curso no âmbito da formação profissional.

A idéia, portanto, é tentar relacionar o momento histórico da crise epistemológica da Educação Física com a formação profissional na UFBA, tendo como pano de fundo os diversos mecanismos intervenientes que compõem a malha de estruturas que determinaram o processo de formação acadêmica dos egressos. O que nos mobiliza neste momento é o impacto que tudo isso gerou na colocação e na atuação profissional dos seus egressos no mundo do trabalho, e que pode ter interferido na caracterização de um possível perfil identitário deste profissional.

À possibilidade de se debruçar sobre esta constatação, no campo da atuação profissional dos egressos desta instituição, soma-se o compromisso de reencontrar os resultados de uma formação acadêmica da qual fui sujeito e objeto, tanto durante os seis anos em que fui aluno, quanto no ano de contrato temporário quando fui professor. E esta trajetória vem se mostrando não ser exclusiva deste interlocutor. Estudos como os de Espírito Santo (1998) e Leiro (1998), quando da passagem comemorativa dos dez anos de criação do curso, apontam as conquistas dos egressos desse curso no exercício profissional em vários espaços no mundo do trabalho, tais como rede pública estadual de ensino, redes municipais de ensino, faculdades privadas e universidades públicas de ensino superior, bem como ingressos em cursos de pós-graduação *Latu e Stricto Sensu*.

Esta trajetória, em nosso entendimento, traz elementos importantes para a compreensão dos processos de formação profissional no interior do curso, visto que os caminhos percorridos por seus egressos podem sugerir algum tipo

de relacionamento com a dinâmica curricular que sobre eles incidiu. Assim, quando trazemos para este trabalho a discussão sobre a formação profissional em Educação Física na Bahia, imaginamos que esta abordagem além de revisitar algumas histórias já contadas sobre a formação profissional na área, embora desta vez de forma diferente, procuramos analisar, os diferentes modos de se conceber a inserção e o exercício profissional dos egressos em sua prática educativa cotidiana. Aliás, parte dessa história já foi contada no estudo de Espírito Santo (1995) quando constatou um imenso fosso, caracterizado por um grande distanciamento entre o corpo teórico-filosófico e a base estrutural do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA.

Por isso, penso ter sido oportuna esta possibilidade de se olhar para o interior do curso de Educação Física da UFBA, agora a partir de uma perspectiva de quem já não está mais dentro de suas engrenagens, mas que levou consigo as marcas históricas do processo formativo. Neste contexto esteve em jogo uma espécie de avaliação do quadro docente, a partir de seus sistemas de estilos pedagógicos, algo desconsiderado nas políticas institucionais de avaliação, principalmente aquelas marcadas por indicadores quantitativos.

Não há aqui uma tentativa conclusiva, nem tampouco pretenciosa, de se esgotar a temática em questão com essa investigação. A pressuposta relevância da pesquisa se concentra na reunião de esforços para buscar entender o olhar depositado pelos egressos desse curso sobre o processo de mudanças educacionais a partir das reformas do Estado (MENDES, 2004) e dos encaminhamentos administrativos de seus docentes, principalmente quando trazem no seu bojo propostas de reformulação dos currículos. Nesse sentido não tivemos como desvincular essa discussão de um debate sobre currículo, reformulação curricular, e diretrizes curriculares, da formação do profissional. Seria ingenuidade dicotomizar essa relação e fechar os olhos para os impactos e reflexos causados pelos elementos presentes na formação na intervenção desse profissional no mundo do trabalho.

A partir dos resultados obtidos, entendemos que este estudo contribui para a análise do processo de formação do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA. Após 20 anos de sua criação e mais de 16 turmas formadas, entendo ter sido importante identificar os resultados de sua política de formação, inserida no contexto das reformas educacionais de Estado, bem como dos movimentos internos vivenciados em seu percurso de existência. Assim, esperamos que esse mapeamento possa auxiliar em futuros processos de reformulação e avaliação deste curso, bem como de quase todos os outros do Estado da Bahia, tendo em vista a emergência imposta pelas novas DCN e pelas resoluções 01 e 02/02 do MEC, qual seja de revogar o Parecer 215/87 e a Resolução 03/87 e conclamar 16 dos 22 cursos existentes a um processo de adequação e/ou de reformulação curricular.

1.4 A estrutura do trabalho

A tese está dividida em seis capítulos. Cada capítulo é subdividido em capítulos menores, que atendem às incursões específicas de cada temática abordada no capítulo. Assim, no primeiro capítulo, é apresentada a Introdução, onde está focado todo o processo que subsidia as intenções epistemológicas que mobilizam a nossa investigação, desde a colocação do problema de pesquisa, a exposição dos objetivos e a justificativa que sustenta a necessidade atual em desenvolver um estudo dessa natureza.

O segundo, o terceiro e quarto capítulos se incumbem de apresentar o arcabouço teórico que sustenta os propósitos teóricos da investigação. Neste sentido delineamos a estrutura destes capítulos observando a necessidade teórica em abordar os temas-chave que sustentam as bases do processo de investigação. Os mesmos estabelecem uma lógica espacial onde a abordagem parte de um debate contextual mais amplo e se encerra na especificidade da área de concentração da temática que comporta o fenômeno aqui em estudo.

Nesse sentido, o capítulo dois, intitulado **Currículo e formação profissional no contexto histórico das políticas educacionais do mundo globalizado**, é marcado por um debate contextual sobre possíveis

perspectivas de compreensão do processo histórico de profissionalização da sociedade aliado, tendo a universidade como espaço de profissionalização social no mundo globalizado.

No percurso teórico de construção das bases de sustentação do trabalho, buscamos no terceiro capítulo abordar os mecanismos sociais que marcam o processo histórico de formação profissional no mundo globalizado. Intitulado **A formação profissional do docente: do currículo oculto ao currículo marginal**, este capítulo insere as discussões teóricas que originam o conceito de currículo oculto, materializado no discurso acadêmico da área de Educação, e o relaciona com os elementos que dão base ao conceito desenvolvido nesta tese, qual seja, o de currículo marginal.

No quarto, e último capítulo, o ensaio acumulado nos capítulos anteriores toma forma no debate da área de formação profissional da área de Educação Física, mais especificamente nos mecanismos legais que orientaram as resoluções federais que legislaram na área até os dias atuais. Assim, buscamos compreender **As reformas legais na Educação Física como atos curriculares: das prescrições ocultas às manifestações marginais**. Neste cenário foi inserido o conceito de currículo marginal buscando relacioná-lo com o contexto das mudanças ocorridas no período de redemocratização do país, e que muito influenciou no reordenamento do conhecimento desta área.

O quinto capítulo se destina à explicitação dos mecanismos metodológicos que deram conta dos processos que compuseram as etapas da investigação. Portanto a metodologia escolhida para esta pesquisa foi o Estudo de caso, e focou seu olhar para a ocorrência do fenômeno estudado na formação acadêmica e no exercício profissional dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA no mundo do trabalho. Para mediar o processo de produção dos dados lançou mão de análises documentais, de entrevistas semi-estruturadas com os idealizadores do curso e da adaptação do software *Moodle*, um ambiente virtual de aprendizagem, aqui utilizado especificamente para os fins da pesquisa.

A análise dos dados marca o sexto capítulo, onde ocorre a exposição dos dados produzidos em campo, que foram confrontados com a teoria de sustentação presente nos capítulos teóricos. Este capítulo é marcado pela análise dos documentos legais que sedimentam o surgimento do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, bem como das falas colhidas junto aos dois idealizadores do curso. Por fim é exposta a voz dos egressos, registrada no ambiente virtual, com vistas à elucidação do problema levantado e ao atendimento dos objetivos propostos.

Por fim, as considerações finais, onde expomos o nosso ponto de vista sobre a pesquisa e seus achados, em nossa opinião, muito ricos e sinalizadores da evidência de um currículo marginal que se produziu paralelo ao currículo prescrito do curso, acrescentando elementos não previstos pela estrutura formal, mas que, conforme fala dos ex-alunos ouvidos, deixaram marcas incontestes tanto no perfil da formação acadêmica como na inserção profissional no mundo do trabalho.

Ainda compõem este trabalho os documentos legais que foram essenciais para a nossa análise, bem como as entrevistas concedidas pelos idealizadores do curso. Toda a estrutura do ambiente virtual de interação com o egresso também está disponível para consulta, bem como o roteiro das questões que compuseram o questionário que ficou disponível para interação com os respondentes deste estudo.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNDO GLOBALIZADO.

A ordem econômica contemporânea, assentada na globalização², com forte tendência à transnacionalização dos capitais e dos processos produtivos (MOROSINI e MOROSINI, 2006), imprimiu ao cenário atual a necessidade de perspectivas homogeneizantes de preparação do homem e da mulher para o mundo do trabalho. Para Yarzabal (1999, apud DIAS SOBRINHO, 2000), a revolução tecnológica, as políticas macroeconômicas, a desregulação dos mercados de trabalho e a abertura do intercâmbio comercial, caracterizam o que chama de nova configuração mundial.

Alicerçado num mercado de trabalho emergente das grandes demandas internacionais, e fruto de um capital sem fronteiras claramente demarcadas, o processo de formação profissional necessário para a preparação do trabalhador para esta nova configuração mundial, vem sofrendo marcas incontestavelmente adversas daquelas que a história da formação do trabalho moderno construiu.

As demandas urgidas do chamado mundo globalizado tem refletido, no processo de formação profissional, uma série de mudanças no que tange à compreensão dos conhecimentos apropriados para a inserção do cidadão na cadeia produtiva, ora como produtor ora como consumidor. Tais urgências, para além de meras metas contingenciais, são fruto de múltiplas e complexas adaptações simbióticas entre mercado e sociedade, e vem apresentando mutações diversas à medida que os mecanismos da cadeia produtiva demandam novas tecnologias de gerenciamento e produção.

² Quando nos referirmos a Globalização neste trabalho, estaremos compartilhando do ponto de vista de Oreste Preti (2000) para quem este processo é sinônimo de nova ordem mundial, mundialização do comércio e da produção industrial, alta modernidade, sistema mundial: não importa a terminologia utilizada e sua base epistemológica. O que importa apanhar, neste novo contexto, é o processo de formação de uma nova ordem global tendo por base o poder econômico, ao invés do poder político, deslocando a discussão sobre as relações de poder para as relações técnicas, de gerenciamento eficaz e eficiente de recursos. Há um processo de *despolitização* em face de uma visão tecnocrática, gerencial e pragmática, onde a grande empresa capitalista é posta como modelo.

O percurso histórico do conjunto de transformações da sociedade na transição do período medieval para o Estado moderno³, inclusive aquelas relativas ao universo da educação e, mais especificamente, da formação profissional, para o mundo do trabalho, revelam uma atenção especial dada a esta questão desde o advento da revolução industrial. Naquela época a inserção do homem no mundo fabril das máquinas gerou mudanças na forma de ensino, mais especificamente quanto aos conhecimentos necessários para o trânsito do homem civilizado na nova ordem mundial. Tais demandas culminaram na ocorrência de mecanismos universais de educação, traduzidos nos modelos curriculares adotados pela escola.

A educação como mecanismo social capaz de produzir e/ou reproduzir, construir e/ou difundir o conhecimento culturalmente produzido pelo homem, nas diversas etapas de seu processo civilizatório, esteve presente, também, nos instrumentos que caracterizam a dimensão do trabalho. O elo indissociável entre os processos educacionais e as demandas conjunturais das diversas variantes da sociedade moderna, aponta, indiscutivelmente, para uma relação simbiótica entre sociedade e escola, expressa nos mais variados modelos curriculares construídos e vivenciados pelo meio educacional.

Assim, as formações curriculares produzidas pela e para a escola não podem ser entendidas à margem do contexto no qual se configuram e, tampouco, independentemente das condições onde se desenvolvem. Ou seja, o currículo é um objeto socio-histórico, que incorpora o contexto no qual se configura e se desenvolve. É um artefato social e cultural, colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual, implicado em relações de poder, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2000)

³ O conceito de Estado moderno a que nos referimos toma como fundamento o processo de burocratização centralizada do poder no exercício da soberania e da autoridade em um vasto território. Conforme afirma Dudek (2008), o surgimento destes Estados com sua capacidade de prover segurança, ordem, leis, direitos a propriedade, deu início ao mundo econômico moderno, que passa também a revolucionar o campo das idéias.

As mudanças na cadeia produtiva, oriundas da transição do trabalho manufaturado para o fabril, marcas incontestes do advento da industrialização, demandaram uma crescente necessidade de universalização da educação formal, impactando de várias formas as políticas de educação governamentais. A partir da realidade dos EUA, dos anos 20 do século passado, pode-se identificar no contexto sócio-educacional a afirmação de programas de currículos com uma visão meramente tecnicista, fundada na lógica do processo de industrialização e dos movimentos migratórios que intensificavam a massificação da necessidade de escolarização para atender às necessidades urgidas da indústria emergente.

A evolução histórica desta etapa do modo de produção capitalista teve como um de seus marcos referenciais a chamada racionalidade tecnocrática, considerada o fio condutor que caracterizava as políticas de educação dos modelos tradicionais. Essa racionalidade trazia como princípios basilares o modelo da administração científica, oriundo do chão da fábrica, e operou profunda influência na escola, importando para o interior da mesma o padrão operacional da administração fabril, onde o processo produtivo é orientado pelos princípios da previsão e do controle.

Essa perspectiva, inspirada no modelo taylorista de administração científica da cadeia produtiva, levou para os currículos os princípios de eficiência, racionalidade, divisão do trabalho e produtividade, que se traduziram no âmbito da esfera pedagógica da escola em pressupostos de previsibilidade, predeterminação e planejamento do conhecimento escolar, caracterizando um currículo técnico e racional em suas etapas de rigor, exatidão, objetividade e mensurabilidade.

Com isso, a qualidade particular do saber escolar desenvolveu-se historicamente em relação a um certo número de questões e de pressões sociais, que incluíram a imagem marca do Estado moderno: a criação de uma democracia viável, a seleção e manutenção de uma força de trabalho e assistência no bem-estar social e nos programas econômicos (POPKEWITS, 1995). Esse embricamento entre escola e sociedade, especificamente neste momento histórico, delineia um currículo-produto, mediador da ordem social e

econômica junto ao indivíduo, pela via da dominação cultural e ideológica, onde o conhecimento é distribuído e selecionado de forma a assegurar a reprodução dos valores dominantes.

Correntes contra-hegemônicas desse modelo teórico apontaram, nesta perspectiva, as chamadas teorias críticas da reprodução social e cultural, na medida em estabelecem o debate entre educação e ideologia e educação e poder. No entendimento deste matiz teórico uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano, tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura, (...) entre, de um lado, aquilo que é conduzido, transportado, isto é, os conteúdos, e, de outro, a forma como os conteúdos são conduzidos, transportados. (BERNSTEIN, 1996)

Apesar das críticas contemporâneas a este viés conceitual, tais teóricos denunciaram as relações de poder e ideologia presentes na escola, que partiam do princípio de que os modelos curriculares corroboravam para a afirmação dos valores das classes dominantes no interior da escola, tanto no plano social como cultural. A reprodução social e cultural dos valores hegemônicos se perpetuava na medida em que a escola cumpria uma função reprodutiva dos valores dominantes do modo de produção capitalista (GIROUX, 1983).

Bernstein também colabora com este debate, ao afirmar que

Em termos dos problemas particulares da relação entre a classe social e o processo de sua reprodução cultural, o que tem que ser mostrado é como a regulação – determinada pela classe social – da distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência.

Essa relação existente entre poder, ideologia e cultura, marca decisivamente os caminhos teóricos construídos para o entendimento histórico nas relações entre o mundo do trabalho e o campo da educação. Portanto, apontamos a necessária tensão que existe entre as categorias trabalho e educação, principalmente a partir do momento em que o homem estratificou-se

em classes sociais, necessitando sempre da educação para instrumentalizar o seu semelhante para o trabalho. Nesta dinâmica a escola aparece como um dos mecanismos educativos que representa de forma mais legítima os interesses do sistema produtivo, representado pelo Estado. Para Apple (1982), a intervenção do Estado abrange a educação, o campo econômico e o plano político, fazendo com que prevaleça a hegemonia estatal do grupo no poder.

Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). (SAVIANI, 1994, p.151).

Novos valores foram adicionados à velha relação entre o mundo do trabalho e a educação que, aliás, nunca saiu de moda. Se olharmos para a evolução histórica da sociedade moderna, notaremos que ela sempre assumiu importante papel no ajuste do homem ao modelo societal vigente. Para Ramos (2001, p. 29),

A importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como por exemplo: educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional.

Com isso, a necessidade de universalização do ensino caminhou alinhada com o projeto histórico de modernização do Estado. Para Bernstein (1996, p. 190) “há um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam”. O Estado, com seus códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializa e distribui formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. Assim temos no campo econômico: códigos de produção; no campo simbólico: códigos discursivos.

As agências no campo do controle simbólico regulam, pois, os discursos especializados de comunicação. Elas operam códigos discursivos dominantes, os quais regulam as relações sociais, a consciência e as disposições. Na maior parte das sociedades contemporâneas tem havido uma ampliação gradual do controle estatal – tanto direta quanto indiretamente – sobre o campo de controle simbólico e uma substituição dos agentes de controle simbólico por agentes de produção como gerentes dessas agências (IDEM)

Neste sentido, as profissões foram signatárias desse modelo, na medida em que representaram um conjunto de tecnologias específicas de determinado saber. Conforme Ramos (2001, p. 33)

(...) a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele, e numa sociedade que se industrializava e se urbanizava. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico.

A profissão, como projeto coletivo de massa, oriunda de uma entidade de formação, é parte fundante dos desígnios inaugurais das políticas de Estado do processo de profissionalização da coletividade. Assim, a especialização dos currículos no interior de uma pedagogia visível orientada pelo mercado possibilita uma reprodução quase que perfeita da hierarquia da economia no interior da escola ou entre escolas, seja através de uma hierarquização dos currículos, seja através de treinamento para as diversas especializações tecnológicas, para o trabalho burocrático de escritório ou ainda da aprendizagem imaginária de ofícios profissionalizantes para a classe operária e para grupos marginais (BERNSTEIN, 1996)

2.1 Perspectivas para uma possível compreensão do processo histórico de profissionalização da sociedade.

Os primeiros grandes problemas identificados nas políticas educacionais de profissionalização da sociedade emergente do processo de industrialização

estão relacionados com questões que polemizam as categorias classe social e reprodução cultural. Para Bernstein (1996) o que tem que ser mostrado é como a regulação – determinada pela classe social – da distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência.

Nessa ótica, Giroux (1997, p. 44) vai mostrar que as primeiras proposições curriculares, que deram conta de programas voltados para a formação de grandes massas, caracterizaram o que conceitua como paradigma curricular tradicional. Este

[...] não apenas representa um conjunto de idéias que os educadores usam para estruturar sua visão de currículo; elas também representam um conjunto de práticas materiais embutidas em rituais e rotinas consideradas como fatos necessários e naturais. Assim, elas se tornaram formas de história objetivada, suposições de senso comum que foram isoladas do contexto cultural a partir do qual se desenvolveram. (Conf. Giroux, 1997, p. 44).

Segundo Popkewits (1995) a medicina e o direito foram as primeiras áreas de conhecimento a emprestarem a sua forma de abordagem profissional ao conceito de profissão, em meados do século XIX, fruto da especialidade do conhecimento que determinava formas de poder e ascensão social específica. Pautadas no modelo hegemônico das ciências naturais, essas profissões foram pioneiras de um modelo de profissionalismo e de organização das instituições sociais baseado no conhecimento científico.

Esse processo é disparado, principalmente, pela reordenação do olhar científico, até então marcado pelo domínio da teologia contemplativa, formal e finalista do geocentrismo, que propalava “o mundo superior dos céus e o mundo inferior e corruptível da Terra” (ARANHA, 1998, p.141). O racionalismo instaurado pelo experimentalismo científico impôs ao homem uma metodologia de exploração dos recursos naturais a serviço da produção e da produtividade. A transição do trabalho artesanal para o manufaturado foi superada pela necessidade de produção em larga escala, impulsionada pelas máquinas a vapor. A Revolução Industrial acaba por ilustrar o quadro que configurou a

emergência de um novo modelo social, de uma nova etapa da humanidade, a modernidade.

A ocorrência de modelos científicos não-hegemônicos e dissonantes da estrutura das ciências naturais, principalmente dos modelos comportamentais e experimentalistas, traz à tona, na transição do século XIX para o século XX, um olhar científico sobre a organização do trabalho curricular e a aprendizagem, numa estratégia de racionalização do trabalho do professor sobre a sua prática pedagógica. “A autoridade social da profissão deriva, por um lado, das suas justificações científicas e, por outro lado, do princípio de que apenas alguns dos indivíduos podem emitir juízos abalizados no domínio da sua área de especialidade”. (POPKEWITS, 1995, p. 43)

A evolução do modo de produção capitalista, migrando suas forças gestoras de um Estado regulador para uma economia de mercado dinâmica e mutante, fruto de um modelo econômico globalizado e de capital transnacionalizado, arremata consigo uma demanda por formação profissional adaptada à nova ordem mundial. A ordem financeira passou a determinar as principais relações humanas, fruto da emergência da classe dos comerciantes, eminentemente burguesa e caracterizada pelo novo modelo de homem, fundado na produção comercial, resultado do esforço e do trabalho, e não mais no prestígio da família e da linhagem. A natureza do trabalho humano ganha, com isso, matizes e texturas orientadas segundo a sua divisão social e a sua complexificação, orientando ações organizadas no plano tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Nessa ótica, o conceito de profissão, tal qual conhecemos hoje, referente ao exercício profissional de uma categoria, se deve a ascensão da classe média anglo-americana na ocupação do trabalho especializado, fruto de um Estado debilitado que permitiu ou consentiu o exercício autônomo de algumas especialidades. O termo foi utilizado “para descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução e, especificamente no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente” (idem,

1995, p. 38). Para o autor o termo profissionalização deriva da tradição social e intelectual do ideal iluminista europeu.

Fruto de uma tradição baseada na razão e na racionalidade, que concedia às pessoas responsabilidade pública sobre seus atos, esta perspectiva concedeu a escola um papel central na materialização do projeto de profissionalização da sociedade industrial emergente. Popkewitz (1995) assinala que:

A missão e o sentido do ensino que, no início do século XIX nos Estados Unidos, eram professar a sinceridade cristã, passaram a definir-se no século XX numa ótica profissional, uma vez que as Ciências de Educação produziam discursos relacionados com a industrialização, a emigração e a urbanização. (p. 47)

A profissionalização era uma dinâmica do desenvolvimento das instituições, nas quais estavam a ser inventadas novas formas de regulação social. As ciências da educação devem ser consideradas como parte integrante do processo de regulação social. (p. 43)

O painel montado pelas primeiras tradições curriculares parte de uma narrativa linear do processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar, sustentada por proposições empiricamente testáveis, fundada nas ciências naturais, gerando o que veio a ser chamado de conhecimento objetivo, investigado e descrito de forma neutra, onde considerações de valor deviam ser separadas dos fatos e modos de investigação. (idem, p. 15)

Neste sentido as funções éticas e políticas não eram reconhecidas como validadoras do conhecimento, por ora extremamente formal e empiricamente testável, perdendo, assim, sua dimensão subjetiva.

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos, Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso ele se torna algo a ser administrado e dominado. (GIROUX, 1997, P. 45)

Por este viés, os modelos curriculares são baseados na especificidade da missão, com variáveis como tempo de execução da tarefa e retorno para

ajustes na sustentação do binômio controle-aprendizagem. “As práticas estandardizadas de recrutamento, as políticas curriculares uniformes e os dispositivos de avaliação dos professores diminuíram as esferas da autonomia e da responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didática e da organização escolar” (POPKEWITS, 1995, p. 41)

No entanto, as recentes demandas oriundas do mundo globalizado tem tornado a relação educação-trabalho mais evidente e mais exigente. Neste sentido, uma estreita relação entre os meios e os fins que se aplicam à educação está diretamente relacionada com os propósitos produtivos do mundo do trabalho. Com o aumento da responsabilidade da educação na cadeia produtiva, passa a ser exigida do trabalhador um maior nível de qualificação, o que demanda da escola formal a abertura de suas torneiras para o processo de formação em massa.

A expansão da oferta de ensino, na busca da universalização do conhecimento foi, talvez, uma das ações que mais impactaram a educação como um todo. A corrida por uma educação para dar conta do desafio de qualificar no menor espaço de tempo possível, dispara no sistema uma série de políticas educacionais de aligeiramento da formação. No campo da educação, esta lógica de “massa” vai evidenciar-se na expansão da oferta de educação (universalização do ensino fundamental e depois do ensino secundário) e nas estratégias implementadas (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos, uso de tecnologias). (BELLONI, 2001).

A universalização dos recursos didáticos na organização escolar, fruto dessa demanda uniformizadora de aprendizado, imputou à escola um papel produtivo semelhante àquele presente no primeiro cenário industrial, tendo a prática pedagógica tomado contornos específicos no processo de formação profissional dos futuros trabalhadores do mercado emergente. Numa perspectiva, ela representa a forma social, um condutor, um transportador cultural. Noutra, a prática pedagógica atua como um conteúdo específico, aquilo que ela conduz e transporta (BERNSTEIN, 1996), se traduzindo numa prática pedagógica que depende do mercado para a sua orientação e

legitimação, uma prática que enfatiza a suposta relevância de habilidades vocacionais em conformidade com as demandas da sociedade industrial.

Em outras palavras, o mundo globalizado do mercado de consumo de massas anula o indivíduo, enquanto portador de características próprias e únicas, e apaga as diversidades e as diferenças, impondo a homologação de uma referência geral e comum. Para Dias Sobrinho (2000), os códigos estereotipados e massificados pela opacidade técnica, produzem uma globalização que, se de um lado multiplica extensivamente as conquistas tecnológicas, por outro, pode anular as particularidades culturais, as diferenças, as antinomias e os conflitos discursivos que produzem as comunidades, as condições de diálogo, os espaços de inovação e diversificação de estilos de vida.

Giroux (1997, p. 46) alerta que “O que se perde aqui é a noção de que o conhecimento não é simplesmente sobre uma realidade externa; ela é, sobretudo auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação”. Assim, a objetividade se torna o centro gravitacional do modelo curricular tradicional, determinando que as formas de conhecimento e de investigação não se confundam com as crenças e os valores do mundo desorganizado. “Embora a separação do conhecimento e pesquisa de asserções de valor possa parecer admirável para alguns, ela mais esconde do que revela” (idem, p. 46)

Barcellona (1992) citado por Dias Sobrinho (2000, p. 23) nos ajuda a compreender este sentimento de individualização exacerbada, exatamente num momento em que a educação de massas desconsidera as diferenças, em busca exatamente do que é homogêneo.

As funções de produção e reprodução da vida humana aparentam ser realizadas sem a mediação das relações sociais e, por conseguinte, sem produzir simultaneamente a comunidade das formas de vida em cujo seio as práticas produtivas pareciam adquirir sentido. (...) hoje parece possível reproduzir o indivíduo sem produzir forma de comunidade, de cooperação consciente e ativa. (p. 64)

A exaltação dessa bandeira da universalização, defendida hoje em dia por diversos governos se materializa nos programas institucionais de massificação do acesso à educação, por meio de políticas de expansão da oferta de vagas e da mudança nas estratégias implementadas para o ensino. Aqui cabem medidas mundialmente recomendadas pelos organismos internacionais de financiamento, tais como universalização do ensino fundamental e depois do ensino secundário, otimização de recursos e uso de tecnologias. É neste cenário que surge a demanda por um sistema que dê conta do oferecimento de escolarização em massa, baseado em problemas contemporâneos, tais como: o crescente número de jovens que necessitam de educação; o crescente número de adultos que necessitam de acesso rápido à educação e formação ao longo de suas vidas; a necessidade de encontrar meios mais econômicos de proporcionar educação e formação face às pressões financeiras enfrentadas pelos governos. (RUMBLE, 2000)

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), caracterizado como um conjunto de ações gerenciado pelo Governo Federal e apresentado às três esferas governamentais, federal, estadual e municipal, foi instituído como uma ação de Estado para o decênio 2001-2011 e incorpora em suas metas a larga abrangência de democratização do acesso aos diversos níveis de escolarização⁴. Assim, busca garantir, dentre outros objetivos:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL 2001, p. 42)

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. (BRASIL, 2001, p. 35)

⁴ Os objetivos globais do PNE (BRASIL, 2001) são: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública; e d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental. (BRASIL, 2001, p. 58)

Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2001, p. 67)

Assim, neste atual contexto caracterizado por uma superação do paradigma fordista⁵, observa-se uma preocupação crescente com os rumos da educação. Se naquele modelo a capacitação do trabalhador recaía sobre especificidades meramente técnicas de operação de máquinas e/ou procedimentos específicos de determinada rotina da cadeia de produção, nesta fase a ênfase se situa no aprendizado de qualidades, capazes de tornar o trabalhador emocionalmente apto para enfrentar diversas demandas no ambiente de trabalho.

No Brasil, diversas intercorrências oriundas do cenário mundial, têm orientado as normas gerais e o desenho institucional das políticas públicas governamentais de formação profissional. Interferências, muitas vezes interpretadas como orientações e parâmetros, oriundas das tendências paradigmáticas dos diversos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, BID, etc.)⁶ vêm compondo o cardápio de alterações que as chamadas nações em desenvolvimento precisam cumprir, como quesito fundamental para o ajuste dos movimentos nacionais às exigências transnacionais, numa mútua cooperação internacional

Respeitadas algumas poucas características locais e particulares de cada espaço em suas relações culturais, regra geral, o chamado sucesso das

⁵ Sobre este conceito caminhamos na direção do que aponta Raggat apud Belloni (2001) que preconiza: “Fordismo é um sistema de produção industrial caracterizado por: métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática.”

⁶ O documento elaborado no II CONED, na cidade de Belo Horizonte/MG, em 1997, fruto da consolidação do ponto de vista das entidades de classe representativas dos variados setores dos trabalhadores da educação, aponta que o agravamento da crise vem sendo reforçado pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, as quais, vale esclarecer, obedecem à matriz definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), para os países considerados em desenvolvimento. Os países alinhados com a política neoliberal vêm limitando as verbas destinadas à educação. (II CONED, 1997)

políticas internacionais de educação, voltadas para o desenvolvimento econômico das nações do 1º mundo, tem tido claro reflexo na orientação dos programas sugeridos para as nações em desenvolvimento. Se no passado a necessidade de homens e mulheres educados a partir de programas universalizantes era orientada pela necessidade de ampliação e universalização do ensino básico, condição mínima necessária para a adequação social dos futuros trabalhadores aos valores do pensamento liberal, hoje proclama a emergência de um cidadão especializado antenado com as constantes mudanças da sociedade da informação, conduzido por padrões culturais e ético-morais necessários para o seu ajustamento ao convívio pacífico e harmonioso. Daí a idéia liberal do conceito de cidadania, como algo dado e concedido aos adequados, fruto de uma igualdade natural e oportunizada aos homens indistintamente.

Em toda essa trajetória a preocupação com a formação docente foi algo que sempre acompanhou as autoridades. A imprescindibilidade da massificação do ensino, seja no momento no princípio da industrialização seja no mundo globalizado, de um lado confere *status* e de outro populariza a condição da profissão de docente como forma de atender ao grande número de potenciais alunos, futuros trabalhadores dos mercados em expansão. O papel formativo dos docentes, antigamente perpetuado no seio familiar e assumido oficialmente pela Igreja, passa, neste cenário pós-industrial, a ser assumido como política pública e obtém um nível de intervenção maior do Estado, agora pensado de forma massificada e universalizante.

Com a urgência social da eclosão em massa da profissão de docente, nasce também a necessidade de se delimitar o espaço de autonomia de seu exercício profissional, com base numa especialização adquirida em instituições de formação. Esta questão traz em seu bojo duas formulações fundamentais para as reformas de Estado voltadas para o controle social das políticas nacionais de educação: De um lado o espaço do poder, no que tange aos critérios de recrutamento e seleção do professorado. Noutro pólo a questão do saber, no que diz respeito à seleção dos conhecimentos necessários para a formação profissional do docente (NÓVOA, 1995).

Em ambos os casos, ao instituir bases para suas políticas públicas educacionais de formação profissional do docente, o Estado não abriu mão de sua hegemonia sobre esses elementos, sabidamente instrumentos ideológicos de controle social, que iriam “contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar condições para a sua profissionalização.” (Idem, p. 16)

O controle dos mecanismos de formação profissional é entendido, neste paradigma, como setor estratégico, visto a crença na educação como condição necessária para a participação política do homem comum na sociedade, uma arma possível para a superação das limitações sociais que impedem o seu desenvolvimento, “(...) um mecanismo de liberdade dos obstáculos que se poderiam opor à marcha inexorável do progresso econômico” (RAMOS, 2001, p. 30).

A formação para o trabalho passa a significar formação profissional. A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais a que se destinam – operários fabris ou técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. Esse é o ápice da divisão entre trabalho manual e intelectual que se verifica tanto na sociedade quanto no interior da fábrica. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. (idem, p. 34)

Na corrida pela posse do sistema educacional de formação da contemporânea profissionalização do cidadão globalizado, Estado e iniciativa privada se complementam numa relação de mútuo interesse político. De sua parte o Estado flexibilizando a ação privatista na execução dos programas e terceirizando uma função de natureza eminentemente pública, permitindo a formação de nichos de produção de trabalhadores em série, ou mesmo a reformulação dos modelos antepassados numa lógica dos desígnios do mercado global como seu maior referencial teórico-metodológico.

O Estado á medida em que reduz seu controle, propicia às grandes empresas e às multinacionais a ocupação do espaço vago. Assim, vemos no

setor das agências especializadas de controle simbólico, especialmente na educação, que a privatização, as autonomias locais das agências, estão lá para encorajar uma maior competição em ter as unidades. Na verdade podemos dizer que o local principal de competição não é a economia, em termos globais, mas, cada vez mais, o interior do setor de controle simbólico⁷ (BERNSTEIN, 1996). Nessa lógica, as universidades ganham campo no entendimento dos diversos setores estratégicos da economia global, como célula mater do processo de profissionalização do homem global.

2.2 A universidade como espaço de profissionalização social no mundo globalizado.

Diversas correntes teóricas têm defendido que os avanços do neoliberalismo estão afetando todos os âmbitos da sociedade, e não somente o mundo da economia. Conseqüentemente, a escola se tornou um dos principais espaços por meio do qual este paradigma ideológico trata de construir as novas subjetividades econômicas, individualistas e conservadoras que ajudarão a transformar cidadãos em consumidores. (SANTOMÉ, 2001)

Um olhar contemporâneo sobre esta questão aponta que o desenrolar deste novelo denuncia as instituições universitárias como espaço privilegiado de formação profissional daqueles que ocuparão as principais posições na pirâmide social do mundo industrializado. Responsáveis pelo vocacionismo profissional pós-industrial, as políticas contemporâneas de formação profissional, engendradas de dentro da máquina universitária, têm enfrentado diversos dilemas e desafios, regra geral, impulsionados pelas correntes teóricas que alimentam suas engrenagens.

⁷ Para Basil Bernstein (1996) as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. (...) os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. (...) os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Desta perspectiva a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação dos conteúdos.

O ponto principal tem recaído na questão dos fins, muito mais do que nos meios, e reside aí o grande contra-senso de seu papel social, ou como diria Basil Bernstein (1996), o grande dilema da educação, caracterizado pela oposição entre duas práticas pedagógicas. Uma que depende do mercado para sua orientação e legitimação. E outra que independe do mercado e que reivindica para si própria uma orientação e uma legitimação advindas da suposta autonomia do conhecimento.

A tão renomada mundialização dos mercados pretende impor, como motor da vida, uma racionalidade econômica que consiste em valorizar as coisas somente à medida que produzam benefícios econômicos – nem sociais, nem morais. Esta busca individualista pelo lucro próprio, mesmo no campo da formação profissional, é reforçada pela fragmentação do conhecimento, hoje materializada na multiplicidade de cursos oferecida pelas universidades, numa visão empobrecedora e separatista de uma dada especificidade. Nem mesmo estudos publicados por renomados cientistas sociais da UNESCO (DIAS SOBRINHO, 2000), que tem provado que por si só a formação profissional especializada não confere ao indivíduo a mobilidade social desejada, tem conseguido conter a influência que as novas demandas de mercado têm exercido no ensino superior. Morin e Kern, citados por Dias Sobrinho (2000, p. 24) vaticinam: “O fundamental desta barbárie está na conjunção desta tecnização, da hiperespecialização, da compartimentação, da burocratização, da anonimização, da abstração, da mercantilização que conduzem juntas a perda não só do global e do fundamental, mas também da responsabilidade, do concreto e do humano”.

Para Morosini e Morosini (2005) estas demandas orientam o Estado para uma retomada do poder, no que tange ao controle das ações no interior das universidades. As universidades, entendidas como setores estratégicos na proliferação dos tentáculos ideológicos da máquina estatal, recebem mecanismos externos de controle tais como censo da educação superior, avaliação institucional, exame nacional de cursos, avaliação das condições de ensino e avaliação da pós-graduação, todos monitorados por metodologias

oriundas do governo, revelando um modelo de gestão conscientemente coordenado pelo sistema.

Dias Sobrinho (2000) alerta para o que denomina de nova desordem global⁸, onde os critérios vigentes não são o verdadeiro e o justo, ou o bem, o belo e o verdadeiro, mas só a performatividade ou a eficiência, onde às empresas interessa a maximização da rentabilidade e às instituições políticas, a maximização da competitividade. Para este autor,

Isso tem sérios reflexos na estrutura da universidade e em seus currículos – e, em última instância, na formação. São de certa forma privilegiadas as áreas que têm uma relação direta com o mercado e as disciplinas que em menor tempo produzem performatividade ou adestram para a realização do mais rentável ou mais competitivo. (IDEM, p. 15)

O conjunto de medidas estruturais sugeridas para a adaptação das universidades, instituições por natureza responsáveis pelo processo de formação profissional, à lógica no mundo globalizado, principalmente a necessidade de formação de um profissional para o mundo, demandou dessas a capacidade de universalização de determinadas competências na grade curricular. A emergência de adaptação ao modelo internacionalizado de formação convidou os países afinados ideologicamente com essa tendência a buscarem mudanças em todo os seus sistemas de ensino. Para Morosini e Morosini (2005)

A universidade, uma das instituições mais antigas do mundo e que perdura desde o período medieval, passa a sofrer fortes pressões por mudanças, orquestradas por organismos internacionais. Rompem-se as fronteiras geopolíticas e instauram-se estratégias de mercado nas políticas públicas, na gestão e na prática pedagógica universitária. (p. 50)

Aqui os ditames da economia de mercado, marcas incontestes do capitalismo globalizado, implementam no *modus operandi* do processo de formação profissional objetivos diretamente em consonância com o movimento da economia como um todo. As necessidades da economia são, portanto, de maior flexibilidade e inovação, o que leva ao surgimento de novas formas de

⁸ Conforme esclarece Dias Sobrinho (2000), a expressão “nova desordem mundial” é do economista espanhol Pedro Montes e é utilizada para caracterizar as prerrogativas do mercado na regência da sociedade, buscando lucratividade a qualquer preço, e mediada por uma violenta invasão ética sobre a vida social.

organização do trabalho e de gestão. Trabalhadores “flexíveis” e com múltiplas competências aparecem como fator-chave dessas mudanças. As conseqüências para o campo da educação são claras: necessidades de reformular radicalmente a educação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem. (BELLONI, 2001)

Popkewits (1995) alerta para o perigo da consideração ingênua de tais políticas como algo naturalmente concebido ou projetado, conseqüência óbvia das multi-relações sociais. Para o autor o arranjo desse cenário é mediado pelo controle planejado e intencionado do Estado no interior das ações políticas.

Considerar as propostas de reforma como planos de ação, objetivos e desinteressados, significa minimizar os seus significados sociais e suas implicações políticas. O discurso oficial corrente não é apenas um mecanismo formal que descreve acontecimentos, mas é a parte integral do seu contexto, servindo para sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais. Os documentos definem quais os dados relevantes para a discussão dos problemas educativos e qual a estrutura que permite encontrar soluções. (p. 37).

Essas lealdades e solidariedades sugeridas pelo autor têm conferido marcas salientes nas agendas de reformas da educação em todo o mundo, mais explicitamente naqueles países que estabelecem algum vínculo estreito entre educação superior e mercado. Neste caso, a educação superior é dirigida para a maximização da competitividade de um país no contexto mundial da economia, e sua avaliação tem como critério fundamental a eficiência e a produtividade, conforme a regulamentação do mundo industrial (DIAS SOBRINHO, 2000). Assim, a gestão universitária tem sido marcada, a partir da última década, pela forte influência do mercado e da globalização e por tentativas frágeis de relações com o terceiro setor.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a que forcem suas competências, e não suas idéias: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, tantos administradores, etc. A transmissão de saberes já não apreça como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, proporciona ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente

seu papel nos postos pragmáticos dos quais as instituições têm necessidade. (LYOTARD, 1989, p. 90 apud DIAS SOBRINHO, 2000, p. 25).

Do ponto de vista da gestão sustentável a universidade vem apresentando diversas reações ao processo de globalização (MORISINI & MORISINI, 2005). Dois grandes posicionamentos podem ser identificados neste processo. A tese da convergência, caracterizada pela isomorfia da instituição aos ditames do mundo globalizado, na medida em que se rende à lógica do modelo operacional em questão, e a tese da divergência, idiossincrática, reagente e portadora de respostas plurais, diferentes e localizadas a tais demandas. Para estes autores

(...) as políticas nacional e local, econômica e cultural traduzem e reformam as tendências globais em face de suas culturas, histórias, necessidades, práticas e estruturas institucionais. O local é caracterizado por divergências e heterogeneidade entre nações; o processo de localização está ocorrendo tanto nos setores da educação superior, quanto nas instituições como um todo; o papel das políticas nacionais é visto, ainda, como relevante para a organização e a formatação dos setores da educação superior, de acordo com as necessidades sociais e econômicas e da cultura nacional; é também caracterizado por exigências advindas da herança e do passado. (MOROSINI E MOROSINI, 2005, p. 56)

No entanto, as últimas décadas do século passado deixaram-nos pistas de uma crescente desresponsabilização do Estado nos países periféricos frente ao processo de formação profissional. A mesma, para além de uma apressada compreensão de desimportância da máquina estatal pelo setor, é fruto na verdade de uma possível incapacidade governamental em dar conta sozinha da crescente demanda por mão-de-obra especializada, bem como de uma tendência à mercantilização da formação profissional, o que abriu as portas do setor para a iniciativa privada.

Um estudo desenvolvido no fim do século passado, nos Estados Unidos, aponta para o estado, no mínimo curioso, das coisas relativas ao campo profissional e o papel formativo das universidades. Motivadas pela aceleração tecnológica do mundo globalizado e expansionista, as instituições superiores daquela nação estabeleceram suas prioridades para a formação profissional baseadas nas demandas abertas pelo mercado. Estabeleceram as áreas de

ciências da computação, física do plasma e do estado sólido, ótica, química analítica e de polímeros, engenharia, toxologia e serviços de gestão como focos da formação. O que aconteceu foi que tudo isso ficou superado muito rapidamente, pois logo se tornaram prioritárias as novas profissões relacionadas com a aquicultura, agroenergética, física de altas energias, aproveitamento energético de biomassa e biotecnologia. (ESCOTET, 1992 *apud* DIAS SOBRINHO, 2000)

A educação superior parece estar por demasiada afetada por uma espécie de função profissionalista, cuja demanda maior é estar afinada com os novos saberes relacionados às novas técnicas. Este olhar se coaduna com o expansionismo da rede privada, ajudado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde o sistema de educação superior,

(...) que até então se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais, passa a ter uma expansão desordenada, uma diversificação de tipo de instituições de educação superior e de tipos de cursos, uma redução do papel do Estado, uma privatização, e orienta-se por uma avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade. (MOROSINI E MOROSINI, 2005, p. 52)

A educação superior, nesta lógica, fica afetada de sua função profissionalista na medida em que sua demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas requisitadas pelo mercado de trabalho. O valor central do conhecimento tratado dentro de suas entranhas passa a ser a utilidade, medida sob a ótica de sua serviência, de seu valor e de sua eficácia. Nesse sentido, ela é convidada a atender as requisições de um amplo mercado de competências profissionais e operacionais, com eficiência de empresa.

Esta situação parece se concretizar numa perigosa via de mão dupla para a universidade, se considerada como setor estratégico para o desenvolvimento social de uma comunidade. Na ótica de Dias Sobrinho (2000, p. 30),

Participar da construção da economia é, sem dúvida, uma das responsabilidades irrecusáveis da educação. Hoje, mais do que nunca, é muita estreita a vinculação entre educação e trabalho e cada vez a educação é vista como um capital

econômico e fator incontestável de desenvolvimento. Entretanto, as demandas e necessidades de momento de setores privados, particularmente os interesses dos grandes conglomerados econômicos transnacionais, não podem subsumir os interesses maiores da sociedade como um todo.

Com certeza, um desafio irrecusável que se apresenta a estas instituições seculares. No entanto, para Dias Sobrinho (2000), recai sobre as universidades a advertência sobre a necessidade de que essa participação não se dê propriamente na perspectiva de um barco ao sabor das ondas, respondendo quase automaticamente às demandas e urgências de setores organizados e mais reivindicativos, e sim com participação radical, integral, compreensiva e crítica sobre as vertiginosas mudanças e transformações sociais.

Ainda, segundo Dias Sobrinho (2000), setores descontentes da sociedade, seja organizada ou não, têm apresentado suas indignações quanto aos destinos do processo formativo dos profissionais do mundo contemporâneo no interior das universidades, entendida aqui como um espaço privilegiado de formação profissional do homem e da mulher para intervirem na sociedade com capacidade crítica de análise e com instrumentos desafiadores de negociação e enfrentamento tanto à força avassaladora da técnica, que instrumentaliza ao novo liberalismo globalizado, quanto ao individualismo, que acentua a competitividade e a exclusão.

Essa velocidade com que os atuais processos decisórios vêm deflagrando mudanças socio-políticas no mundo é, inequivocadamente, um dos fenômenos mais marcantes da transição deste milênio. Imbuída de sua missão histórica de projeção do futuro profissional de seus egressos no mundo do trabalho, a universidade se vê frente a grandes desafios sociais, na medida em que os seus pilares prospectivos de formação profissional podem ter sua seguridade questionada, quando nem mesmo a idéia de futuro é algo palpável.

3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE: DO CURRÍCULO OCULTO AO CURRÍCULO MARGINAL.

A profissionalização do fazer laboral, concentrada numa unidade de formação coletiva é uma marca incontestada das sociedades modernas. A escolarização da formação profissional, nessa ótica, tem sido configurada nas diversas etapas da modernização da sociedade, como um projeto de Estado, ora com mais interferências da gestão pública, ora mais ascensão dos setores privados da economia de mercado.

É possível verificar, a partir de alguns estudos como o de Wolf (1993), que a universidade se apresentou como ferramenta *mater* dos diversos processos de profissionalização da formação dos trabalhadores, refletindo sempre em seu interior os diversos cenários sociais aos quais esteve atrelada. Para este autor a universidade operou suas engrenagens baseada em quatro ideais e arranjos institucionais que sempre a personificaram.

Assim, esta instituição secular, abriu suas portas como um santuário do saber, composto de sábios eruditos que desenvolviam uma cultura superior alheia às questões de ordem social, e regida pelo conservadorismo das elites e pela autogovernança de seus destinos. Esse descolamento do meio social é reorientado quando esta mesma instituição se presta a atender a ascensão das profissões liberais, conforme requisitos inerentes de cada carreira, e passa a constituir o ideal de universidade como campo de treinamento (WOLF, 1993).

Nas últimas décadas, profissões e profissionais enfrentaram desafios sem precedentes à sua autonomia, à validade de qualquer visão ética de sua vocação, a seu *status* e à sua posição econômica, ambos relativamente privilegiados, bem como à legitimidade de seu reconhecimento como especialistas, baseado na posse exclusiva de conhecimento especializado. Esses desafios foram muito além da mera crítica: a prática profissional está sendo, em maior ou menor grau, radicalmente reestruturada, às vezes por intervenção direta do governo, às vezes como resultado dos efeitos mais indiretos, mas não menos poderosos, da mercantilização.

Este estado de crise, possivelmente decorrente de uma formação profissional pulverizada e carente de sentido ético, pode ser resumido no que Wolf (1993) chama de universidade como agência de prestação de serviços. Essa universidade do presente, que o autor chama de multiversidade de formação, corresponde à uma idéia de modernização e racionalização que a põe como célula fundamental da mercantilização do ensino. Chauí (2001) avança no sentido de apontar que na medida em que presta serviços às organizações particulares, subordinando, inclusive, a pesquisa aos interesses momentâneos do mercado, tal concepção tende a desprezar a pesquisa fundamental de longo prazo, em decorrência da aceitação de financiamentos privados e da ausência, muitas vezes, do princípio político da responsabilidade social.

Diante de tal panorama, a sociedade brasileira corre o risco de ver as instituições docentes de nível superior, inseridas no cronograma de metas das entidades internacionais de cooperação multilaterais, como necessárias e valiosas unicamente à medida que ofereçam uma formação com boa probabilidade de ser demandada por este novo mercado e que possibilitem a obtenção de um posto de trabalho no setor privado. Dessa maneira, algumas instituições de caráter público e, portanto, com interesses públicos – como são os centros de ensino – acabam sugadas por serviços privados e convertidas em apêndices de empresas, para as quais preparam mão-de-obra de forma gratuita (SANTOMÉ, 2001).

Esta universidade guarda para o futuro um modelo de profissionalização contemporânea e que sujeita o ideal acadêmico a uma linha de montagem profissional, dedicada a moldar pessoas em conformidade com os paradigmas do sistema econômico no qual se inserem (WOLF, 1993). Desta forma a universidade confere atributos empresariais e tecnológicos aos seus interesses, adaptando sua missão à venda de serviços educacionais diferenciados e de qualidade para determinados nichos do mercado, numa lógica de transmissão de conhecimentos e acesso às informações de uso imediato no campo profissional, mediados por uma pedagogia apoiada exclusivamente nas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Com isso, a formação de professores tem sido um componente crucial dos programas educacionais. A atenção crescente que tem sido dada ao desenvolvimento profissional dos professores traduz uma resposta à necessidade de haver professores, pedagógica e cientificamente, bem preparados, capazes de implementar um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta a diversidade social e cultural que domina o atual espaço escolar. Assim, tem-se aumentado o nível de preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores, expresso por critérios mais rígidos para a sua admissão no mercado de trabalho, mas também pela ênfase dada ao desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais.

Nos últimos anos, diversas políticas públicas e programas tem tido a intenção de atingir um consenso sobre necessidade de elevação do nível de formação acadêmica dos professores no Brasil. O PNE (BRASIL, 2001) vem dando especial atenção a este quesito, na medida em que se presta a protagonizar uma mudança quantitativa nos dados que levantados, à época de sua elaboração, e que estão prestes a serem avaliados, frente ao desafio de implementação de um novo PNE no ano de 2010. Segundo o documento (BRASIL, 2001) em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% tem o curso superior.

A natureza complexa da aprendizagem e dos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores, principalmente tomando o PNE como medida, vem mostrando que o interesse primeiro está no aumento da titulação acadêmica dos docentes em sala de aula. Apesar das ressalvas sobre a questão da qualidade dessa formação, presentes no documento em questão, muito pouco se observa acerca do que os professores de fato aprendem.

Nesse campo da formação profissional, a história que herdamos revela que o modelo que se hegemonizou como conhecimento social a ser perpetuado, cristalizou, no interior de sua produção acadêmica, uma narrativa metodológica marcada por uma rigorosa intervenção dos mecanismos gestores na formulação das políticas para o setor, geralmente dirigidos e direcionados para os interesses hegemônicos do poder instituído.

Movimentos contra-hegemônicos desse modelo, vêm mostrando a possibilidade de se (re)historicizar os (des)caminhos da humanidade por lentes diferenciadas, distorcidas desse foco, justamente por terem seu olhar voltado para as minorias, para os diferentes, os oprimidos, enfim, para aqueles que na narrativa oficial legaram as chagas da derrota. No campo da educação, diversas tem sido as tentativas de se recontar essa história. Na contramão das regulamentações oficiais, seja de um Estado opressor, seja de um mercado canibal, teóricos partidários desse debate têm deixado tatuagens singulares nas vias públicas da educação mundial que, em princípio, nos faz refletir sobre a possibilidade de atalhos transversais no percurso da produção e sistematização do conhecimento no mundo globalizado.

Debates insurgentes que tomam como ponto de partida os campos conceituais de Ideologia, Poder e Cultura (MOREIRA & SILVA, 2000) vêm defender uma preocupação não apenas com a organização do conhecimento formal, mas, também, com as implicações oriundas das relações assimétricas tanto no âmbito da especificidade do espaço escolar quanto da sociedade em geral. Para Giroux (1997, p. 57) existe um universo de “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente no significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula”. A esse conjunto programático de valores o autor denominou o que chama de currículo oculto, peça chave para a compreensão do contraditório nas relações do currículo oficial e no processo de formação profissional para o mundo do trabalho.

O contexto da formação docente tem, nesse sentido, a prática pedagógica como elemento central na formação e formatação do projeto pretendido nas políticas implementadas. Para Bernstein (1996, p. 108) “(...) as práticas pedagógicas são condutores, transportadores culturais da distribuição do poder. (...) a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica, embora, talvez, o seja em menor grau para aquela fração diretamente relacionada com o campo econômico.”

Nesse ínterim, a natureza política da formação assume uma estrutura ideológica baseada em três sistemas de mensagens: o sistema de currículo, o

sistema de estilos pedagógicos de sala de aula e o sistema de avaliação. “O que os estudantes aprendem com o conteúdo formalmente sancionado do currículo é muito menos importante do que aquilo que aprendem com as suposições ideológicas embutidas nos três sistemas de mensagens da escola” (BERNSTEIN *apud* GIROUX, 1997, p. 63). Com isso, as análises de currículo no processo de formação profissional devem considerar a abordagem das estruturas organizacionais que influenciam e governam as interações professor-aluno dentro da sala de aula, sugerindo um caráter ideológico que não é menos constrangedor do que o conteúdo curricular no processo de socialização em funcionamento no encontro em sala de aula.

Nessa concepção, o sistema de avaliação seria o espaço potencial de manifestação e análise mais privilegiado do currículo oculto. “O efeito potencial da avaliação torna-se claro quando se reconhece que o que se ensina e avalia em sala de aula é tanto acadêmico quanto não acadêmico, e inclui neste último a adaptação social e qualidades pessoais específicas.” (GIROUX, 1997, p. 66)

Várias perspectivas óticas vêm dando conta da existência dessa teia de relações que explicitam possíveis interpretações subjacentes às materializações tanto prescritivas, como ocultas da estrutura curricular. As três tradições mais evidenciadas na tentativa de elucidar o papel da escolarização e o significado do currículo oculto, a visão estrutural e funcional da escolarização, a perspectiva sócio-fenomenológica e a ótica crítico-radical, tem visões distintas sobre o significado do conhecimento, os relacionamentos sociais em sala de aula e a natureza política e cultural da escolarização. (GIROUX, 1997).

Preocupada com o ajuste do educando ao convívio pacífico e harmonioso com o conjunto de regras e crenças pré-estabelecidas, com ênfase no consenso e na estabilidade, a abordagem estrutural-funcionalista designa um caráter reducionista ao papel formativo da escola, na medida em que situa o aluno como produto homogêneo do processo de socialização, especificando as normas e propriedades específicas do currículo oculto, sem, contudo questioná-las. (GIROUX, 1997).

No âmbito da formação profissional, este modelo gerou um professor conformado com a paisagem histórica que então se desenhava. A preocupação do Estado com a formação de quadros perpetuadores de seus ideais se traduziu numa política educacional de formação da profissão do docente. Assim, na ordem das reformas educacionais, a figura do professor, bem como de suas condições de trabalho, tem se constituído num importante eixo temático. Com a crescente tendência de profissionalização do ensino o discurso de preparação do professor tem ocupado espaço importante nas políticas públicas educacionais.

Para Nóvoa (1995) esta articulação entre o poder oficial e sua eminente representação em sala de aula acompanha as relações educacionais desde a época em que a Igreja perdeu a tutela da educação para o Estado. A criação de uma rede nacional de ensino para a educação subordina esta à legitimação ideológica do poder estatal numa área-chave e estratégica de seus mecanismos de controle social. Para o autor, “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (p. 16).

A partir do referencial do ideário positivista, refletido nos conceitos de ordem, equilíbrio, harmonia e progresso, as instituições políticas e sociais conduziram para o interior da natureza dos processos educacionais a perspectiva de um conteúdo universalista, um currículo enciclopédico, uma metodologia científica de natureza descritiva e empírica, bem como práticas prescritivas de organização e gestão (SANDER, 1995). Para o autor “(...) as publicações pedagógicas do período refletem a influência simultânea da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal na organização e administração da educação” (p. 11).

Do ponto de vista organizacional, a gestão das instituições universitárias, neste período, também invocou para si os chamados avanços tecnocráticos advindos dos modelos empresariais. Este condimento trouxe ao processo de profissionalização da formação os primeiros traços de dependência com o mercado de trabalho, na medida em que passou a replicar valores e códigos da administração econômica para o eixo da formação nas universidades públicas,

imperando o reinado da tecnocracia como sistema de organização, com forte predomínio de quadros técnicos preocupados na adoção de soluções racionais para o enfrentamento dos grandes dilemas sociais (BERNSTEIN, 1996).

Aqui a oposição é entre a prática pedagógica que depende do mercado para a sua orientação e legitimação (uma prática que enfatiza a suposta relevância de habilidades vocacionais) e uma prática pedagógica que independe do mercado (uma prática que reivindica para si própria uma orientação e uma legitimação advindas da suposta autonomia do conhecimento). Argumentar-se-á que as práticas pedagógicas do novo vocacionismo e as da velha perspectiva da autonomia do conhecimento representam um conflito entre diferentes ideologias elitistas. (BERNSTEIN, 1996, p. 94)

No entanto, sustentada na escola da nova sociologia da educação, o paradigma sócio-fenomenológico, revoga a idéia de identidade universal do estudante em detrimento de um modelo dinâmico de comportamento (MOREIRA, 2000), que admite que os construtos históricos que são forjados por seres humanos ativos, que criam mais do que existem no mundo, vem destituindo o absolutismo da objetividade na organização do conhecimento.

Assim, no campo da gestão da educação vê-se um resgate da dimensão humana, tanto nas escolas de ensino fundamental e médio como nas universidades. Uma preocupação maior com os sujeitos como partícipes dos caminhos pedagógicos de uma instituição educacional, confere flexibilidade aos enrijecidos modelos curriculares clássicos. Para Sander (1995) esta perspectiva não é nova, porém ganha notoriedade com o possível esgotamento dos instrumentos positivistas de respostas aos desafios sociais, então impostos a uma sociedade em constante estado de transformação.

A dimensão subjetiva da conduta humana está presente na administração da educação há mais de dois séculos, devido à histórica vinculação da psicologia com a pedagogia nos estudos superiores de educação e na prática educacional em geral. Na realidade, aplicação da psicologia à administração da educação remonta-se ao psicologismo pedagógico do início do século XIX, protagonizado por Pestalozzi e Froebel, os quais postularam que a educação deve levar em conta a realidade psicológica do educando com todas as exigências do mundo subjetivo. (p. 16).

No entanto, mesmo reconhecendo seu avanço em relação a tradição funcional-estruturalista, para Giroux (1997, p. 59) este modelo “Embora ajude

os educadores a desvelarem as formas nas quais o conhecimento é definido e imposto, ele deixa de fornecer critérios para medir-se o valor das diferentes formas de conhecimento em sala de aula”. Assim, a despeito de ter superado a inspiração técnico-burocrática dos modelos clássicos, a crítica aos modelos comportamentais reside no fato de não terem avançado suas garras para além da análise da dimensão humana, que compreende os seres humanos com suas potencialidades e necessidades.

Alia-se a este paradigma o enfoque desenvolvimentista da gestão educacional. Neste os parâmetros das políticas educacionais estariam ligados diretamente à gestão dos programas de desenvolvimento e aos métodos utilizados pelos governos para implementarem políticas e planos concebidos para atingir os seus objetivos econômicos e sociais. À luz da lógica econômica que caracteriza esses movimentos, surge o planejamento da educação, fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação intelectual e pelas organizações internacionais de crédito, consagrando à educação o papel de fator de desenvolvimento econômico, de instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social (SANDER, 1995).

Na contramão desse percurso se apresentam as abordagens crítico-radicias. De características neomarxistas, esta visão preconiza o reconhecimento explícito entre a reprodução econômica e cultural e as práticas sociais explicitadas nas relações escolares. Signatárias da socialização e da mudança social, ao salientarem que as escolas estão ligadas aos princípios e processos que governam o local de trabalho, avançam ao defender uma ampliação do arco de abrangência dos estudos em sala de aula para além do estudo geral da sociedade. Aqui, o desenvolvimento da noção de justiça avança ao articular como certas estruturas sociais injustas podem ser identificadas e substituídas. (GIROUX, 1997)

Nesse sentido, estudos críticos e emancipatórios vêm defendendo, há tempo, o ambiente escolar como extensão do todo social, na medida em que reflete suas relações culturais, econômicas e de poder. Inspirado no educador Paulo Freire, Giroux (1997) argumenta que o sistema de crenças que orienta o

comportamento escolar não são coisas, e sim manifestações concretas de regras específicas e relacionamentos sociais. Para este autor os pilares desse envolvimento social são construídos a partir de dois focos de inter-relacionamentos: o político-ideológico e o cotidiano da sala de aula. “Por um lado o foco é o relacionamento entre as escolas e a sociedade dominante (...). Por outro, o foco é sobre como a própria textura dos relacionamentos em sala de aula geram diferentes significados” (p. 48).

Tal fato aponta para a urgência de uma visão ideológica sobre os aspectos que envolvem a dinâmica da formação profissional operando favoravelmente à lógica de se dar ênfase na necessidade de um modelo curricular que gere compreensão interpretativa e aprendizagem propositada. Para Santomé (2001) a lógica do planejamento e da formação focada exclusivamente nos valores do trabalho e dos mercados explica a obsessão por se converter o sistema educativo em algo diretamente dependente do sistema produtivo. O utilitarismo e a procura de benefícios econômicos são, para grande parte da população do mundo ocidental, o principal parâmetro para medir e julgar a conveniência de suas ações. Para o autor, nessa lógica,

Os critérios para avaliação de tudo o que acontece em centros de ensino seriam estabelecidos pelas saídas profissionais que facilitam ao alunado desenvolver as destrezas e conteúdos culturais com possibilidades de intercâmbio no mercado de trabalho. Reaparece, assim, com muita força, a perspectiva profissionalizante como razão de ser dos sistemas educativos. Outras perspectivas mais éticas e culturais, de preparação para o exercício como cidadãos, pessoas democráticas, solidárias e responsáveis, passam a ser consideradas secundárias, quando não se convertem em aspectos inoportunos para algumas famílias e docentes. (SANTOMÉ, 2001, p. 06)

Para este mesmo autor, o mercado funciona sob perspectivas em curto prazo, enquanto a educação, no marco do sistema educativo, é mais uma aposta por um modelo de futuro. Tem, entre suas motivações fundamentais, preparar cidadãos para atuarem com autonomia, dotar-lhes daquelas teorias, conhecimentos, procedimentos e valores necessários para se integrarem como membros ativos da sociedade no dia de amanhã. Esta concepção obriga a que se ofereça uma educação que contribua para abrir os horizontes das pessoas, permita o maior número possível de oportunidades, de possibilidades de escolha e adaptação às necessidades imprevisíveis do futuro. Uma filosofia

semelhante é a que encara a formação polivalente como meta realmente desejável.

Entretanto, o desafio colocado por este matiz teórico não reside apenas na rejeição pura e simples dos valores da racionalidade técnica, mas sim na superação dos problemas existentes no contexto sócio-político mais amplo. Para Sander, (1995), os critérios técnicos de eficiência e eficácia devem ser questionados por uma ordem superadora legitimada pelas noções de efetividade e relevância, como critérios de desempenho político e cultural, bem como pelos conceitos de identidade e equidade, como valores centrais da gestão da educação fundada por ideais de liberdade subjetiva e democracia participativa.

Assim, o capital cultural, representado pelos sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, etc. (GIROUX, 1997) toma expressão de relevância máxima na formação e emancipação do sujeito no mundo. Para além de uma falsa idoneidade na administração curricular na educação, a história dos educadores comprometidos com inovações pedagógicas, de cunho crítico e emancipatório, têm mostrado uma carga proposital do componente político-ideológico em seu percurso.

Um novo cenário compreenderia que educar significa dotar os cidadãos de conhecimentos e destrezas para analisar o funcionamento da sociedade e poder intervir em sua orientação e estruturação, para além do domínio meramente técnico, evidenciando um compromisso ético definido com a promoção da qualidade de vida humana coletiva. Algo que inclui gerar capacidades e possibilidades de se obter informação para criticar esses modelos produtivos e essas instituições do Estado, quando não funcionam democraticamente e favorecem grupos sociais mais privilegiados.

O discurso teórico, embandeirado por educadores preocupados com a transformação social, parte do princípio de que as instituições, da forma como se encontram hoje estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. A incorporação de práticas e procedimentos definidos por conceitos racionalizados de trabalho por parte dos

centros de formação profissional tem legitimado a ação das organizações na sociedade, independentemente de atingirem ou não um desempenho eficaz.

Ao se oporem a este modelo uniformizante, parcela significativa de teóricos da educação tem construído um comportamento histórico que contribuiu para a ocorrência de uma contra-hegemonia pedagógica no seio escolar, motivada principalmente, pela dimensão político-ideológica de seus inter-relacionamentos. À formatação do ambiente escolar, não-conformado, signatário de mudanças sociais, agregava-se a força do trabalho docente progressista, considerada importante ferramenta da luta. Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais. Estas crenças e rotinas são de natureza histórica e social e podem ser objeto de auto-reflexão.

Na defesa de Dias Sobrinho (2000), o processo formativo deveria convergir para a construção de totalidades coerentes e defensoras da reatirulação das partes, fantasticamente fragmentada pelo projeto de qualificação técnica e profissional favorecido pelo novo paradigma vocacional de recrutamento do, e para o mercado. Assim, a universidade como operadora da missão social de profissionalização da formação tem contribuído para a transição de suas práticas curriculares para um modelo de organização que pressupõe uma lógica que tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição (CHAUÍ, 2001).

Desde as quatro últimas décadas do século passado este debate vem alimentando algumas rupturas de naturezas paradigmáticas, protagonizadas pelo chamado espectro político de esquerda do campo educacional. A escola francesa de Bordieu, Baudelot e Establet, Althusser; a Nova Sociologia da Educação de Young, Apple, Pinar e Giroux, todos influenciados por uma sociologia marxista, e os estudos culturais, pós-estruturalistas e pós-modernos, são exemplos de movimentos que deram ao pensamento educacional, e ao campo curricular em específico, uma grande criatividade teórica. (SILVA, 2002)

Assim, o debate da inovação curricular proposto por esses teóricos autoriza um olhar para além do percurso oficial e prescritivo desse currículo, que não tem reconhecido o relacionamento íntimo entre a escola e as instituições políticas e econômicas, deixando a formação profissional carente de valores e de uma teoria social favoráveis a uma educação radicalmente comprometida com a emancipação social.

A construção desses espaços e de todas as suas estruturas organizacionais de produção e difusão do conhecimento, numa ótica emancipatória, compõe o que Giroux e McLaren (2000) chamaram de contra-esferas públicas de poder. Estas imbuídas do espírito reconstrucionista dos estudos da sociologia do currículo, tomam como ponto de partida o aspecto político presente nas relações cotidianas. Assim, a escola como contra-esfera pública de poder seria motivada por ideais contra-hegemônicos, organizados tanto no campo político como teórico.⁹

Esse cenário levanta a perspectiva de se pensar numa reação ao modelo curricular vigente, com claras inspirações ideológicas de caráter contra-hegemônico, na medida em que se inter-relacionam o contexto sócio-econômico e a realidade da sala de aula, reconhecendo o notório espelhamento das relações sociais no âmbito escolar, abrindo-se possibilidades para se propugnar uma educação com valores adversos aos dos modelos tradicionais, orientada a partir de três grandes questionamentos fundamentais:

- 1) como as regularidades básicas do cotidiano das escolas contribuem para que estudantes aprendam essas ideologias?
- 2) de que maneira formas específicas de conhecimento curricular refletem essas configurações?
- 3) como estas ideologias se refletem na perspectiva fundamental que os próprios educadores empregam para ordenar, orientar e atribuir significado a sua própria atividade? (APPLE *apud* GIROUX, 1997, p. 56)

Em princípio parece residir neste terceiro item o elemento de análise mais apropriado para o escopo deste trabalho. Sobre ele recai o debate da formação

⁹ Os termos contra-hegemonia e contra-esfera pública são aqui utilizados no sentido dado por Giroux e McLaren (2000, p. 132) e dizem respeito a construção de esferas públicas alternativas e implicam um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar.

profissional, na medida em que considera um *quantum* de autonomia do professor sobre sua atividade pedagógica. Neste quesito temos um histórico composto por caminhos tortuosos que, regra geral, tem destituído o educador de uma formação crítica e emancipatória. Para Giroux e McLaren (2000, p. 133)

Essa falta de atenção à teoria social crítica tem privado os futuros professores de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder (...). A falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorecem a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre ‘nós’ e ‘eles’.

Popkewits complementa este viés de compreensão ao afirmar que

A formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as fronteiras das responsabilidades dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por gestão da sala de aula. (POPKEWITS, 1995, p. 41)

A experiência de formação profissional liberal focada num modelo meritocrático, baseado no progresso da melhoria social foi e continua sendo a base teórica oculta de várias experiências curriculares. O movimento de reforma curricular presente na história recente das mudanças educacionais gestadas pelo Estado, pouco alterou a estrutura de elaboração e funcionamento das políticas educacionais como um todo. Ao mexer nas técnicas pedagógicas sem intervir no currículo oculto, que continua a promover a competitividade, o individualismo e o autoritarismo, as reformas liberais apenas trocaram a roupagem para que os mecanismos de poder pudessem permanecer em ação.

Tais mudanças, exigidas pelo novo cenário social, potencializam, com isso, o surgimento de novos modelos gerenciais da força de trabalho, como consequência direta do reordenamento do chão da fábrica, onde o discurso oficial corrente não é apenas um mecanismo formal que descreve acontecimentos, mas é a parte integral do seu contexto, servindo para sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais.

As necessidades da economia são, portanto, de maior flexibilidade e inovação, o que leva ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e de gestão. Trabalhadores flexíveis e com múltiplas competências aparecem como fator-chave destas mudanças. As consequências para o campo da educação são claras: necessidades de reformular radicalmente a educação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem. (BELLONI, 2001. p. 22)

Por seu lado o Estado revela sua desresponsabilização com a formação, na medida em que mercantiliza a educação numa economia globalizada, geralmente mediada por processos tecnológicos, de outro, mostra suas estruturas de controle, traduzidas num olhar tecnocrático que mantém um forte controle dos assuntos determinantes para a consolidação e reprodução de seu projeto político. (SANTOMÉ, 2004)

O desenrolar deste novo denuncia as instituições universitárias como um dos espaços privilegiados desse cenário. Para Morosini e Morosini (2005) estas demandas tem orientado o Estado para a criação de estratégias de controle das ações no interior das universidades que, entendidas como setores estratégicos na proliferação dos tentáculos ideológicos da máquina estatal, também compartilhados por um mercado parceiro, recebem mecanismos externos de controle tais como censo da educação superior, avaliação institucional, exame nacional de cursos, avaliação das condições de ensino e avaliação da pós-graduação, todos monitorados por metodologias oriundas do governo, revelando um modelo de gestão conscientemente coordenado pelo sistema.

Sob a égide da equidade e justiça social, configura-se um projeto de educação uniformizante que tem tirado das instituições de ensino superior a autonomia de parte do processo da formação profissional. Regra geral, orientado pelos desígnios do mercado, a condução das políticas governamentais para o setor, tem tirado destas instituições a possibilidade de orientar seus programas conforme a lógica interior de seus problemas e demandas locais, afetando decisivamente a autonomia docente, privilegiando determinadas linhas científicas, ao tempo em que marginaliza outras, geralmente destoadas dos interesses globais.

É verdade que as reformas destinadas a incrementar a profissionalidade dos professores com base em critérios de eficiência, asseguraram os postos de trabalho, mas as custas de uma redução da responsabilidade dos professores relativamente aos currículos, tendo aumentado a supervisão e o controle exterior de seu trabalho. (POPKEWITS, 1995, p. 45)

Santomé (2004) alerta para o risco de tais políticas na construção do futuro. Alude o fracasso de uma educação emancipatória ao sucesso de medidas oficiais tais como a da política de indicadores, tão comum na ordem do dia de diversos países que, através de programas de avaliação do ensino baseados na busca de índices tradutores do sucesso ou fracasso da educação, desconsideram a realidade como plural e multicultural. Para o autor “estamos diante de uma nova tentativa de imposição de uma determinada cultura oficial, uma interpretação da história e do presente da humanidade de acordo com os interesses das ideologias mais conservadoras” (p. 29)

Assim, o conjunto de medidas estruturais sugeridas para a adaptação das universidades, instituições por natureza responsáveis pelo processo de formação profissional, à lógica desse mundo globalizado, principalmente a necessidade de formação de um profissional para o mundo, demandou dessas a capacidade de universalização de determinadas competências na grade curricular. A eminência de adaptação ao modelo internacionalizado de formação convidou os países afinados ideologicamente com essa tendência a buscarem mudanças em todo os seus sistemas de ensino. Com isso, a universidade passa a sofrer fortes pressões por mudanças, orquestradas por organismos internacionais, rompendo as fronteiras geopolíticas e instaurando

estratégias de mercado em suas políticas públicas, na gestão e na sua prática pedagógica (MOROSINI E MOROSINI, 2005).

As políticas nacional e local, econômica e cultural traduzem e reformam as tendências globais em face de suas culturas, histórias, necessidades, práticas e estruturas institucionais. O local é caracterizado por divergências e heterogeneidade entre nações; o processo de localização está ocorrendo tanto nos setores da educação superior, quanto nas instituições como um todo; o papel das políticas nacionais é visto, ainda, como relevante para a organização e a formatação dos setores da educação superior, de acordo com as necessidades sociais e econômicas e da cultura nacional; é também caracterizado por exigências advindas da herança e do passado. (p. 56)

Neste cenário, a dose de autonomia conferida às instituições de ensino superior (IES) tem sido objeto de inúmeros questionamentos. Setores mais conservadores vêm apontando a necessária conveniência das IES em se afinarem com os programas sugeridos pelos organismos multilaterais. Por outra via, alas mais críticas vêm apontando a ocorrência do exercício criativo dessas instituições frente ao modelo homogeneizante decretado como fim natural para as políticas de formação profissional nas universidades. Esses segmentos vêm defendendo que não basta a formação técnica e especializada no domínio tradicional de uma profissão específica, visto a necessidade de ampliação da formação para questões como a compreensão da história e do contexto do ramo de atuação, a capacidade de tomar decisões e buscar alternativas, ou seja, uma capacidade ampliada de entender o trabalho e o seu significado no sistema econômico e político e inserir-se ativamente, como sujeito, nos processos de transformações.

3.1 A formação profissional pelas vias do currículo marginal.

O cenário político do contexto social da década de 80, que marca o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento das relações de tensão da Guerra Fria, sinaliza para uma queda da hegemonia do referencial funcionalista norte-americano. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas (MOREIRA, 2000), que orientaram seus discursos para um feroz debate de oposição ao modelo de gestão da

educação, e com isso da formação profissional, orientado para os desígnios do mercado emergente. O fazer pedagógico do entorno da sala de aula estaria, nesta concepção, identificado com um posicionamento político-ideológico fundamentado por este pensamento curricular.

Os intelectuais vanguardistas deste movimento, mobilizados pela efervescente política de reconstrucionismo social que acompanhou o Brasil no período transitório da ditadura militar para a idealizada democracia participativa, tentavam estabelecer um lastro moral e político para a criação de espaços onde pudessem ser exercidas novas crenças e culturas alternativas. Para Giroux e McLaren (2000, p. 127)

Por trás da lógica dessa posição, havia uma ênfase na relação entre conhecimento e poder, fazer e agir, bem como compromisso e luta coletiva. Na verdade, a esfera pública servia não apenas para criar a linguagem da liberdade, mas também para manter viva a esperança de que os grupos subordinados pudessem um dia gerar seus próprios intelectuais.

O posicionamento desses autores ilustra bem o perfil acadêmico da geração que denunciou as agruras de um modelo social compulsivamente homogeneizante, estruturado para produzir sua força de trabalho em série e em sintonia com os desígnios do mercado de capitais, orientado por uma economia globalizada que sempre privilegiou os grandes centros comerciais em detrimento das minorias expectadoras.

Nesse cenário, o papel da universidade como unidade formadora dos futuros profissionais de ensino e, propositadamente, de novas concepções de mundo, ganha importância, na medida em que de seu interior eclodem as ferramentas sociais de manutenção e/ou transformação das engrenagens do mundo do trabalho. Para Popkewits (1995)

(...) as reformas da viragem do século, destinadas a incrementar a profissionalidade dos professores com base em critérios de eficiência, asseguraram os postos de trabalho, mas à custa de uma redução da responsabilidade dos professores relativamente aos currículos, tendo aumentado a supervisão e o controle exterior de seu trabalho. (p. 45)

Este panorama institucional conferiu a universidade um comportamento isomórfico (MOROSINI & MOROSINI, 2005), na medida em que, ao compartilhar objetivos comuns, passou a assumir formas e comportamentos semelhantes à de outras instituições, como receita prescrita para o atendimento uniforme dos objetivos determinados.

Como elemento significativamente importante do projeto moderno de sociedade, a instituição universitária, por outra via, também assumiu papel estratégico na contraposição de alguns elementos do mundo globalizado. Nesta perspectiva, Morosini e Morosini (2005), em oposição ao isomorfismo, defendem um modelo universitário alomórfico e idiossincrático, focado nos interesses locais. A partir das contribuições de Tardif e Vaira apontam alguns elementos:

A proposição para buscar atender uma universidade com tal estatuto é a fortificação do local, em todos os níveis, acirrando este posicionamento nos espaços de maior poder do professorado: é o caso da prática profissional pedagógica, (...) o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas (TARDIF, 2000, apud MOROSINI E MOROSINI, 2005, p. 50).

Assim o cerne da proposta está alocado na pedagogia universitária, compreendendo-a mais além do processo ensino-aprendizagem institucional, como um processo que, voltado às relações institucionais, não deixa de considerar a inserção destas no espaço macro social (VAIRA, 2004, apud MOROSINI E MOROSINI, 2005, p. 51)

Este quadro abre perspectivas para intervenções sociais baseadas ou em modelos de conformação, autorizando a adaptação do homem à sociedade, ou como instrumento de transformação, na medida em que impõem mudanças estruturais profundas na organização social como estratégia de reorientar a formação do educando.

Os chamados reconstrucionistas buscaram produzir implicações de longo alcance nas relações das instituições sociais e políticas mais amplas. Neste contexto a negação ou minimização dos processos e valores sociais do currículo oculto é a estratégia principal ao apresentar avanços educacionais no sentido da reconstrução curricular. Para Giroux (1997) a correspondência entre

avaliação e poder e a dinâmica interpessoal fragmentada e isolada do encontro em sala de aula, precisam ser substituídos por processos e valores sociais democráticos que levem em consideração a interação recíproca de metas, pedagogia, conteúdo e estrutura. Para Popkewits (1995)

É preciso encarar os atos de ensino como formas de regulação social, que selecionam os fenômenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido. (...) Os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir das diferentes possibilidades. (p. 47)

O mosaico dessas situações conflitivas da educação, pode ter origem no encontro dos valores transmitidos ativa ou passivamente por algumas práticas educacionais, com um corpo individual de valores, constituído aqui por referências morais diferentes daquelas apregoadas pela prática em si. Ao disseminar “o ensino tácito para os estudantes, de normas, valores e disposições que simplesmente se transmitem no convívio deles com as expectativas institucionais e rotinas de escolas durante vários anos” (APPLE, 1982, p. 14), a escola compôs uma estrutura invisível do se convencionou chamar no campo teórico do debate curricular como currículo oculto, um sistema de valores marcado pela aprendizagem de atitudes, normas, convicções, valores e suposições expressas como regras, rituais e regulamentos (APPLE, 1982; BERNSTEIN, 1996; GIROUX, 1997).

O estudo do currículo oculto torna-se, nesta perspectiva, ferramenta fundamental para a superação das permanências históricas do currículo tradicional. Apesar do posicionamento gratuito e unidimensional de demonização de sua existência e dos consequentes prejuízos de sua manifestação, o mesmo deve ser visto como portador das reais possibilidades de análise que venham a fomentar as necessárias mudanças sociais sugeridas pelas abordagens críticas.

Assim, a análise e superação das armadilhas impostas pelo currículo oculto tomam importante papel decisório no desenho de novas alternativas para a transformação educacional. Elementos obscuros pelos mecanismos ocultos do currículo oficial, imperceptíveis aos olhos míopes de uma formação

intelectualmente precarizada, revelam-se, numa perspectiva superadora, como obstáculos a serem vencidos e superados.

O exame das contradições entre o currículo oculto e o currículo oficial, bem como o estudo da interseção entre política e teoria pedagógica, oferece elementos favoráveis à revelação das relações de poder presentes na sociedade como um todo e refletidas no âmbito da prática docente. Para Giroux (1997) qualquer currículo destinado a introduzir mudanças positivas nas salas de aula fracassará se não estiver enraizado em uma compreensão das forças sócio-políticas que influenciam decisivamente a própria textura das práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula.

Por este viés, Bernstein (1996) aponta que o conhecimento educacional formal realiza-se por três sistemas de mensagens intimamente imbricados: o currículo prescritivo, os sistemas de estilos pedagógicos dos docentes em sala de aula e os mecanismos de avaliação da instituição escolar. Para Giroux (1997) é no campo da avaliação que o currículo oculto se manifesta como sistema de mensagens que media as expectativas institucionais hegemônicas presentes no projeto político-pedagógico das instituições educacionais.

Assim, o conceito de currículo marginal que emana deste trabalho busca se inserir numa outra dimensão dos sistemas de mensagens, qual seja o sistema de estilos pedagógicos dos docentes em seu ato pedagógico no interior da sala de aula. Nesta perspectiva, o posicionamento centralizado na figura do docente, ao invés de caracterizar a ocorrência do currículo marginal no campo do sistema de avaliação, como o faz o currículo oculto, caracteriza a intervenção marginal como mecanismo próprio dos educadores progressistas, tendo em vista a natureza de sua manifestação estar ligada ao ato pedagógico docente.

Com isso, a formação profissional, ao se alinhar com óticas de intervenção emancipatória no mundo do trabalho, parte do exame da força de trabalho progressista e de suas potencialidades em fortalecer o poder dos professores, bem como estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento do mesmo. Para Popkewits (1995) esse complexo e

profundo problema do debate educacional pode ser analisado como um conflito entre a esperança que depositamos na aprendizagem e a vontade de criar, sustentar e renovar as condições do seu mundo.

Neste mesmo sentido, assim como se admite a ocorrência silenciosa dos mecanismos ocultos do currículo em favor da correnteza oficial, da gestão tecno-burocrática da educação, a tese aqui defendida deposita seus esforços em apontar possíveis mecanismos estranhos à lógica formal, que operaram na contramão dos ditames do currículo prescrito, estabelecendo lógicas de oposição ao correto funcionamento da máquina, na medida em que tentaram aumentar a importância da luta pelo fortalecimento do poder docente e buscaram diminuir a interferência das ideologias tecnocráticas e corporativistas dominantes no interior das relações pedagógicas do processo de formação profissional.

A tese aqui passa pela idéia, já compartilhada com outros autores (GIROUX, 1997; POPKEWISTZ, 1995; GIROUX & MCLAREN, 2000; MOREIRA & SILVA, 2000; NÓVOA, 1995), de que a ampliação da capacidade crítica e histórica dos educadores, mobilizados pelas lutas emancipatórias das décadas finais do século passado, trouxe à tona a possibilidade de identificação dos elementos ocultos do currículo, responsáveis pela disseminação e manutenção silenciosa da ideologia dominante. Uma vez desvelados pela capacidade crítica dos interlocutores progressistas, tais mecanismos acabaram servindo de ponto de partida para a construção de um contra-curículo oculto, uma espécie de resposta autônoma, grávida das insatisfações relativas aos paradigmas de gestão da educação.

Orientado por ações de fora para dentro da estrutura e, simultaneamente, minando as orientações ocultas de um currículo mercantilizado para os imediatismos do mercado, o que chamo aqui de currículo marginal pode ser interpretado como uma antítese do currículo oculto. De forma semelhante a este, funciona nas dobras, nas sombras, nos espaços não prescritivos do currículo oficial, no entanto, ao invés de se manifestar do sistema de avaliação, materializa-se nos sistemas de estilos pedagógicos dos docentes em sala de aula.

Ao entender os instrumentos curriculares a serviço da reprodução social, a prática marginal também opera sobre as funções distributivas sociais e econômicas da vida acadêmica, interpretando criticamente os significados normativos, as tendências e as regras sociais vigentes, bem como utilizando a capacidade metodológica de incluir ou excluir o conhecimento escolar determinando o que tem ou não tem importância para o projeto emancipatório (APPLE, 1982). Acreditamos que esse posicionamento levou os docentes a marginalizarem o pressuposto oficial da prescritividade curricular, em detrimento de opções metodológicas baseadas num ideário emancipatório.

Assim, a terminologia marginal, defendida neste momento, diz respeito, não ao sentido de margem como delimitação. A compreensão em foco direciona para algo fora das margens, fora do discurso oficial, algo que transita nos limites da lei, porém subvertendo-a. Assim, marginal é aquele indivíduo histórico que propositadamente subverte a ordem legal sugerida pelos documentos oficiais das políticas governamentais de educação. Frente às políticas massificantes e hegemoneizantes do Estado liberal ele, embora a serviço da máquina, opera na contramão dos objetivos propostos por tais políticas, optando por uma lógica contraditória ao discurso oficial, portanto, favorável a uma reinvenção das estruturas de sustentação das normas mandatárias da política oficial, configurando o que Giroux e McLaren (2000) chamaram de contra-esfera pública de poder.

Este movimento intelectual, ideologicamente rebelde e politicamente grávido das grandes lutas por transformação e emancipação social, construiu seus mecanismos de atuação sem a autorização do currículo oficial, numa perspectiva marginal de contra-esfera pública na produção do eixo curricular da formação profissional. A atuação contra-hegemônica desses profissionais, para além dos prognósticos almejados pela prescritividade do currículo, assenta-se numa lógica de produção do saber no cotidiano. Buscou fugir do receituário hegemônico de uma formação aligeirada para o ingresso no chamado mercado de trabalho, em detrimento de uma percepção crítica de inserção no mundo do trabalho.

Enquanto nos modelos oficiais tomam-se a política de indicadores (SANTOMÉ, 2004) da avaliação centrada exclusivamente nos conteúdos das disciplinas, passíveis, portanto, de quantificação do processo educacional, na perspectiva marginal os estilos pedagógicos de sala de aula desconstruem este percurso, na medida em que passam a considerar conteúdos culturais de ordem qualitativa, mediados pelas dimensões sociais, emocionais e morais que atribuem ao aprendizado uma capacidade de leitura e intervenção social crítica. Nesta ótica o currículo na formação perde a conotação de sistema de entrega (APPLE, 1997) do tipo processo/produto, que atribui à educação o papel linear de condutor do conhecimento no processo formativo de uma pessoa, do ponto A para o ponto B, onde os professores enviam e os estudantes recebem.

Ao conseguir enxergar que a realidade é muito mais complexa e mutável que qualquer modelo teórico, que a produção do conhecimento é muito mais rápida que sua disseminação, que os problemas de uma sociedade ultrapassam enormemente as frias propostas de solução oriundas dos gabinetes oficiais, a parcela marginal da categoria docente envolvida com uma nova concepção para os destinos dos futuros profissionais do mundo do trabalho, conseguiu ver também que não havia nenhum esquema que pudesse dar conta de todas as exigências relativas ao processo de formação frente à complexidade social, a multiplicidade dos problemas, a heterogeneidade das demandas e à rapidez com as mudanças se manifestavam no campo profissional. O horizonte mirado naquele momento tinha como meta pretensa a busca de profissionais que pudessem intervir participativamente, criticamente e criativamente na engrenagem caótica do modelo social vigente.

Na verdade, compartilhando do pensamento crítico de alguns curriculistas do momento teórico vivido, a questão do projeto curricular para estes personagens não era encarada como um problema técnico a ser resolvido pela aplicação de modelos racionais, e sim como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental. Para os mesmos o currículo na formação emancipatória era considerado como um ambiente simbólico, material e humano que era constantemente reconstruído, envolvendo não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político (APPLE, 1997)

O papel da universidade neste cenário, como unidade formadora dos futuros profissionais de ensino e, propositadamente, de novas concepções de mundo, ganhou importância, na medida em que de seu interior eclodiram as ferramentas sociais de manutenção e/ou transformação dos mecanismos de intervenção social do mundo do trabalho. Como elemento significativamente importante do projeto moderno de sociedade, a instituição universitária assumiu papel estratégico no mundo globalizado.

O *insight* político que orienta toda a mobilização marginal aqui em debate aponta que este cenário coloca a universidade de frente com um dilema: ou serve como modelo de conformação, autorizando a adaptação do homem à sociedade, ou como instrumento de transformação, na medida em que impõe mudanças estruturais profundas na organização social como forma de reorientar a formação profissional. Para o educador Paulo Freire

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a prática da liberdade – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo. (FREIRE, 1973 apud GIROUX, 1997, p. 62)

Assim, compartilhamos da visão conceitual de Popkewtis (1995) para deferirmos a estrutura conceitual do que estamos chamando aqui de currículo marginal. Para os protagonistas da reinvenção progressista dos sistemas de estilos pedagógicos que marcaram o processo de questionamento das mensagens oficiais difundidas pelo currículo oculto, o complexo e profundo problema com o qual se defrontaram pode ser analisado como um conflito entre a esperança que depositou na aprendizagem e a vontade de se criar, sustentar e renovar as condições do mundo, com as quais se mostravam descontentes. Para o autor,

A linguagem que utilizamos nos debates sobre o ensino não são apenas lentes cognitivas, mas também modos de pensar, de ver, de sentir e de atuar no mundo. Neste sentido, é preciso encarar os atos de ensino como formas de regulação social, que selecionam os fenômenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser

omitido (...). Os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir das diferentes possibilidades”. (POPKEWITS, 1995, p. 47)

Repousa neste posicionamento a possibilidade de compreender o currículo marginal como uma realidade histórica, acima de tudo autoral. Advinda da inalienável autonomia docente, as vias marginais da formação profissional propugnada por estes atores só ganham teor de visibilidade se forem compreendidas como algo não previsto nos documentos formais de encaminhamentos curriculares. Ou seja, os professores deram o tom que quiseram ao processo de formação, a partir de suas visões de mundo, e de suas utopias sociais.

Na educação física este processo tem seu percurso histórico marcado por uma forte interferência dos mecanismos legais que regularam o processo de formação profissional na área. Se as reformas legais forem entendidas como atos curriculares, poderemos inferir sobre o papel marginal daqueles que se opuseram aos documentos legais no trajeto do processo de produção e difusão do conhecimento para a formação profissional deste ramo do conhecimento.

4. AS REFORMAS LEGAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATOS CURRICULARES: DAS PRESCRIÇÕES OCULTAS ÀS MANIFESTAÇÕES MARGINAIS.

Transversalizando o debate da formação profissional no âmbito do ensino superior, busco articular a partir deste momento a questão da especificidade desses processos na área de Educação Física. O conjunto de considerações que pretendo desenvolver aponta a necessidade de se perceber o papel que determinados mecanismos legais, aqui representados por leis e diretrizes oriundas do poder público, exerceram no percurso histórico da formação profissional em Educação Física e possível contraposição de determinados intelectuais da área que, tendo identificado os mecanismos ocultos presentes no currículo oficial, buscaram estabelecer uma lógica autônoma, baseada na atuação de seus sistemas de estilos pedagógicos.

Para tal, tomo como ponto de partida as contribuições de alguns estudos históricos e curriculares, com âmbito na formação profissional, bem como dialogar e aproximar tais estudos às contribuições oriundas do campo curricular, no sentido apontar a possível existência de um currículo marginal na formação profissional.

Inicialmente gostaria de colocar a necessidade de explicitação de algumas terminologias tratadas no interior deste texto, tendo em vista o sentido pelo qual as mesmas serão tomadas. Não se trata de nenhuma reconceitualização ou teorização aprofundada. É apenas uma ressalva, para que os termos *marcos legais* e *atos curriculares* não sejam tomados por uma acepção indesejada.

Primeiramente caracterizo o termo *marcos legais* como a ocorrência de resoluções e pareceres promulgados ao longo da história da Educação Física brasileira, e que deram conta de regulamentar o processo de gestão da formação profissional desta área de conhecimento dentro de padrões legais. Assim, o entendimento pelo qual tomarei o sentido dado às resoluções e pareceres aqui citados, os remeterá a um conceito que as englobará a uma idéia geral de marcos legais.

Em rota de convergência com esta compreensão, a evidência destes marcos como elementos da gestão da formação, tomará emprestado o conceito de atos de currículo desenvolvido por Macedo (2006), para identificá-los como mecanismos legais grávidos de um universo de intencionalidades do poder público, ou seja, como atitudes curriculares. Assim, em relação sinônima, estarei falando da ocorrência de tais marcos como atos de currículo, ou como define o próprio autor, “como construções socioculturais interessadas na formação, como atos epistemológicos, morais e políticos (que) podem cultivar o compromisso de trabalhar no intervalo, nas dobras, nas brechas, nas fissuras e tensões dessas ambivalências e contradições”. (p.02)

Nesta perspectiva a gestão da formação profissional aqui tratada engloba todos os elementos que possam envolver o universo de sentidos dessa expressão, sejam eles de qualquer natureza; cargo administrativo, docência, discência, eventos acadêmicos, documentos, legislações, etc. percebidos como fomentadores, ora intencionalmente, ora não, do processo de construção de uma possível identidade profissional do futuro egresso de uma graduação. Assim o olhar epistemológico do autor supracitado nos autoriza a refletir no sentido de compreender os...

(...) atos de currículo como parâmetros, diretrizes, referenciais, práticas de implementação de diretrizes, construções/reconstruções curriculares, normas de certificação etc, (que) se constituem de forma potente em regulação política, epistemológica, cultural e pedagógica da educação no Brasil nos últimos tempos (...) (idem, p.03)

Este universo de considerações ilustra o cenário de complexidade e conflitos cotidianos que formam o palco de ocorrência onde marcos legais, como atos curriculares, compõem uma dimensão mais ampla e complexa dos mecanismos gestores de um currículo, este entendido como “... lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, de uma lógica explícita ou clandestina, expressão da vontade de um sujeito ou imposição do próprio ato discursivo”. (BERTICELLI, 1999, p. 160)

E é neste cenário multifacetado que se insere a especificidade de um contexto, qual seja o da formação profissional nos cursos de licenciatura em

Educação Física. Mais especificamente, parte-se de um recorte da história desse processo que toma como ponto de reflexão, acerca de seus mecanismos gestores de formação, exatamente os seus marcos legais. Assim, estes influenciam e são influenciados por demandas de diversas ordens, segundo os interesses e jogos de forças daqueles que estão envolvidos, ou não, no processo educativo.

Berticelli (ibidem), ainda situa estes mecanismos gestores do currículo na formação profissional, como

(...) lugares em que se concede a palavra ou se toma a palavra no jogo de forças políticas, sociais e econômicas. (...) onde pode-se ler, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado, polífono. (p. 168)

Assim o intento dessa reflexão é buscar as irregularidades das costuras da colcha de retalhos afirmada pela ótica do discurso oficial, ou quem sabe, audibilidade para novos discursos, novas interpretações, ou mesmo superação para o olhar míope e aligeirado que se convencionou utilizar para a caracterização do currículo a partir de decretos que friamente constroem modelos de formação com base em iluminismos.

4.1 O sujeito histórico dessa reflexão.

O contexto sócio-político que envolve a sociedade em determinado momento histórico é determinante para a caracterização dos modelos de políticas públicas que o Estado implementa para a governança de seus cidadãos. No campo educacional, especificamente, as políticas de gestão da formação profissional têm seguido trilhas, não raro, oriundas de medidas legais, erigidas nos gabinetes do Ministério da Educação. Geralmente tais políticas têm tido um caráter instrumental e uma abordagem tecnocrática para a formação dos professores, caracterizada por pacotes governamentais que orientam e determinam um modelo gerencial específico para o processo de formação profissional.

As universidades, como elementos fundamentais do conjunto de estratégias utilizadas para o processo de formação profissional, vem acompanhando esta trajetória histórica ora como artífice, ora como objeto de tais políticas. Não raro encontra-se na literatura específica, menções às relações que essas guardam com diversas organizações da sociedade como um todo. Hardy e Fachin (1996) em estudo desenvolvido sobre a gestão estratégica de cinco grandes universidades federais do Brasil, colocam que esta relação determina valores profissionais que guiam, motivam e controlam os membros de uma organização.

Com esse perfil, as universidades têm, em determinados contextos, fidelizado o construto universalista da filosofia positivista, na medida em que trabalham com categorias como ordem, equilíbrio, harmonia e progresso em sua organização e seu funcionamento (SANDER, 1995). Assim o currículo dos cursos de formação têm sido uma das ferramentas potencializadoras dessas políticas.

Nesse contexto, a especificidade do cenário de abordagem aqui apresentado tem como palco o processo de formação profissional em Educação Física, compreendida historicamente a partir de quatro atos curriculares, de características legais, que marcaram a sua trajetória de decretos e resoluções. Com isso busca-se caracterizar o papel que esses marcos legais tiveram na evolução histórica dessa área de conhecimento.

4.2 O 1º Ato de currículo.

Em meio à primeira era Vargas (1930-1945), o Brasil vivia um período marcado pelo exercício centralizador, controlador e ditatorial de um governo nacionalista. O projeto eugênico de purificação da raça brasileira teve como marca inconteste, dessa fase da política nacional, a participação de militares e médicos higienistas. A Educação Física em meio a este projeto nacionalista prestou sua colaboração, na medida em que emprestou seus construtos teóricos e sua prática pedagógica, amplamente difundida nos meios escolares, para a edificação do ideal eugenista.

Com a promulgação da Constituição de 1937, a Educação Física passa a ser obrigatória nas escolas brasileiras, o que desperta no interior desta área de conhecimento a necessidade de se pensar em modelos de formação profissional baseados em currículos nacionais a serem implementados em cursos superiores de Educação Física (SOUZA NETO, 2002). Assim, nasce em 1939, com o Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939, que cria na recém-nomeada Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Aí reside a primeira experiência em nível nacional de um currículo de formação na área.

O que se observa nos primórdios da constituição histórica da área de Educação Física, como em quase todas as áreas do conhecimento que foram objetos de políticas governamentais nesta etapa do modo de produção capitalista, é o vínculo estreito que a escola estabeleceu com o Estado ao assumir papéis relativos à normatização das relações sociais. Ou como caracteriza Ferretti (2002), relações marcadas entre o Estado e a ciência com vistas à produção de conhecimentos que lhe são mutuamente vantajosos, estabelecendo uma relação de interdependência entre educação e trabalho. Assim, conforme ilustra Bercito (1996, p. 51)

O projeto relativo à Educação Física no período tinha, pois, um vetor dirigido para o coletivo, expresso no nacional. Concebida a nação como um vir-a-ser e a nacionalidade brasileira como algo a ser edificada a Educação Física teria, pois, aí o seu papel. Sua prática estendida ao conjunto da população seria capaz de a partir do investimento feito sobre o indivíduo, contribuir para transformar o povo e a sociedade. Procedendo a uma regeneração física, mas também moral do povo brasileiro estaria trabalhando ativamente para construir uma nacionalidade vigorosa.

Este vínculo parece estar presente de forma marcante no interior da organização das disciplinas no currículo de formação dos professores de Educação Física deste período. Grunenvaldt (1997, p. 136), citado por Pires (2006, p. 184), ao fazer uma análise da proporcionalidade das disciplinas do curso da ENEFD, arremata:

Diante dessa proporcionalidade constatada no currículo e pelo número de cadeiras que dependiam da ciência mãe, a biologia, e o número de cadeiras que tratavam do

conhecimento técnico-desportivo, entendemos que a preocupação da ENEFD era a formação de um homem biologizado.

Portanto, nesse seu primeiro ato curricular, houve na Educação Física uma preocupação direta com o corpo docente de seus futuros formadores. Numa dúvida aceitação pode-se inferir, inclusive, que a preocupação residia tanto na ordenação pedagógica de um tipo de conhecimento que se tornava aparentemente importante para o modelo industrial ao qual o país se adequava, quanto ao perfil físico-biológico daqueles que colocariam exemplo ao comportamento motor dos escolares. Não à toa que a ginástica, oriunda das casernas, foi escolhida como referência e justificativa para a melhoria da saúde, conferindo ao corpo operário as qualidades necessárias às demandas históricas do Brasil republicano.

Soares (1997), em seus estudos históricos sobre a relação entre a ginástica e a Educação Física, auxilia nessa compreensão ao alertar sobre a necessidade que se tomou neste período histórico de se construir uma imagem do corpo educado e adequado às demandas prementes, visto que “corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam”. (p. 08)

E para tal tarefa, parece que, a competência profissional estava intimamente relacionada à capacidade de execução das atividades propostas.

Os professores/as das cadeiras de ginástica rítmica, de Educação Física geral, de desportos aquáticos, de desportos terrestres individuais, de desportos terrestres coletivos e de desportos de ataque e defesa eram admitidos mediante contrato que versava a não possibilidade de ingresso com idade superior a 35 anos, nem permanência no exercício da função depois dos 40 anos de idade. (PEREIRA FILHO, 2005, p. 56)

Assim este primeiro ato curricular vigorou como marco legal de referência na formação do profissional da Educação Física até o final da década de 60 e advogou a formação em várias especialidades: Instrutor de ginástica (professoras primárias), Instrutor de ginásticas, Professor de Educação Física, Técnico em massagem e Técnico desportivo. Com exceção do curso para professores, que era integralizado em dois anos, os demais eram concluídos em apenas um ano.

4.3 O 2º Ato de currículo.

Trinta anos depois, com a edição do parecer 894/69 e da Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprova-se no Brasil o segundo marco legal de currículo para a formação dos profissionais de Educação Física. Este segundo modelo curricular configura-se legalmente como a instrução de um currículo mínimo para a integralização da formação, tendo em vista o surgimento e a expansão dos cursos na área, e a necessidade de se equalizar o problema da competência do exercício profissional entre os múltiplos técnicos desportivos e professores de Educação Física, oriundos de formulação de 1939.

Esta proposta pode ser interpretada como um avanço no que diz respeito ao currículo prescrito, na medida em que passou a reconhecer a necessidade de um conhecimento mínimo de área específico para o exercício profissional, mesmo por que “... as escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares das muitas especialidades existentes no país, não atendendo, portanto, à demanda social nem na quantidade, nem na qualidade”. (PEREIRA FILHO, 2005, p. 57)

Essa proposta curricular não estava absolutamente preocupada em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativo aos arranjos educacionais existentes, às formas hegemônicas de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Para Pereira Filho (2005) um exemplo marcante desse rearranjo social para a manutenção do *status quo* foi a negativa do Conselho Federal de Educação à proposta apresentada no Parecer 894/69, ao negar na formação educacional dos futuros professores de Educação Física a matéria sociologia.

Este ato curricular, gerado de dentro das engrenagens de uma ditadura militar, assume contornos claros de contenção ao movimento libertário que incendiava a juventude universitária da época. Na Educação Física ocorre um suspeita divisão entre aqueles que fazem política e aqueles que praticam

esporte. Ao passo que os diretórios acadêmicos foram desmobilizados, as associações atléticas foram entusiasticamente incentivadas (MELO, 1996).

Administradas em 1800/horas/aula esta perspectiva curricular abrangia duas formações: Professor de Educação Física e Técnico Desportivo, que poderiam ser cursados concomitante ou separadamente. Consta-se neste período que a esportivização do fazer pedagógico do professor, mesmo que circunscrita ao universo da escola, concedeu um predomínio de uma visão bio-fisiológica da Educação Física nos meios acadêmicos até o final da década de 70 e início dos anos 80.

4.4 O 3º Ato de currículo.

O palco de ocorrência do novo marco legal que se instala na Educação Física brasileira é caracterizado pelo aprofundamento da ambivalência conceitual que marcou o desenvolvimento do modelo curricular passado. Fruto da efervescência pela qual passava o Brasil neste período, territórios foram demarcados. De um lado a influência dos movimentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares na luta pela reconstituição das liberdades roubadas pelos anos de exceção da ditadura militar, que agregada ao retorno de renomados educadores do exílio, insuflou as produções intelectuais do país, estabelecendo verdadeiras crises¹⁰ epistemológicas em determinadas áreas do conhecimento. O surgimento de livros, ensaios e teorizações críticas neste período colocam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, e nesse contexto, estava também o currículo, agora afetado por atos não formais, derivados de um exercício marginal contra-hegemônico, orientado para a formação de contra-esferas públicas.¹¹

¹⁰ A compreensão do termo faz referência ao conceito desenvolvido por Moreira (1999, p. 15) que a caracteriza por suas “contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas interjuntamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos.

¹¹ Os termos contra-hegemonia e contra-esfera pública são aqui utilizados no sentido dado por Giroux e McLaren (2000, p. 132) e dizem respeito à construção de esferas públicas alternativas e implicam um

De outro lado fatias significativas dos profissionais da área reclamavam a ênfase dada nos cursos de formação ao ensino de conteúdos com características predominantemente pedagógicas, voltadas para a licenciatura. Os profissionais inseridos no contexto do mercado exigiam uma postura diferenciada tanto do ponto de vista didático-pedagógico como no que tange as habilidades técnicas dos professores formados nessa perspectiva curricular. (SOUZA NETO, 2002, p. 04) Para alguns pesquisadores da temática esta banda da Educação Física foi responsável pelo discurso mercadológico da formação profissional.

Os privatistas esmeravam-se em apresentar pesquisas enviesadas e sem representatividade amostral para argumentar que a atuação preferencial do professor de educação física não era mais a escola. (...) A corrente privatista, que já lutava pela transformação da educação física em “profissão liberal”, adotara a estratégia de fragmentação da profissão, na época travestida de “habilitações”. (FARIA JUNIOR, 2001, p. 22)

Neste cenário de embates conceituais sobre a perspectiva desejada para os formados da área, o discurso dos chamados grupos progressistas da Educação Física, que apesar de também insatisfeitos com os desígnios do modelo curricular anterior, não se afinava com a estratégia de saída para a formação profissional pela via exclusiva de adaptação aos ditames do mercado de trabalho, como queriam os privatistas. A proposição de extinção do currículo mínimo defendida por estes setores distanciava-se do perfil de especialista habilitado em demandas de mercado. Ao contrário, propunha a formação de um professor generalista para atuação em sistemas formais e não-formais de ensino, licenciados a partir de uma perspectiva humanista.

No bojo dessas divergências conceituais é que se insere a Carta de Belo Horizonte¹² ¹³ como uma marca histórica importante desse ato de currículo.

entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar.

¹² Este documento foi elaborado em julho de 1984 por doze professores de Educação Física com reconhecida experiência na área, portadores de várias tendências político-ideológicas, uns defensores da Universidade Pública e outros privatistas, todos indicados por dirigentes da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) e das Associações de Professores de Educação Física (APEFS). Para a redação final do documento a negociação entre estes diferentes perfis de redatores chegou a ser mediada por votação de propostas. (FARIA JUNIOR, 2001)

¹³ Comissão de elaboração eleita pelas APEFS: Airton Negrine, Alfredo Gomes De Faria Júnior, Antônio Carlos Prado, Benno Becker Júnior, Eustáquia Salvadora De Sousa, Fernanda Barroso Beltrão, Jefferson

Construída a partir das manifestações oriundas de ambos os lados, este documento apresenta-se como numa referência histórica para a constituição das engrenagens legais que marcaram este ato curricular. A Carta, como síntese do debate de área, apresentou à Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação (SEED/MEC) os sentidos e contra-sensos da Educação Física brasileira. Para Faria Júnior (2001, p. 19) a Carta “faz uma bem-sucedida avaliação da educação física da época, com suas contradições, avanços e retrocessos, retrata o embate entre os defensores da escola pública e os privatistas, e a luta pela organização política dos professores”.

Assim, este terceiro ato de currículo da cena sócio-político-cultural dos marcos legais da Educação Física é caracterizado por uma intensa crise do e no conhecimento de área produzido. A idéia de currículo como rol de disciplinas dos programas estatais, como a idéia de currículo mínimo, sofre grande revés no meio intelectual, na medida em que ao se desnudar as agruras sociais resultantes da governança militar, parte das produções nacionais passa a imaginar um currículo voltado para as minorias sociais usurpadas de seus direitos.

Os estudiosos dessa época também trabalham a questão da adequação dos conteúdos aos alunos. Fez-se a análise que se faz, hoje, dos silenciamentos e dos modos e métodos de provocá-los. A tendência mais corrente é de adotar um currículo crítico ou, ao menos, uma postura crítica diante das questões curriculares. (BERTICELLI, 1999, p. 171)

E é assim que, quase vinte anos depois do segundo currículo oficial, com a implementação da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 do CFE, influenciada pela Carta de Belo Horizonte, que a Educação Física constrói as novas bases legais para a sua formação profissional, sugerindo a integralização do curso em duas habilitações: Licenciado e/ou Bacharel em Educação Física. Este ato curricular é marcado por inovações, até certo ponto avançadas, como a concessão às Instituições Superiores de Educação Física (ISEF) de autonomia para a composição curricular da formação do perfil profissional desejado.

Os cursos criados nessa época apresentaram-se como vanguarda da área, visto o frescor da temática na elaboração de seu currículo, dando, inclusive, uma maior atenção à formação do licenciado, com “(...) uma preocupação maior com o curso de licenciatura na Resolução 03/87 em relação à Resolução 69/69, sendo um ponto de ampliação no discurso da área exposto nos documentos”. (MENDES, 2004, p. 04).

Tojal (2004, p.01) complementa essa idéia de avanço ao afirmar que “(...) o advento da Resolução MEC/CFE 03/87, passou a proporcionar a liberdade para que as Instituições de Ensino Superior (IES) organizassem seus próprios projetos pedagógicos, quebrando assim com a prática da definição e estabelecimento de currículo mínimo para cada profissão”.

Por fim, esta idéia de autonomia e liberdade é também compartilhada por Pereira Filho (2005) que entende ter sido este marco legal responsável pela preparação de um profissional apto a lidar com a fragmentação do mercado de trabalho, na medida em que possibilitaria a ampliação da visão de realidade social, política e econômica do país, com uma formação mais generalista.

Com o advento deste novo aparato legal, o paradigma instalado, além de ampliar a carga horária de 1800 horas/aula para 2800 horas/aula, flexibiliza a estrutura nuclear de conhecimentos mínimos obrigatórios, concedendo às instituições o direito de montar seus projetos pedagógicos e fluxogramas de curso divididos em duas partes programáticas, a Formação Geral e o Aprofundamento de Conhecimentos, sem o aprisionamento das disciplinas obrigatórias do currículo mínimo.

Esse cenário propiciou o aparecimento de mecanismos de intervenção intencionados, materializado pela ação pedagógica dos docentes, principais estandartes do novo ideário. A ocorrência desses mecanismos configurou o que este estudo vem chamando de currículo marginal na formação, grávido de ações estruturantes do perfil da formação acadêmica e de atuação profissional, que fugiram às rédeas de controle da prescritividade oficial do currículo oficial. Esta intervenção de fato marcou toda uma geração de docentes responsáveis pelo ordenamento dos rumos que tomou a sistematização do conhecimento de

área na Educação Física, edificando em campo os pilares de uma formação marcada pela mobilização marginal que não se contentou em apenas atender à formalidade das normas institucionais. Acometidos pelo desejo pungente de mudanças que marcou o período estudado, os professores desta etapa histórica parecem ter ocupado posições estratégicas na história da formação profissional deste ramo do conhecimento.

No entanto, esta perspectiva de avanço não pode ser encarada por um prisma linear. O cenário estabelecido pela nova regulamentação acabou por calcificar o velho dilema da área ao estabelecer a formação bifurcada em licenciatura e bacharelado. Porém, reconhecemos que esta mão-dupla acomodou parte da tensão estabelecida na medida em que acabou adaptando a formação profissional às possibilidades de exercício da profissão, conforme se apresentavam no mundo do trabalho.

A pressuposta acomodação dos diversos elementos compôs a colcha de retalhos que estruturou os atos curriculares da formação profissional desta área. E como os marcos legais se apresentam como um desses componentes, a despeito de todo avanço proclamado pela resolução, é possível se pensar em autoritarismos, na medida em que a liberdade preconizada no artifício desta lei, concede vigiadamente, e não autoriza, a reinvenção da realidade. Pode-se dizer de um pré-potente ato de currículo fundado num globalismo iluminado e tecnocrata. (MACEDO, 2006)

Essa *pré-potência* se consubstancia em propostas formativas vindas em geral de uma concepção de currículo projetada (de longe, de fora e do alto), mesmo que a flexibilidade e os modelos de reflexibilidade estejam atualmente compondo muitas dos discursos e cenários curriculares de forma veemente. (Idem, p. 05)

Nessa perspectiva, a abertura para a formulação e elaboração dos currículos de formação, circunscritos às demandas regionais de cada instituição de ensino superior, concedida pela resolução, acabou tomando tons de uniformidade, na medida em que esta flexibilização permitiu, também, a calcificação de discursos oriundos do modelo anterior, abrindo perigosas possibilidades de aproximação da área com determinadas demandas emergentes do mercado.

Assim, Faria Júnior (2001) aponta como conquistas do bloco privatista o apoio do Estado à proliferação de cursos privados, por meio da destinação de verbas; a criação dos cursos de bacharelado, delimitando claramente o papel mercadológico deste; e a regulamentação da profissão por meio da criação de conselhos profissionais, bem como do código de ética da profissão. Daí a sensação de que este ato curricular consolida avanços de ambas as partes. Ao passo que garante uma formação generalista e humanística para o egresso, abre alas para a formatação do bacharel em consonância com os ditames do mercado. No entanto, as marcas históricas mais visíveis dizem respeito às ações não conformistas, fruto do ideário libertário que acometeu parte do quadro docente das instituições de nível superior na época.

4.5 O 4º Ato de currículo.

Em princípio, a divisão final da formação em duas habilitações parece ter sido uma forma de acomodação da eterna polêmica sobre o norte final da formação em Educação Física. No entanto, parece ter havido uma espécie de supremacia do ideário crítico, oriundo daqueles que defendiam uma formação generalista, voltada prioritariamente para o setor público de ensino, via licenciatura, em detrimento do grupo que defendia seu quinhão de poder ao garantir a formação pela via do bacharelado. Espírito Santo (2004, p.87) quanto a isso ressalva:

Na correlação de forças o CONFEF vem tentando afirmar que a criação do bacharelado foi fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar.

Portanto, o que parecia de início ser uma trégua na briga pela concepção final do egresso, se delineou mais tarde numa espécie de guerra fria travada nos bastidores, onde os setores voltados para a emergência dos desígnios do mercado foram paulatinamente construindo novas estratégias de resgate desse debate para a cena pública.

Como fruto desse movimento estratégico nasceu em 1998, com a promulgação da Lei 9696, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física sistema (CREF), criados para regularem o mercado de atuação e o profissional de Educação Física. A Lei estabelece: “Art. 1º - O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física”. (BRASIL, 1998, p. 01)

E ao reservar seu espaço de atuação designa, em seguida, as suas competências profissionais:

Art. 3º - Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Assim, ao passo em que o ato anterior se caracterizou pela investida predominante dos intelectuais críticos para a sua ocorrência, este é marcado pela resistência dos mesmos, na medida em que o demonizam por apresentar sintomas de rendição da formação profissional em Educação Física aos ditames das políticas neoliberais da economia de mercado globalizada, sob dois aspectos: a garantia da reserva de mercado por meio da regulamentação do exercício profissional e a potencialização da formação por demanda, onde o mercado opera como parâmetro de referência para a formação, baseada apenas na lógica da venda da força de trabalho.

O retorno progressivo de setores e vozes oriundas do modelo sustentado pela Res. 69/69, que se aproveitando do desgaste paulatino dos discursos críticos, possibilitou a ocupação de trincheiras vazias, deixadas pelas lutas monocromáticas do Brasil pós-ditadura. O discurso focado exclusivamente nas preocupações com as minorias desfavorecidas sócio-economicamente perdeu espaço para questões pragmáticas de inserção do egresso da licenciatura na realidade objetiva, preocupadas com as novas demandas do mercado,

principalmente nos países emergentes ávidos por se globalizarem, ou, como dizem Carlson e Apple (2000) porta-vozes de discursos pós-modernos¹⁴ de quebra ou ruptura com o passado.

A pressuposta ineficiência da retórica crítica em fornecer subsídios pragmáticos para a resolução dos problemas sociais, inclusive pela via da formação profissional, abriu alas para a ocorrência de fenômenos e práticas contestadas em décadas passadas. Para Giroux e McLaren (2000, p. 129) uma série de elementos contribuiu para a formatação dessa amálgama de vozes.

(...) os educadores radicais permaneceram atolados em um discurso crítico que associa as escolas basicamente às relações sociais de dominação; (...) o lamentável desta postura foi o fato de ter impedido que os educadores de Esquerda desenvolvessem uma linguagem pragmática na qual pudessem teorizar *para* as escolas. Em vez disso, os educadores radicais teorizaram *sobre* as escolas.

E é no vácuo desse momento histórico, que possibilita a ascensão de setores tradicionais da Educação Física brasileira, que se desenha o palco deste ato curricular, que se corporifica a partir dos trabalhos elaborados pela comissão de especialistas da SESU/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação). Esta se imbuí de formular uma proposta para as novas diretrizes curriculares da Educação Física, orientadas programaticamente pelo Ministério da Educação no sentido de “permitir uma flexibilidade da construção dos currículos plenos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento” (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 84).

Essa flexibilidade e abertura caracterizam a encenação do presente ato curricular como uma legislação tatuada pelo *apartheid* profissional. Mecanismos legais como diretrizes, resoluções e pareceres deram conta de separar o destino final da formação em dois caminhos. De um lado, amparados pelas Res. 01 e 02/02 do Conselho Nacional de Educação do MEC, os licenciados, responsáveis

¹⁴ Para Carlson e Apple o termo pós-modernidade refere-se ao reconhecimento de que se trata de uma época sinalizadora de uma constelação de discursos e práticas parciais, contraditórias e frouxamente relacionadas, que de certa forma estendem os projetos modernistas (...) De um ponto de vista crítico, essas mudanças não são inerentemente boas ou más. Ao contrário, são ambíguas nas suas implicações e abertas em suas possibilidades. Portanto, dependem muito dos usos que lhes são dados. (2000, p. 17)

pelo exercício profissional no âmbito escolar. De outro, ancorados pela Res. 07/04 do mesmo órgão, os graduados, antigos bacharéis, que passam a ter regulamentado seu exercício profissional, agora distinto legalmente do ofício de professor.

No contexto atual, esta divisão assemelha-se muito àquela descrita em seu segundo ato curricular. No entanto, agora, de um lado aqueles que defendem a chamada empregabilidade, o vínculo direto da formação como resultado das demandas de mercado. Um profissional *on-demand* sintonizado com as necessidades de consumo, com o bem-estar de quem pode ter e não, necessariamente, de quem precisa. De outro aqueles que, preocupados com uma formação emancipatória, ainda trazem consigo as marcas das lutas da década de oitenta e as dúvidas sobre a superação das antigas formas de enfrentamento.

Com isso, este marco legal decreta um afastamento conceitual que nega o compartilhamento de saberes nos mais diversos nichos de atuação da profissão. Este painel sinaliza para um sistema dual de formação pautado numa antiga rivalidade do interior da área, marcada pela atuação no âmbito escolar e no não-escolar. Essa separação, para além de resolver o antigo problema epistemológico da Educação Física, qual seja o do seu objeto de estudo, tenciona o debate sobre a formação profissional na medida em que coloca à frente das instituições formadoras a responsabilidade sobre que perfil de seus futuros egressos, sob o risco de construção de um novo paradigma de formação pautado exclusivamente nas características e demandas dos ambientes de atuação profissional, alienando a produção acadêmica das universidades exclusivamente aos anseios e necessidades do mercado produtivo.

4.6 Uma possível síntese para esta problemática.

A narrativa social, tal como se apresenta, sugere que o processo dessa formação profissional toma contornos irreversíveis, na medida em que parece se afirmar os ditames de uma economia excludente. Jorge Steinhilber,

presidente do Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), baseado nos fundamentos da legislação atual, em recente artigo da Revista Educação Física¹⁵, sacramenta:

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física.

O BACHARELADO: (inicialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica. (STEINHILBER, 2006, p. 20)

Essa lógica estabelecida do licenciado como professor escolar e do graduado como profissional do mercado, insinua a emergência de se instituir compreensões mais aprofundadas destes atos curriculares. Para Nozaki (2005) a Educação Física brasileira sempre esteve a serviço do Estado, às vezes de forma consciente por representar diretamente projetos históricos de dentro das suas engrenagens, outras tanto por força de leis e resoluções, utilizando-a como um instrumento de dominação e alienação. Para o autor o reordenamento atual desta área do conhecimento, motivada por seus aspectos legais, é marcado por um movimento de contradição na medida em que serve à recomposição do capital e desvaloriza-se como forma de trabalho.

Também, em caráter de alerta, o documento final do XII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sinaliza para a necessidade de se atentar para a atual configuração das políticas de orientação da formação profissional patrocinadas pelo Estado. Um dos aspectos veementemente pontuados no documento diz respeito ao “aligeiramento da formação do profissional de educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lhe dar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana” (ANFOPE, 2004, p. 08). Parece que esta tem sido a tônica do

¹⁵ Esta publicação é o mecanismo oficial de divulgação e comunicação do CONFEF junto a seus associados e a sociedade em geral. Pode ser acessada no site <http://www.confef.org.br>.

reordenamento legal da Educação Física que se desdobrará, provavelmente, em propostas curriculares de formação.

Portanto a compreensão dessa ambivalência como dada, ou como conseqüência natural das metamorfoses sociais, é conformista, perigosa e omissa. A necessidade de reformulações dos cursos de Educação Física, que este quarto ato curricular de natureza legal impõe as IES brasileiras, convoca seus profissionais a sentarem-se à mesa de negociações para tratarem daquilo que de fato interessa no processo: o perfil identitário da nova geração de egressos que se colocará à disposição de uma sociedade multicultural, com diversos de seus paradigmas em crise, cheia de perguntas e carente de respostas.

Acompanha essa perspectiva a crença de que em realidade as reformas, com as quais vivemos até agora, têm o caráter neoconservador das tecnocracias liberais, em alguns casos com certos toques pós-modernos escamoteadores. Tal situação nos autoriza a dizer que as inovações conceituais e os *atos de currículo*, daí advindos, não tocaram as práticas educativas em termos da construção de uma educação tensionada no e pelo plural enquanto concepção politizada na vontade de justiça social. (Macedo, 2006, p. 04)

A via do pronto atendimento aos requisitos do mercado, sob o argumento da sobrevivência e da empregabilidade possível, talvez seja o caminho mais distante para a retomada e reorientação dos sonhos e das utopias visualizadas em nome de uma possível justiça social.

Outra observação, que cabe fazer neste momento, é a cerca do poder que normas e leis exercem sobre a sociedade como formuladores de atitudes sociais. Regra geral apresentam-se como irrevogáveis e imparciais. A história dos marcos legais na Educação Física tem mostrado que apenas mais recentemente movimentos e levantes organizados se materializaram como atos vivos de currículo no enalço de mudanças estruturais na formação da área.

Assim, fica uma indagação final: nesse cenário, e tendo como ponto de partida a configuração legal que orienta as atuais formulações curriculares dos cursos de Educação Física, esta área de conhecimento está mais próxima de se identificar afirmativamente com as distorções sociais do atual estágio do

modo de produção capitalista ou de apontar formulações emancipatórias, parceiras de novos projetos e novas utopias sociais?

Entendo que a capacidade de formulação de novos atos curriculares, a partir de uma escuta mais sensível e menos engessada, poderá promover a construção de possíveis saídas para o impasse ora identificado no núcleo do processo de formação profissional na Educação Física brasileira.

Entre a necessidade de reconhecimento de que algumas verdades apresentadas pelo atual modelo societal precisam ser avaliadas e a urgência de se desmistificar a mentira de que estamos no fim da história de nosso processo civilizatório, encontra-se uma tensão que se caracteriza pela busca de respostas fora da ordem iluminista de razão, ciência, racionalidade e progresso constante (SILVA, 1999), pela qual fomos habituados a pensar o mundo.

5. METODOLOGIA

5.1. A práxis científica vivenciada na pesquisa.

A postura de pesquisa a que este estudo se propôs, para o delineamento de seus caminhos metodológicos traz, em sua essência, uma tentativa paradigmática de não se aproximar da busca de verdades científicas calcadas em dicotomias e maniqueísmos teóricos. Para além de tentar buscar uma articulação teórica baseada em ecletismos polissêmicos, esta proposta investigativa se nutre do tenso, porém fecundo, debate estabelecido no meio acadêmico sobre os diversos modos de interpretar a realidade pela ótica da ciência.

O posicionamento aqui defendido se articula com a idéia de que a ciência e seus sentidos são expressão de determinadas formas de apreender a realidade. Através de seus pressupostos objetos de investigação, o investimento científico sobre o real resulta em possíveis interpretações do mesmo, portanto passíveis de falibilidade, se enxergados por outras matrizes. Assim, compartilho da inquietação que Mendes (2002, p. 179) nos apresenta ao afirmar que “nossa ínfima capacidade se traduz numa arrogante ambição de tudo conhecer”. Portanto, o trajeto metodológico que se desenhou para este trabalho foi, antes de tudo, pensado como provisório e resultante do exercício do possível, visto que não se habilitou a construir uma instância definitiva sobre o fenômeno aqui estudado.

Nessa perspectiva, os caminhos metodológicos traçados para esta pesquisa, estão diretamente relacionados ao modo como o pesquisador olhou para o contexto social, como percebeu os seus problemas e como se articulou com suas possíveis respostas. Assim, suas suposições, interesses e propósitos levaram-nos a diferentes caminhos e perspectivas para a realização dessa investigação, orientando-nos em conformidade com o foco das lentes lançadas sobre a realidade.

A chamada objetividade científica congelou o olhar sobre esta realidade em estruturas pré-concebidas a partir de elementos externos, construídas de

fora para dentro, com o intuito de classificar, normatizar e universalizar entendimentos, tomando como referência uma cultura da neutralidade científica. Essa matriz, o positivismo, impôs ao Ser pesquisador um mundo estruturado segundo uma ordem meramente quantificável, onde as verdades possibilitaram o vislumbre de apenas uma visão de mundo. Concebido como um marco da ciência moderna, o espírito positivista inspirou um conjunto de orientações para o universo das pesquisas que teve como foco principal a constância, a estabilidade, a ordem e as relações causais explicativas dos fenômenos, que buscaram sempre conclusões profetizadas dos fatos observados. (CHIZZOTTI, 1998).

A possibilidade de se pesquisar, produzir e difundir conhecimento numa ótica diferenciada se alimenta, basicamente, dos avanços teóricos advindos dos estudos das ciências sociais e humanas, que abrem possibilidades de se adentrar em diferentes portais de compreensão sobre o estudo de um fenômeno de investigação, considerando diversas conexões

Tomando como princípio novos ângulos de visão, antes questionados pelo formalismo quantificável, reorientou-se a rota do pesquisador em seu ato investigativo. Saberes vinculados aos domínios antropossociais inspiraram múltiplos olhares sobre a sociedade, abrindo caminhos para a ocorrência de diversas interpretações sobre um mesmo fenômeno, atitude esta inimaginável na paisagem monocromática da perspectiva positivista.

O cenário da pesquisa por novas lentes abre caminhos metodológicos menos ortodoxos para o fazer científico, onde se admite aprender com o campo, num mútuo movimento de troca de saberes, em detrimento da pura apreensão do mesmo, como objeto inanimado à disposição de capturas por instrumentos de coleta de dados. Isso coloca ao domínio investigativo, de caráter positivista, interrogações sobre sua onipotência e onipresença como matriz epistemológica de explicação científica da realidade. Assim o entendimento da realidade, exclusivamente a partir de estruturas externas pré-concebidas, perde fôlego na medida em que se admite o caráter de co-autoria entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado nos resultados dos estudos científicos. Macedo (2004, p. 38) arremata:

Neste sentido uma epistemologia social, sugere e recomenda a criação de um Ser da práxis científica que, além de pensar o mundo e o mundo dos homens, imagina-se também parte indistacável destes mundos; age sobre eles e com eles, por conseguinte, o seu saber e o seu fazer remetem-lhe para dentro de uma cultura científica e humana ao mesmo tempo.

O viés metodológico utilizado nesta pesquisa se alimentou dos debates epistemológicos que vêm questionando os valores universalistas da pesquisa científica edificados pelo modelo positivista. Os pressupostos avanços contemporâneos do mundo científico vêm mostrando, nas vias acadêmicas, a monótona história, de mão única, à qual os pesquisadores estiveram condenados pelo objetivismo universal. No paradigma de entendimento proposto aqui as ciências do homem e da sociedade não se atêm simplesmente a observar e a buscar a estabilidade constante dos fenômenos humanos. A preocupação primeira recai sobre a necessidade de se dedicar “à análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão dos sentidos dos atos e das decisões dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 1998, p. 78). Por isso:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1999)

Com essa perspectiva, buscamos estabelecer para o caminho metodológico da pesquisa, uma abordagem predominantemente qualitativa que desse conta das possibilidades multidimensionais do fenômeno pesquisado, bem como das peculiaridades que o cercam, acreditando, assim, que as relações estabelecidas foram determinantes para a indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Este olhar fez com que os objetivos e o problema de pesquisa aqui traçados tenham sido fruto de uma visão de mundo do pesquisador, que impregnaram o cerne do trabalho, o que tornaram a escolha do tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente um ato político (SEVERINO, 1996).

Não defendo aqui, com isso, um divórcio com qualquer tipo de abordagem quantitativa. Na verdade há uma escolha pelos parâmetros qualitativos, que predominam nas pesquisas sociais, como forma hegemônica de condução do processo de interação com os dados em campo. Aliás, Sobre este aspecto Minayo (1999) adverte:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21)

O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (p. 22)

O argumento que orientou esta investigação partiu da premissa de que o fenômeno pesquisado foi entendido como sujeito do processo investigativo, interferindo e sendo interferido pelos resultados do mesmo, o que faz com que tenha transigido da condição de objeto para de sujeito da pesquisa, ou como estamos preferindo chamar neste trabalho, fenômeno em estudo. Com isso incorporamos para o interior deste trabalho as teorias que refutam as abordagens apriorísticas de explicações dos fenômenos, na medida em que os dados são produzidos com, e não sobre, os atores.

Com Chizzotti (1998, p. 82) também compreendemos que “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Assim, a cientificidade aqui tratada foi pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. Buscou sedimentar seus caminhos sem apriorismos, produzindo seus resultados como representação de um determinado momento histórico, com toda a relatividade do processo de conhecimento. (MINAYO, 1999).

Portanto, o perfil desta investigação tendeu muito mais a perguntar que a responder, a suspeitar que a concluir, a interrogar que a afirmar, exatamente porque se alimentou da provisoriedade do conhecimento científico, do reconhecimento de suas limitações e, principalmente, da capacidade de se aproximar do fenômeno numa perspectiva de escuta sensível, muito mais aberta a aprender com o real, que a apreendê-lo em suas multidimensões, ou, na perspectiva do que aponta Macedo (2004, p. 149), para o caráter ainda de construção destas premissas no estudo, entendendo que “haverá sempre um acabamento precário, provisório. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho”.

5.2. Uma possível metodologia de interação com o fenômeno em estudo.

A inspiração que ilumina o delineamento da imersão em campo desta pesquisa, ao passo em que abre um alerta para o desvencilhar das amarras dogmáticas do formalismo positivista em sua trilha investigativa, também aponta uma série de incertezas desses caminhos. Para além de um entendimento desses fatores como uma fragilidade do estudo, compreendo-os como desafios de percurso necessários para o pesquisador, pelo menos no âmbito dos trabalhos qualitativos. Assim compartilho da opinião de Macedo (2004, p. 147) quando nos coloca que “na realidade, o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades”.

Esta compreensão insinua que a configuração do fenômeno aqui estudado foi sempre fruto da composição de alguns fatores. Do ponto de vista do debate acadêmico o nosso foco de abordagem situou-se no interior do campo epistemológico da formação profissional nos cursos de licenciatura, englobando aí o processo de formação acadêmica a que são submetidos os alunos de uma graduação. Nesse percurso se entremeiam o currículo

prescritivo e suas derivações, a ação docente, a participação discente, o papel dos agentes administrativos, etc.

No que tange à especificidade da abordagem dentro deste cenário, a opção de recorte do estudo recaiu sobre a ocorrência da problemática em foco no contexto específico do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA. Assim, buscaram-se nos elementos articuladores da formação as pistas necessárias para se entender as vias do processo formativo no interior deste curso.

Este conjunto de características, delimitado através da explicitação do problema de pesquisa proposto para esta investigação, identifica o nosso fenômeno em estudo como sendo os sistemas de estilos pedagógicos (GIROUX, 1997) do quadro docente e a sua interferência no processo da formação acadêmica e de inserção profissional do egresso do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA no mundo do trabalho. Esta singularidade levou-nos ao acolhimento dos caminhos metodológicos para a realização de um Estudo de Caso.

Para Yin (2005), essa opção metodológica respeita a possibilidade de descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre. E por entender que o processo da formação docente constitui-se hoje numa das temáticas mais debatidas no seio acadêmico, exatamente por seu caráter polissêmico, é que acolhemos este tipo de pesquisa, que engloba em sua concepção a possibilidade de estudos densos e detalhistas sobre a ocorrência de determinada demanda social. Para Chizzotti (1998) o Estudo de Caso é utilizado como marco de referência no entendimento de complexas condições socioculturais por retratar uma determinada realidade, revelando a multiplicidade de seus aspectos globais.

Para Macedo (2004), uma dada situação, mesmo reconhecendo as semelhanças que guarda com aspectos do contexto global, se constitui num caso de estudo, justo pelas suas singularidades e pela pertinência de seus detalhes, que o identificam e referencializam-no, sem cair em regularismos e formalismos tecno-funcionalistas. Portanto, Estudos de Caso podem dar conta

de pesquisar indivíduos, decisões, programas, processos, organizações, instituições e eventos, na medida em que “investigam um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno, **a formação e o exercício profissional**, e o contexto, **o curso de Educação Física da UFBA**, não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). (grifo nosso)

Esta compreensão faz com que o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA se apresente como o caso de estudo desta pesquisa, justamente por ser o território de manifestação e ocorrência do fenômeno pesquisado, qual seja o seu processo de formação e a inserção profissional. Assim, pelas características da investigação pretendida, não haverá aqui a preocupação exacerbada de se desenvolver teorias de universalização imediata dos resultados na realidade, como o fazem as pesquisas puras. O interesse aqui reside na realidade social que corta o fenômeno em estudo. O depósito epistemológico recaiu mais sobre a generalização analítica (aprofundar teorias) que sobre a generalização estatística (enumerar freqüências), num claro desejo de buscar a replicação teórica dos conceitos daqui emergidos.

Portanto, as peculiaridades e características que o fenômeno em estudo assumiu apresentaram indícios da necessidade de uma abordagem exaustiva e criteriosa de sua ocorrência, sem, contudo, focar-se em preocupações com a perspectiva da pesquisa ser representativa do universo geral com o qual guarda semelhanças. Aqui Macedo (2004, p. 150), mais uma vez, empresta suas formulações:

(...) a questão do caso ser ou não típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada torna-se inadequado; o objeto não é recortado por uma amostragem com preocupações nomotéticas, já que cada caso é tratado como tendo um valor próprio. Além disso, em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura que cultiva face ao inusitado, os casos estudados vão constituir *teorias em ato*, impregnadas dos aspectos inerentes à temporalidade da emergência complexa das realidades vivas.

O recorte metodológico propiciou uma imersão no campo consoante com a perspectiva de fazer ciência que se vem discutindo neste capítulo. Por se

tratar de um fenômeno repleto de sentidos e significados, que demandou um investimento profundo em seu processo de conhecimento, o estudo assumiu este formato de pesquisa. A necessidade de descrever densamente as interseções entre as intencionalidades do processo de formação profissional e os seus resultados no mundo do trabalho, remeteu tais esforços à consciência de que foi preciso lançar mão de ferramentas por demais abertas ao diálogo com o fenômeno em estudo, possibilitando, assim, um delineamento da unidade de análise o mais contextualizado possível com a realidade investigada.

5.3. A definição de unidade de análise.

Para a investigação foi definida como unidade de análise o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, local onde se manifestou o fenômeno em estudo, qual seja, a formação profissional e seus resultados no mundo do trabalho. Adentrar neste universo, que, a priori, pareceu ser vasto e cheio de possibilidades, exigiu desta pesquisa uma etapa exploratória, justamente pela necessidade de se delimitar melhor o campo de atuação para a produção dos dados. Assim, se fez *mister* considerar, na exploração deste caso de estudo, as variações na definição do mesmo, oriundas das diferentes perspectivas dos atores envolvidos, bem como dos componentes existentes antes de sua designação formal. Aqui, nos pareceu razoável um prévio mergulho histórico nos elementos constituintes do mesmo, a fim de tentar revelar uma possível compreensão da manifestação contemporânea do fenômeno em estudo. (YIN, 2005)

Essa imersão inicial, com vistas à exploração mais detalhada do nosso fenômeno, contribuiu decisivamente para a escolha mais adequada dos instrumentos de campo, na medida em que “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”. (GIL, 1999, p. 43). Esta opção metodológica construiu uma base sólida para a abordagem do problema, visto

a falta de estudos científicos anteriores no assunto específico aqui abordado, que pudessem cumprir este papel. Aliás, neste sentido, tal procedimento teve a finalidade de permitir um acesso mais contextualizado do pesquisador numa área ainda pouco explorada (LUNA, 1998).

Por este veio de entendimento, e inspirado na fenomenologia de Husserl, Macedo (2004) fala da necessidade de se captar a essência do fenômeno. Para o autor essa essência se mostra no próprio fazer reflexivo, autenticamente vivido das raízes daquilo que é vivenciado. Ou seja, “ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente” (BICUDO, 1994 apud MACEDO, 2004, p. 48). Assim, a forma como se deu a aproximação com o fenômeno em questão, foi crucial para o conjunto de descobertas apresentadas neste trabalho. A opção por essa inserção inicial exploratória se deu com um claro propósito de se mergulhar nas certezas e incertezas que cercavam o fenômeno em estudo. Esta imersão foi fundamental para o recorte da população estabelecida para o estudo.

5.4. Critérios iniciais para a eleição e seleção da população pesquisada.

Segundo Yin (2005, p. 46) “são necessários limites de tempos específicos para definir o começo e o fim de um Estudo de Caso e, por conseguinte, determinar os limites da coleta e da análise de dados”. Neste estudo esta demarcação foi orientada pelas descobertas oriundas da etapa exploratória, que serviu como marco orientador da investigação. A partir do levantamento inicial junto ao Sistema de Informações Acadêmicas (SIAC) extraímos um dado quantitativo relativo aos percentuais de concluintes do curso.

Os dados mostraram um quantitativo de 646 alunos ingressantes no curso de Educação Física no período compreendido de 1988 a 2002, ano que gera o último egresso registrado no sistema até o presente momento (2007). Destes, apenas 275 são oficialmente identificados pela instituição como egressos, tendo colado o grau de licenciado. Estes números revelam, em princípio, uma desmesura contrastante entre alunos ingressantes e egressantes (Gráfico 01).

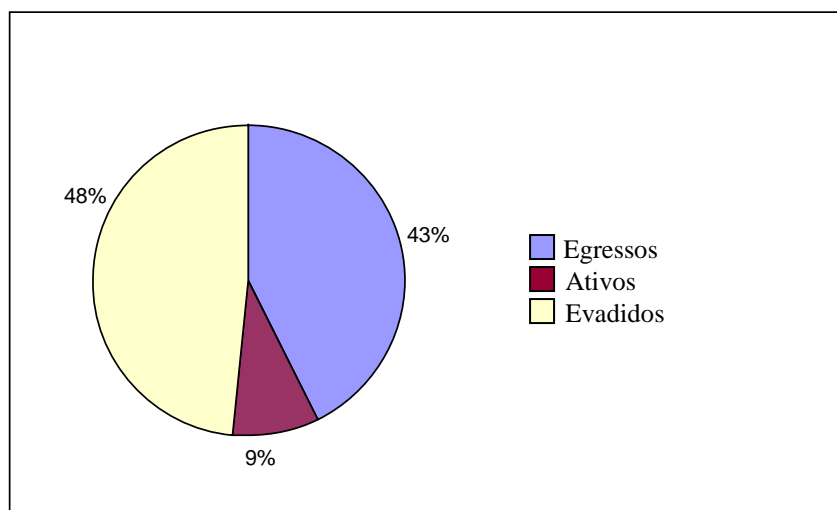


Gráfico 01 - Relação de ingressantes X egressantes no curso de Educação Física da UFBA.

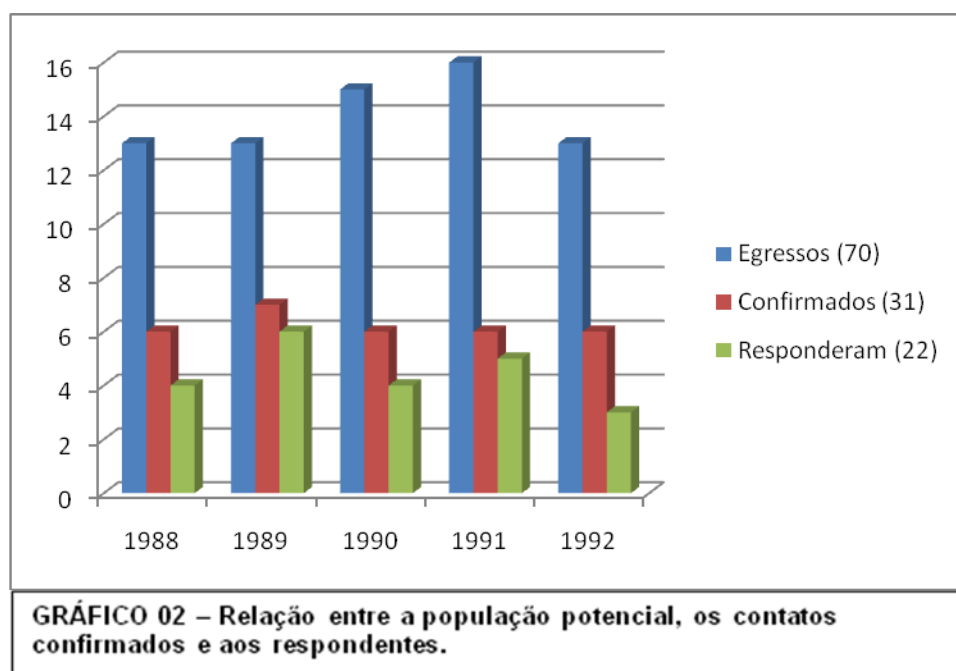
Tendo em vista que a extensão da população, identificada aqui como egressos, compreendia um período de 10 anos de formação, resolvemos fazer um recorte a partir deste universo, dimensionando assim o público de interesse do estudo. Assim, como parâmetro temporal a pesquisa buscou analisar o processo de formação profissional no interior do curso, abrangendo o período que compreendeu o processo de formação das cinco primeiras turmas que ingressaram nesta licenciatura. Com este recorte buscou-se estabelecer um marco temporal minimamente razoável para que fosse possível uma análise mais aprofundada da inserção e do exercício profissional dos egressos no mundo do trabalho. Conforme dados do SIAC a grande maioria da turma tem pelo menos dez anos de formada, o que confere uma razoável margem de tempo para o estudo da trajetória profissional exercida pelos menos neste período.

Neste sentido, a escolha dos sujeitos da pesquisa, como síntese da manifestação do fenômeno em estudo, é demarcada pelos egressos oriundos das turmas com ingresso nos anos de 1988, 1989, 1990, 1991 e 1992. Preliminarmente, na base de dados do SIAC, foi identificado um quantitativo de 140 alunos ingressantes no curso de Educação Física no período compreendido de 1988 a 1992. Destes, apenas 71 egressos são oficialmente identificados pela instituição como graduados, tendo colado o grau de licenciado. No detalhamento desta população foi identificado o potencial de

entrevistados por cada ano de ingresso. Assim, as turmas de 1988, 1898 e 1992 tiveram treze concluintes cada, a de 1990 quinze formados e a de 1991 dezesseis egressos. Desse levantamento foi excluído o autor desta pesquisa, que tecnicamente pertence à turma com ingresso em 1990.

A escuta sensível desta população, vozes geralmente silenciadas nos discursos oficiais de caráter normativo e prescritivo, frutos de uma racionalidade descontextualizada, será a célula *máter* deste trabalho. À primeira vista, um curso que perde 50% de seus ingressantes e forma apenas a outra metade, tem, sem dúvidas, em sua rede estrutural, uma forte fonte de dados que fundamentou o estudo do processo de formação acadêmica e inserção profissional do mesmo.

No trabalho de mapeamento e detalhamento dos sujeitos da pesquisa, como parte do trabalho de adequação de ferramentas apropriadas para a abordagem dos mesmos, foi feito um levantamento quantitativo do perfil de saída por turma (Gráfico 02), para que se tivesse uma visão geral da turma a ser pesquisada. Dos 71 egressos declarados pelo SIAC, através de sites de busca, imersão em mais de vinte comunidades do *Orkut* e troca colaborativa de lista emails com outros egressos, conseguiu-se o contato de 40 egressos do universo possível. Destes 31 confirmaram positivamente o contato, se comprometendo em responder a pesquisa, sendo que 26 se cadastraram no sistema e 22 responderam de fato à pesquisa.



Com os números apontados pelo levantamento preliminar partiu-se para o processo investigativo de busca dos informantes, sem a preocupação estatística para a determinação de amostragens de validação, evitando, com isso, o risco de cair em abordagens caricaturadas da realidade, baseadas em achismos empíricos. Aliás, para Yin (2005) “Como não deve ser utilizada uma lógica de amostragem, os critérios típicos adotados em relação ao tamanho da amostra também se tornam irrelevantes” (p. 73).

Ao constituir o universo potencial de pesquisa do estudo, o grupo identificado como egresso compõe o que chamamos aqui de rede institucional, representada pelas atribuições administrativas do Colegiado de Educação Física, do Departamento III e da direção da Faculdade de Educação. Completam-se nesse processo os docentes que exerceram função no período em questão, seja no núcleo FACED/Centro de Esportes ou em outros departamentos da UFBA, constituídos em outras unidades, que ofereceram disciplinas para o curso, a exemplo das unidades de Dança, Biologia, Farmácia, ICS, Nutrição e Filosofia e Ciências Humanas.

Em um segundo plano, porém não menos importante, este estudo ouviu também os professores fundadores do curso, o professor Alcir Ferraro e o professor Hélio Campos (APÊNDICES B e C), que mediarão as atividades

administrativas e acadêmicas do curso em seus dois primeiros anos, bem como compuseram a comissão de elaboração do projeto de criação do curso. No período ao qual o estudo se detém esses docentes assumiram a direção do Colegiado de Educação Física nas duas primeiras gestões.

5.5. Os instrumentos de produção dos dados.

A escolha dos instrumentos que foram utilizados para a consecução dos objetivos propostos e, conseqüentemente, para o atendimento ao problema de pesquisa, foi orientada por critérios que levaram em conta o tipo de pesquisa, o recorte espacial, o recorte temporal, bem como o tamanho da população pesquisada. Para Guba e Lincoln (apud LÜDKE; ANDRE, 1986) é importante a associação de procedimentos diferentes de pesquisa, em especial, quando se articulam documentos e entrevistas, questionários ou observação; quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação.

Portanto, as opções metodológicas eleitas para a produção e análise dos dados se justificam, não por ausência de critérios formais, e sim pelas características que este estudo tomou para adentrar no universo pesquisado com uma margem razoável de segurança, possibilitando que o fenômeno abordado tivesse uma interpretação cientificamente aceitável. Para tanto, o conjunto de instrumentos metodológicos que deram conta de captar as nuances da proposta investigativa foi organizada da seguinte forma:

5.5.1. Levantamento documental.

Esta etapa executada foi caracterizada por uma pesquisa documental compreendendo um complexo de documentos relacionados com o curso. Após consulta aos setores competentes foram levantados três livros-ata, sendo dois do Colegiado de Educação Física e um Departamento III de Educação. Junto a estes documentos foram analisadas situações e passagens registradas nos

documentos, no período em análise, com o intuito de recolher o maior número possível de informações para um melhor detalhamento do período histórico que compreendeu a formação profissional da população pesquisada.

O Anteprojeto de criação do curso de Educação Física foi outro importante instrumento na tarefa preliminar de desenhar os contornos do caso estudado, bem como para o levantamento das expectativas projetadas para a formação no interior do curso. Ambientado pelo espírito reformista do meado dos anos 80, este documento foi a base legal para a implementação do curso. Com base nele puderam-se avaliar os princípios teórico-filosóficos que nortearam os membros da comissão de implementação do curso frente aos resultados da formação registrados pelos egressos, através dos depoimentos concedidos na pesquisa.

O Relatório final do processo de reconhecimento do curso, construído possivelmente no ano de 1996 (o documento não é datado), já traz em seu interior um bom levantamento de dados relativos aos 8 primeiros anos de formação, na medida em que se propôs a apresentar uma espécie de raio-X do processo até então. Os elementos presentes neste documento foram importantes para dimensionar a situação do curso, visto que seu teor sugere uma espécie de primeira avaliação institucional dessa graduação.

Outra fonte de pesquisa importante foi a dissertação de mestrado do professor Fernando Reis do Espírito Santo, que analisou o processo de formação no interior do curso há 12 anos, quase que paralelamente ao relatório do processo de reconhecimento do curso. À época tal estudo buscou desvelar o papel que o curso de formação em Educação Física da UFBA exercia sobre os seus alunos, considerando o fator histórico dos cursos de formação profissional, e observando as inquietações manifestadas por alunos e professores, a partir da concepção teórico-filosófica do curso e de sua estrutura curricular (ESPÍRITO SANTO, 1996)

A análise documental desses registros institucionais escritos (GIL, 1999) foi ferramenta fundamental de relacionamento com o fenômeno estudado. Para tal, a análise de conteúdo foi utilizada como técnica de análise dos mesmos,

entendidos aqui como instrumentos de comunicação em forma de texto ou documento (CHIZZOTTI, 1998; VERGARA, 2005), com vistas ao enriquecimento do complexo de fatores que definiram os contornos do caso estudado.

5.5.2. Entrevista com os idealizadores do curso.

Para o processo de escuta aos idealizadores do curso foi realizada uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) que buscou articular a fala dos mesmos com os objetivos do estudo, a partir de cinco categorias norteadoras dos questionamentos, quais sejam: as motivações dos idealizadores do curso antes de sua formalização junto à UFBA; o processo de implementação formal do Curso junto às instâncias da UFBA; a inserção do Curso na Faculdade de Educação; os documentos legais; e o perfil do egresso almejado na formação.

Em nosso entendimento, este recurso é depositário das possibilidades metodológicas que mais se afinam com a necessidade exploratória definida para esta etapa da pesquisa. É entendida como ferramenta que possibilita uma maior proximidade com a realidade social presente nas narrativas dos informantes, capaz de captar as representações “de toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas” (MACEDO, 2004, p. 164).

Com isso, fizemos a opção pela entrevista presencial por entender que a mesma se justifica pelas características desejadas junto aos sujeitos pesquisados. Para este primeiro momento foi fundamental o uso desse recurso metodológico para “fornecer informações bastante detalhadas, na medida em que o entrevistador, por estar contato face a face com o entrevistado, pôde clarificar os aspectos que não se mostravam suficientemente claros nas respostas iniciais dos sujeitos”. (GOODWIN, 1995 apud MOURA, 1998)

5.5.3. Carta aos colegiados baianos de Educação Física.

O primeiro movimento intencional desta pesquisa, no sentido de estabelecer contato direto com a população de egressos, definida para o estudo, foi feito na etapa exploratória e consistiu do envio de uma carta eletrônica (APÊNDICE D) aos coordenadores de colegiado de cursos de licenciatura em Educação Física, de natureza pública ou privada, sediados no Estado da Bahia.

Com este grupo o diálogo foi estabelecido tendo como premissas os mecanismos mediadores da entrada destes no mundo profissional, no intuito de identificar possíveis docentes oriundos da UFBA em seu quadro de professores, como parte do movimento de mapeamento preliminar do exercício profissional destes egressos. Infelizmente não obtivemos uma única resposta dos mesmos, o que nos fez partir para outros mecanismos de contato.

5.5.4. Comunidades virtuais de relacionamento e lista de emails.

A falta de um cadastro eletrônico atualizado dos ex-alunos do curso no Colegiado de Educação Física nos fez tomar, como alternativa complementar deste mecanismo, medidas particulares de busca dos mesmos no amplo e difuso universo das comunidades virtuais de relacionamentos. Assim, a pesquisa precisou construir sua própria base de dados para que fosse estabelecido o processo de contato com os seus sujeitos. Esta base de dados, inclusive, será prontamente doada ao Colegiado para possíveis demandas futuras dessa natureza.

Assim, como ponto de partida para os encaminhamentos iniciais de contato com a população identificada como sujeitos da pesquisa, foi criada uma comunidade eletrônica virtual de mobilização na Internet, através da ferramenta *Orkut*, intitulada **Egressos/Educação Física-UFBA** (APÊNDICE E). Um processo de pesquisa profundo foi estabelecido em mais de vinte comunidades do *Orkut*, sejam de natureza coletiva ou pessoal, a partir das ferramentas de buscas deste serviço, com fim específico na identificação do maior número possível de contatos de remanescentes do curso, atendendo assim ao recorte temporal fixado para o estudo.

Nessa trajetória optamos por duas comunidades formadas de alunos e ex-alunos de Educação Física da UFBA, com alto potencial de nos fornecer contato com os egressos almejados. As comunidades “Fiz Educação Física na UFBA”, com 80 membros e “Educação Física - UFBA”, com 342 membros, foram fundamentais para o estabelecimento dos contatos iniciais à população escolhida para a investigação.

A partir de contatos individualizados a cada membro dessas comunidades, partimos para o levantamento dos membros destas que podiam atender ao perfil dos sujeitos desejados. Numa relação de progressão geométrica chegamos a nos relacionar com mais de 150 pessoas, alguns por vínculo direto à lista fornecida pelo SIAC, outros por serem possíveis contatos de outros membros não encontrados. A partir dos sujeitos identificados partiu-se para a apresentação do ambiente de produção das informações desejadas para o estudo.

5.5.5. O ambiente virtual de produção dos dados.

Tendo em vista a dimensão assumida pelo conjunto de potenciais respondentes da pesquisa, optamos pela utilização de um instrumento de produção dos dados que melhor se adequasse aos propósitos intencionados pelo estudo. Assim, lançamos mão de um questionário auto-aplicado (GIL, 1999). Para este autor esta técnica é recomendada quando se tenta atingir um grande número de pessoas dispersas em grandes áreas geográficas, quando implica diminuição dos custos operacionais da pesquisa, além de permitir conveniência ao respondente na medida em que interage com o mesmo de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Mesmo entendendo os fatores limitantes a que este tipo de procedimento está sujeito, optamos pelo seu uso visto as características de localização espacial dispersa e quantidade elevada dos sujeitos pesquisados. Assim, o mesmo é composto por questões de natureza fechada, aberta e dependente (GIL, 1999) e versou sobre questões orientadas por duas categorias, com elementos e aspectos com características comuns e que se relacionam entre si

(MINAYO, 1999): 1) Perfil da formação acadêmica e 2) Características da inserção e do exercício profissional no mundo do trabalho. A partir da delimitação da abordagem metodológica aos egressos categorizada em dois horizontes, o da formação acadêmica e o da inserção profissional no mundo do trabalho, partimos para a criação da ferramenta que serviu para o processo de recolhimento dos depoimentos.

A escolha de uma ferramenta que aliasse a necessidade de se oferecer um questionário a cerca de setenta possíveis respondentes, sem que houvesse a necessidade do pesquisador em percorrer o vasto território que compreende o Estado da Bahia, nem tampouco tomar uma enorme parcela de tempo para o processo de deslocamento espacial, fez com que a escolha recaísse sobre algum mecanismo ambientado no universo digital da internet.

Após sucessivas pesquisas sobre as ferramentas possíveis para a superação desse desafio que incluía a tão preocupante questão da segurança dos dados, que comportasse o direito ao sigilo dos depoentes, fosse de fácil manuseio para os usuários, que fosse gratuita e não implicasse processo de licenças autorais, chegamos à conclusão de que o *Moodle* seria a melhor opção.

O *Moodle*, um ambiente de aprendizagem dinâmica orientada por objetos modulares, é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda um sistema de gestão da aprendizagem em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa.

De posse dessa escolha metodológica partimos para a formatação do ambiente. Para isso foi definido um domínio de internet junto à empresa *Hostnet S/A*, com fundos próprios do pesquisador que registrou para este estudo o domínio <http://www.pesquisaufba.com>. Neste endereço eletrônico inserimos as páginas de esclarecimentos do estudo (APÊNDICE F), onde os convidados tiveram acesso aos propósitos da pesquisa, bem como a todas as

informações necessárias para o livre cadastramento no ambiente de interação e reposta ao questionário.

Uma vez aceito o convite, por meio do preenchimento do cadastro de participante da pesquisa, o egresso recebia, através do email registrado, um nome de usuário e uma senha particular de acesso ao ambiente do *Moodle*, no endereço <http://pesquisaufba.com/questionario> (APÊNDICE G). Lá era apresentado às funcionalidades do mesmo e era instruído a responder o questionário. Nesse processo tomamos o cuidado de fazer uma apresentação gráfica do material, de forma a torná-lo atrativo, oferecemos detalhadas instruções de preenchimento do questionário, bem como fizemos uma introdução bem detalhada dos motivos da pesquisa, incluindo aí a entidade à qual se vinculava, bem como os fins e propósitos da mesma.

As questões foram apresentadas em ordem numérica (APÊNDICE H), atendendo a uma sequência de ordenamento dentro das categorias. Na categoria 01, que deu conta da formação acadêmica no interior do curso, foram abordadas cinco questões: 1) Motivação, expectativas e tempo de formação; 2) O papel dos órgãos gestores na formação acadêmica; 3) Os conhecimentos tratados no interior das unidades de formação; 4) O papel dos docentes na formação acadêmica; 5) A infra-estrutura física das unidades de ensino na formação acadêmica.

Na segunda categoria, que apurou as características da inserção e do exercício profissional no mundo do trabalho, a escuta dos egressos foi mediada por três abordagens: 1) Inserção profissional, renda e empregabilidade; 2) Os sistemas de estilos pedagógicos dos docentes e sua influência na formação do perfil de atuação profissional; 3) As demandas conceituais do mundo do trabalho frente aos conteúdos apreendidos na graduação.

Os resultados desse mapeamento foram alinhavados tendo como base a análise de conteúdo, compreendida em suas fases de pré-análise, exploração material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1999), que se traduzem na verificação das questões, levantadas no início dessa

pesquisa, e na descoberta dos sentidos e significados dos conteúdos manifestos pelos egressos.

6. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MUNDO DO TRABALHO.

6.1. A estrutura que fundamenta o curso da UFBA.

Os primeiros passos que constituíram esta busca investigativa foram marcados por um estudo dos documentos que fundaram a lógica oficial de constituição do curso. A partir dos documentos inaugurais de regulamentação e funcionamento da licenciatura em Educação Física da UFBA, buscamos traçar o quadro das prescrições legais que orientaram o percurso acadêmico de formação, no recorte temporal a que este estudo se deteve.

Os resultados dos movimentos exploratórios iniciais que foram realizados no início da pesquisa possibilitaram uma melhor compreensão do processo histórico de criação do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, bem como da estrutura burocrática na qual se assenta para o encaminhamento de seu papel social. Esses resultados, regra geral de natureza documental, apareceram como dados preliminares do estudo e possibilitaram o dimensionamento, mesmo que provisoriamente, da extensão do raio de ação da pesquisa, traduzida aqui na descrição da unidade de estudo e na escolha preliminar dos instrumentos de coleta e produção de dados.

Ressalva-se aqui, que os achados documentais relatados não são inéditos, mas mesmo assim optamos por voltar a abordá-los nesse estudo, pois foram peças-chave para a construção do cenário contextual da época em que se propôs a formação a partir desses documentos. Com isso, buscamos dimensionar os distanciamentos tomados pelos agentes de formação e seus atores no trajeto de construção da identidade profissional dos egressos. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa científica desenvolvido por Espírito Santo (1995) levantou elementos fundamentais para os encaminhamentos que esta pesquisa tomou. Em certa medida consideramos o presente estudo uma espécie de continuação do trabalho iniciado pelo referido autor. À época o autor buscou entender quais eram e de que maneira se articulavam a

concepção filosófica e a estrutura curricular (elenco de disciplinas) do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA.

Também compuseram o conjunto de documentos pesquisados o *Anteprojeto de criação do curso de licenciatura em Educação Física* (UFBA, 1986) e diversas atas do Departamento de Educação Física da FACED, de onde puderam ser extraídas informações importantes para a compreensão do fenômeno em estudo. Agrega-se a este conjunto de documentos dados estatísticos levantados junto ao Sistema de Acompanhamento Acadêmico (SIAC) relativos aos números quantitativos de matrícula e saída dos ex-alunos junto ao curso.

No encaço das pistas históricas que denunciassessem o percurso de formação acadêmica e inserção profissional do egresso no mundo do trabalho a pesquisa, do ponto de vista metodológico lança mão ainda, de duas entrevistas semi-estruturadas, realizadas presencialmente com os professores Alcyr Ferraro (APÊNDICE A) e Hélio Campos (APÊNDICE B), fundadores e primeiros docentes do curso de Educação Física da UFBA.

O documento chave que serviu de base para o levantamento contextual da estrutura que subsidiava o processo de formação no interior do curso foi o volume intitulado *Processo de reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física*, produzido pelo colegiado do curso e encaminhado para a reitoria em meados dos anos 90. Apesar de não ser datado, e a julgar pelas datas das correspondências que compõem o volumoso processo, estima-se que o mesmo tenha sido produzido no ano de 1995.

Sob aspecto de um extenso relatório, o documento expõe à reitoria da UFBA as condições infra-estruturais do curso, a partir das descrições de suas unidades de ensino e administrativas, bem como do quadro funcional de docentes, com suas respectivas situações acadêmicas (titulação e regime de trabalho). O processo é complementado com uma exposição histórica e conceitual das bases de estruturação do curso, baseada no livro *A Educação Física na Bahia: memórias de um professor*, de autoria do professor Alcyr Ferraro (1991).

Segundo o anteprojeto de criação do curso da UFBA (ANEXO C), a idéia de implantação de uma escola Superior de Educação Física na Bahia é alimentada desde 1942 quando o educador Isaías Alves, então secretário de educação do estado da Bahia, baixou os atos legais necessários para este fim, que, no entanto, não foram levados a cabo. O processo foi retomado em 1967 com a resolução nº 30 do Conselho Estadual de Educação, mas é interrompido pela reforma constitucional ocorrida naquele ano. Somente em 1971 com o Decreto Lei 69450 do Ministério da Educação, que estende a obrigação da prática da Educação Física ao nível superior, é que as mobilizações no interior da categoria de professores da área levam à frente o projeto de implementação de um curso de formação em Educação Física no estado.

As pistas iniciais indicam a criação deste curso atrelada à incorporação do Departamento de Educação Física da UFBA, então em funcionamento na Superintendência estudantil da universidade, pela Faculdade de Educação (FACED). A necessidade de atrelamento a uma unidade de ensino e a ligação da Escola de Aplicação à FACED, foi a verdadeira motivação para este deslocamento, conforme relatam os professores Alcyr Ferraro e Hélio Campos respectivamente (APÊNDICES B e C):

Então tínhamos que sair da Superintendência Estudantil. A prática desportiva não teve problema, que era prática desportiva. Mas para se criar um curso, precisava ser ligado a uma unidade de ensino. Esse era um ponto fundamental. Mas a professora Leda Jesuíno, que era Superintendente Acadêmica, que eu tinha... Ô Leda, “vumbora” fazer o curso de EF, “umbora” fazer o curso de EF. Nós temos aí uns professores que podiam ser aproveitados na prática desportiva. Ela disse: Mas isso ainda depende, tem que fazer lá pela Faculdade de Educação. Eu era ligado ao curso do Colégio de Aplicação. O Colégio de Aplicação era ligado à Faculdade de Educação.

A idéia do projeto e depois o caminho para a Faculdade de Educação, a Jandira é uma peça fundamental aí por que eu acho que ela compra essa idéia, quando abre a possibilidade de nós sairmos desse departamento ligado à Superintendência Estudantil e passar para a Faculdade de Educação, ela como diretora eu acho que ela foi uma pessoa fundamental dessa possibilidade e o que facilitou a nossa chegada lá.

No interior da FACED a comissão formada para a elaboração do projeto de criação do curso toma como referência para conceber o corpo teórico-

filosófico do curso, dois acontecimentos considerados importantes pelos educadores de todo o Brasil nesta época: As reflexões e diagnósticos desenvolvidos pelo movimento Nacional sobre Formação do Educador e o II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos (CBEPT), realizado em Belo Horizonte em 1984, coordenado pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), onde se tirou como eixo norteador para os cursos de formação em Educação Física a Carta de Belo Horizonte (ESPÍRITO SANTO, 1995).

Conforme o anteprojeto de criação do curso:

O currículo de licenciatura em Educação Física deverá ser orientado para a práxis pedagógica, considerando-se que esta conceitua-se como uma relação entre sujeitos, mediada por uma dupla relação epistemológica sujeito-objeto do conhecimento e contextualizada sob os pontos de vista histórico, social, político, econômico e cultural. (UFBA, 1986, p. 04)

Nessa perspectiva os formuladores almejavam um currículo dirigido para a prática pedagógica na escola, em entidades comunitárias, em entidades privadas e no lazer, fundamentado no conhecimento do homem e da sociedade, constituindo-se num segmento da educação no qual se toma como suporte o movimento, entendido como um processo interativo da mente e do corpo e que traduz e projeta na realidade a ação de sujeitos (UFBA, 1986).

No entanto, outros elementos compuseram a conjuntura histórica do nascedouro conceptual deste curso. Para Espírito Santo (1998), na década de 80, momento em que a história da Educação Física brasileira é marcada por debates acerca de seu processo de produção, difusão e acesso ao conhecimento, dois grandes eventos nacionais foram fundamentais para o estabelecimento de novos marcos referenciais de formação profissional para a área a partir daquele período. Para este autor, o *Seminário de currículo mínimo para a formação de docentes em Educação Física*, realizado em Curitiba no ano de 1982 e o *II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos*, realizado em Belo Horizonte em 1984, são divisores teórico-filosóficos dos rumos da Educação Física nacional.

Especificamente o segundo evento, é, notadamente, reconhecido por diversos estudiosos como sendo de importância fundamental para a virada do cenário sócio-político da área. Neste, é aprovada a *Carta de Belo Horizonte*, documento síntese de macro-avaliação que sugere mudanças para os destinos acadêmicos da Educação Física brasileira. Elaborado em julho de 1984 por doze professores da área, com reconhecida experiência acadêmica em âmbito nacional, é considerada a referência para a construção da concepção político-pedagógica do curso da UFBA.

O documento propõe, dentre outras coisas, que as Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, responsáveis exclusivos pela formação do professor de Educação Física, sempre em nível de licenciatura plena, tenham autonomia para elaborar seus próprios currículos, agora flexibilizados pelo fim da exigência do currículo mínimo obrigatório, que segundo os intelectuais formuladores do texto da *Carta de Belo Horizonte* (FARIA JUNIOR, 2001), era fruto do autoritarismo e intervencionismo do Estado na educação e revelava-se inibidor da qualidade dos cursos de formação, estimulando a fraude e a simulação.

Em 1986, após a criação do Departamento de Educação Física da UFBA, na FACED, idealizou-se a criação de um curso de licenciatura para esta Universidade (ESPÍRITO SANTO, 1995). Sob o comando do professor Alcyrr Ferraro a comissão produziu o documento base e encaminhou para os trâmites formais de aprovação e autorização para funcionamento. Segundo Ferraro (2006), o texto da Carta foi tomado como base para a produção do documento confeccionado pela comissão de elaboração do projeto de implantação do curso. Na fala da professora Jandira Simões, diretora da FACED na época da implantação do curso, a expectativa era que a formação do futuro profissional de Educação Física nesta instituição acolhesse “uma concepção de educação e de escola que não fosse um curso de treinador de pessoas”. (LEIRO, 1998, p. 205)

Com a promulgação da Resolução 03/87 do MEC, o projeto retorna às mãos da comissão de elaboração para ser reestruturado. Esta resolução, que incorpora em seu texto, como parâmetro para as novas diretrizes curriculares

para os cursos de formação na área, as sugestões apresentadas pela Carta de Belo Horizonte, fez com que o curso da UFBA tenha se apresentado nacionalmente como um dos primeiros a serem implementados sob a égide do novo código legal (FERRARO, 2006). Portanto, autorizado para funcionar a partir do primeiro semestre letivo de 1988, teve na flexibilização do currículo mínimo obrigatório um dos grandes avanços teóricos daquele momento histórico.

Com isso os novos cursos de formação em Educação Física migraram da estrutura de matérias/disciplinas obrigatórias a serem seguidas nacionalmente, para um modelo mais flexível, com possibilidades de adequação do currículo a determinadas demandas regionais. Assim, ao se colocar em sintonia com o ideário da Carta de Belo Horizonte e da Resolução 03/87 do MEC, esta licenciatura invocou o status de curso avançado nos aspectos curriculares, por sua consonância com as correntes progressistas da Educação Física brasileira, afinadas com “o compromisso histórico de preparar educadores críticos-reflexivos, que fossem capazes de perceber a real dimensão do ato pedagógico, sem perder de vista o contexto social em que viviam, principalmente se tratando de educação física, que sempre esteve a margem do processo educacional”. (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 183)

Assim, entrou em funcionamento o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, que abriu suas portas para ingresso da primeira turma, mediante concurso vestibular, no ano de 1988. Pensado pelo que se julgavam serem os avanços mais recentes da área o curso partiu para campo com um currículo constituído por uma totalidade, denominada de práxis pedagógica e de dois segmentos, partes da totalidade. Um segmento, parte epistemológica da práxis pedagógica, formado pelo objeto de conhecimento da Educação Física e o outro composto pelas dimensões que definem o contexto, também parte da totalidade (UFBA, 1986).

Com sua estrutura curricular ainda original nestes 18 anos de existência, tem sua formação voltada para a licenciatura plena, a partir de uma proposta curricular focada na formação geral (humanística e técnica) e no aprofundamento de conhecimentos, o que resulta num professor capacitado

para atuar na educação formal (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus¹⁶) e não formal (academias, clubes, centros comunitários). (ESPÍRITO SANTO, 1995)

Suas dependências físicas são centradas em dois prédios principais. No Centro de Educação Física e Esportes, localizado na unidade de ensino de Ondina, onde se realizam as aulas caracterizadas por disciplinas ligadas às modalidades esportivas e às expressões ginásticas. Na unidade de ensino do Canela, na Faculdade de Educação, funciona o oferecimento das disciplinas relativas ao domínio dos conhecimentos didáticos e metodológicos da prática pedagógica, oferecidas a todas às licenciaturas da UFBA, como nucleares para o processo de formação. Adenda-se a esta estrutura organizacional, um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas em outras unidades como, Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Escola de Nutrição, Escola de Dança, Instituto de Biologia e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Seu quadro de docentes foi inicialmente formado pelos professores que ministravam a atividade acadêmica Prática Desportiva, que era oferecida obrigatoriamente a todos os alunos regularmente matriculados na UFBA. Esses docentes foram todos incorporados às suas funções mediante convite do professor Alcyr Ferraro (APENDICE B), dos quais boa parte já se encontra aposentada.

Atualmente o curso conta com 17 professores efetivos, que, em sua maioria, ingressaram na carreira docente a partir do ano de 1990 mediante concurso público, com ênfase específica em domínios relativos às disciplinas da graduação. Por certo, e esta será uma das variáveis de análise junto ao fenômeno em estudo, pressupõe-se que neste fato reside um marco diferencial para o processo de formação profissional do curso, na medida em que tal fato interfere decisivamente na formação do quadro docente e, possivelmente, no perfil identitário de seus egressos.

Outro diferencial marcante deste curso é o fato de estar sediado numa Faculdade de Educação, comportando, com este fato, uma relação diferenciada com quase a totalidade de seus equivalentes em outras unidades

¹⁶ Atualmente estas nomenclaturas equivalem respectivamente à educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior.

universitárias da Federação, geralmente sediados em unidades de saúde¹⁷. Por si só, este fato já denota um elemento inovador na origem epistemológica de criação do curso. Ressalva-se, aqui, que a natureza desta localização não é fruto de nenhuma relação causal com os documentos legais supracitados. Sua ocorrência histórica se justifica, exclusivamente, por articulações políticas, no interior das relações profissionais da universidade, entre o professor Alcyr Ferraro e a professora Leda Jesuíno (FERRARO, 2006)

No entanto, o projeto idealizado no plano teórico-filosófico, ao ser estudado cientificamente por Espírito Santo (1995) sofreu suas primeiras críticas, depois de quase uma década de ação. O autor constatou algumas evidências importantes. Primeiro que o elenco de disciplinas do curso foi construído por uma matriz filosófica diferente da que dá suporte teórico ao curso, ou seja, no momento da construção do fluxograma não se pensou na Carta de Belo Horizonte, nem no documento tirado do Encontro de educadores. Segundo, que as ementas das disciplinas do curso estavam totalmente distantes das produções e discussões que a educação Física promovia à época, implicando no que chamou de completo desconhecimento da atual crise de paradigmas por qual passava o campo da Educação e da Educação Física, por parte daqueles que elaboraram as mesmas.

Por fim, constatou uma visão extremamente fragmentada do ser humano na formação, na medida em que as disciplinas eram oferecidas em blocos temáticos, onde “**O ser humano** abordava o conhecimento da área de saúde, **A sociedade** tematizava a área de Educação e **As técnicas** davam conta das disciplinas específicas da área dos desportos” (p. 115). Esse cenário caracteriza o que o mesmo chamou de paradigma técnico linear, marcado pelo controle e fundamentado nas ciências empírico-analíticas, tendo o seu processo de aprendizagem reduzido à matematização do ensino.

Em 1998, quando das comemorações da passagem dos 10 anos de criação do curso de Educação Física na UFBA, alguns professores do quadro

¹⁷ Conforme classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o curso de Educação Física pertence à grande área de conhecimento das ciências da saúde, identificado com o número 4.09.00.00-2. Disponível em <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/4.htm>. Acesso em 20/08/2009.

apresentaram à comunidade externa dados sobre o processo de formação na instituição. Estes vêm sinalizando que o processo formativo do curso é composto por uma série de avanços e recuos, no que tange às expectativas pronunciadas para o perfil profissional desejado.

Para Leiro (1998) o quadro docente era incompleto, com baixos níveis de qualificação e o curso demandava uma reforma curricular urgente, bem como reformas no Centro de Esportes e aumento no número de produções acadêmicas de extensão e pesquisa. Já para Espírito Santo (1998) o problema central se alojava na estrutura curricular da grade de disciplinas que estrangulava o curso numa série de pré-requisitos, formava uma média de 6 a 10 alunos egressos por ano. O fluxograma fragmentado, que dividia a produção do conhecimento difundido na formação em três blocos, um biológico, um pedagógico e outro desportivo, era resultado de uma concepção cartesiana e reducionista de currículo que, apesar da evolução no plano legal via resolução 03/87, era depositária de um quadro docente antigo que não incorporara de fato os avanços ideológicos do modelo em vigência.

Espírito Santo (1998), também aponta situações exitosas para o curso que se manifestaram no resultado da formação, os egressos. A formação pretendida no projeto apresentou traços desejados na medida em que os concluintes do curso, em seu movimento de ocupação dos espaços profissionais no mundo trabalho, começaram a dar respostas sociais. Segundo o autor, até o ano de 1998 treze egressos de Educação Física retornaram a casa na qualidade de professores substitutos, sete ex-alunos do curso passaram nas sete primeiras posições do concurso público para professor no município de Camaçari, dois obtiveram as duas primeiras vagas no concurso da Escola Militar e o primeiro lugar no concurso da Escola Técnica Federal de Salvador. Alia-se a estes fatos a presença de egressos da UFBA em todos os quadros de docentes efetivos das quatro universidades estaduais que oferecem curso de Educação Física; UEFS, UESB, UESC e UNEB.

Este cenário contrastante do final da década de 90, entre um curso com problemas estruturais profundos, seja na infra-estrutura, seja na qualificação do quadro docente, e o sucesso de seus formados na inserção profissional no

mundo do trabalho, é que caracterizou o fenômeno aqui em estudo. Baseados numa lógica que dava ênfase na relação entre conhecimento e poder, fazer e agir, bem como compromisso e luta coletiva, a esfera pública serviu não apenas para criar a linguagem da liberdade, mas também para manter viva a esperança de que os grupos subordinados pudessem um dia gerar seus próprios intelectuais. (GIROUX E MCLAREN, 2000)

Ao esforço dessa conjunção de dados e elementos bibliográfico-documentais relativos ao curso soma-se a análise das falas dos egressos, capturadas pelo questionário disponibilizado no ambiente virtual *Moodle* e que são apresentadas aqui segundo duas categorias gerais: **1) Perfil da formação acadêmica** e **2) Características da inserção e do exercício profissional no mundo do trabalho**. A partir dessa demarcação o trabalho buscou captar a realidade estudada e filtrar para dentro do estudo as informações necessárias para a consecução de seus objetivos, conforme exposto a seguir.

6.2. Perfil da formação acadêmica

Em seu esforço primeiro de entender o processo de formação acadêmica no interior do curso, a pesquisa buscou filtrar os marcos legais que caracterizaram a passagem do egresso pela licenciatura em Educação Física da UFBA. Assim, o processo de formação profissional dos ex-alunos sofreu várias interferências dos mecanismos gestores da formação, que aqui foram filtrados a partir dos documentos acima citados.

Do ponto de vista curricular o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, foi erigido sob uma perspectiva teórica oriunda de uma comissão formada por docentes dos três departamentos da FACED. Segundo os professores Alcyr Ferraro (APÊNDICE A) e Hélio Campos (APÊNDICE B) o processo de idealização teórica das bases pedagógicas do curso coube aos professores dos departamentos I e II. Assim, sob a influência didático-metodológica dos educadores que compuseram esta comissão, o curso foi pensado para atender os requisitos inovadores da recém promulgada

Resolução MEC-03/87, tatuada na história por seus avanços no campo da formação profissional.

Conforme o anteprojeto de criação do curso de licenciatura em Educação Física (UFBA, 1986) e o processo de reconhecimento deste mesmo curso (UFBA, 1995 ?), o currículo foi projetado para atender em seu desenvolvimento a dois segmentos: o segmento da relação epistemológica e o segmento do contexto, e a práxis pedagógica.

No campo do segmento da relação epistemológica foram estruturados os conceitos que deram compreensão do homem enquanto ser bio-psico-social (UFBA, 1986). Este núcleo integralizava os conhecimentos necessários para a formação a partir de oito temas: O corpo e seu funcionamento; A organização da matéria viva; O homem, sua formação biotipológica, higiene e sociedade; O homem e o movimento; Educação pelo movimento; Ginástica e saúde; Esporte no contexto social; e Preparação integral do desportista. Excetuando os Departamentos I e II da FACED, cabiam as outras unidades de ensino o oferecimento das disciplinas ligadas a este tema.

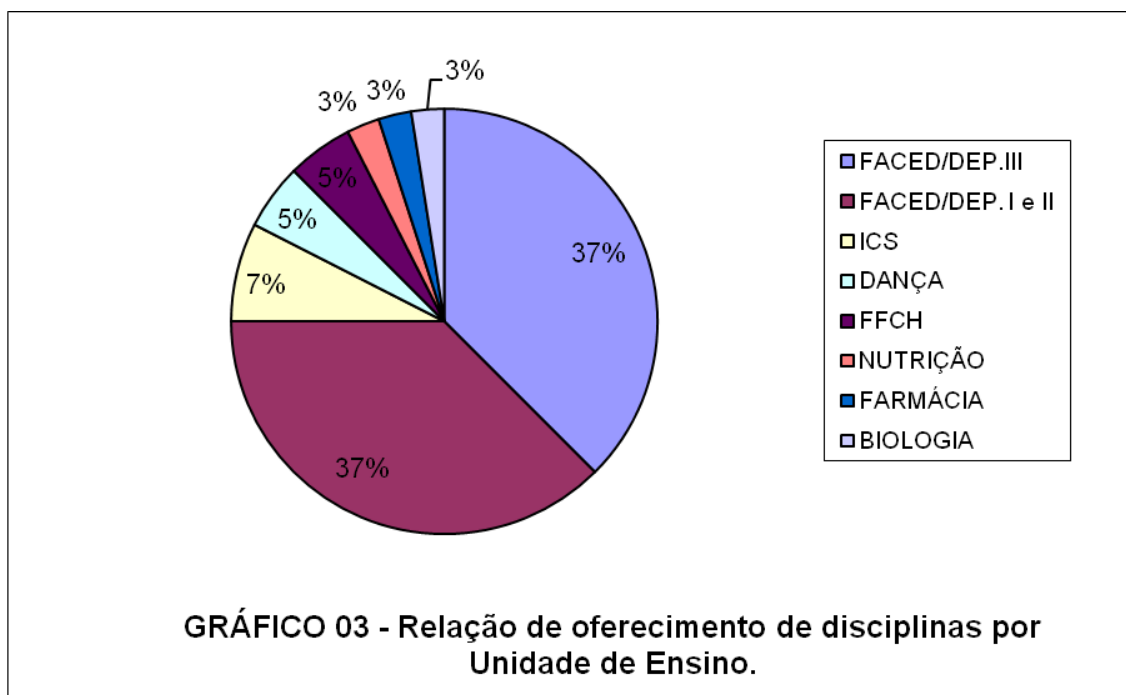
O segmento de contexto era hegemonizado por disciplinas oferecidas pelos departamentos I e II da FACED e davam conta dos seguintes temas: Educação e Sociedade; O sistema de ensino e a universidade; O processo de conhecimento científico; Problemas de Educação; e Prática educativa.

No que diz respeito à práxis pedagógica, era composta por disciplinas que abordavam os seguintes temas: A escola e Estágio Supervisionado. Esta tríade compunha o desenho curricular proposto e posto em execução para o processo de formação acadêmica do grupo ora pesquisado. O desenvolvimento das atividades, conforme a orientação do documento normatizador das ações no interior do curso, ocorreram em sete unidades de ensino que se incumbiram de atender as disciplinas idealizadas para o atendimento dos temas geradores dos conhecimentos pensados para a formação.

Na Faculdade de Educação (FACED) se concentrava a maior parte das disciplinas, divididas entre os três departamentos desta unidade. Em seu interior ocorreram 76% das disciplinas do curso, oferecidas pelos

departamentos I, II e III. No que tange às disciplinas do Departamento de Educação Física é bom frisar que parte delas ocorreu no Centro de Esportes e Educação Física (CEEF), uma estrutura física fora do contexto territorial da FACED. Responsável pelas disciplinas do eixo gmino-recreo-desportivo, o CEEF agregou em suas estruturas nove disciplinas das 15 oferecidas pelo Departamento de Educação Física.

Pelo Instituto de Ciência da Saúde foram ofertadas três disciplinas da área anátomo-fisiológica. Na Escola de Dança os conhecimentos relativos à educação pelo movimento. Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) ocorreram disciplinas ligadas ao estudo dos problemas brasileiros. Na Faculdade de Biologia foi oferecida a disciplina inicial do segmento da relação epistemológica com a organização e o fundamento da matéria viva. Na Escola de Nutrição outra disciplina ligada a este mesmo segmento. E, por fim, na Faculdade de Farmácia conhecimentos relativos à educação e saúde. Esta divisão pode ser mais bem visualizada no gráfico 03.



Sob a influência desta orientação curricular, os ingressos do curso tiveram seu futuro profissional planejado e arquitetado. Uma possível distância entre o saber desejado e idealizado pelas engrenagens oficiais do currículo prescrito e o saber materializado no decorrer deste percurso pode ser constatada na fala

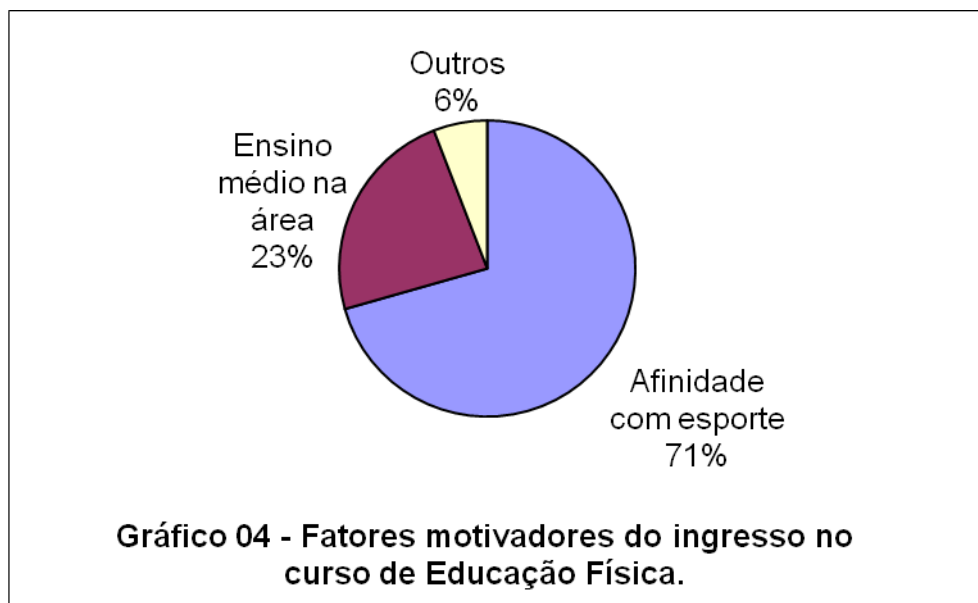
dos atores que vivenciaram, experimentaram e produziram seus olhares e percepções sobre este percurso.

Uma vez desenhada as linhas mestras do discurso oficial, presente no projeto de funcionamento do curso, buscamos identificar no egresso as marcas oriundas desse processo. Com isso, construímos uma espécie de inventário da formação acadêmica, a partir da fala dos ex-alunos que responderam ao questionário. Para efeito de aglutinação dos dados produzidos no interior desta categoria e, com isso, obter uma visão do processo menos fragmentada, as 25 questões que compuseram este item, foram aglutinadas em 6 subcategorias de análise, conforme abordagem a seguir.

6.2.1. Motivação, expectativas e tempo de formação.

A trajetória acadêmica dos depoentes foi marcada por uma permanência de 6 anos, em média, dentro das engrenagens do curso. O estudo desta estadia foi fundamental para entender os processos de gestão que incidiram sobre a formação dos mesmos. Geralmente motivados por uma história pregressa, mais de 2/3 dos entrevistados (Gráfico 04) admitem que as experiências como atletas de *performance* ou como praticantes de alguma modalidade esportiva foram determinantes para buscaram a licenciatura em Educação Física como curso de formação profissional.

Certamente, o teste de aptidão física, um dos requisitos de exigência para o ingresso na graduação, deva ter interferência sobre este dado. A bateria de exames físicos era composta por atividades de destreza nas modalidades esportivas voleibol, basquetebol, atletismo e natação. Baseados em protocolos de testagem das valências físicas, este exame quantificava o percentual de rendimento do vestibulando, atribuindo um índice de aproveitamento que era utilizado como medida classificatória para acesso ao restante das provas do vestibular.



A continuação de uma trajetória geralmente iniciada nas quadras poliesportivas, piscinas, pistas e campos de futebol, fundamentaram a construção das expectativas para a futura atuação profissional dos ingressos, geralmente baseadas na continuidade do exercício das habilidades construídas no campo do esporte. Assim, a mesma parcela que identificou a entrada no curso a um gosto pela prática desportiva, seja em nível de *performance* ou da prática do lazer, intencionava trabalhar em áreas correlatas às que motivaram a busca pela profissão, seja como técnico desportivo, seja desempenhando atividades de treinamento e/ou *performance* voltadas por melhores índices de saúde (Gráfico 05).

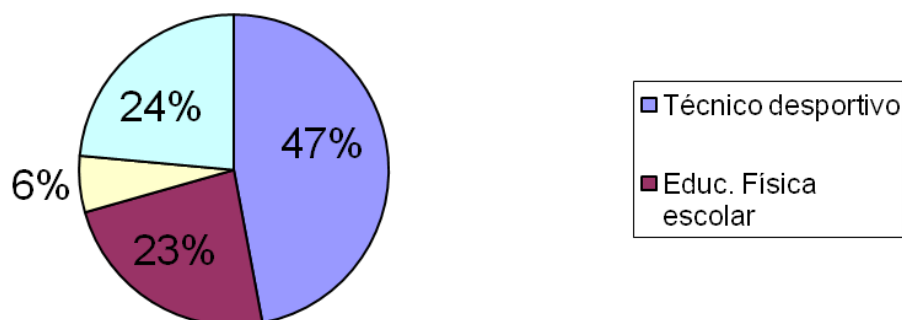


Gráfico 05 - Segmentos profissionais intencionados para a atuação profissional no momento do ingresso no curso.

Ressalva-se que a imagem do profissional habilitado para trabalhar nesta área ainda sofria, no final da década de 80, fortes influências do modelo curricular da resolução MEC 69/69, caracterizada pela ligação estreita entre o exercício profissional e a monocultura da esportivização no fazer pedagógico do professor, mesmo que circunscrita ao universo da escola, concedendo um predomínio de uma visão bio-fisiológica da Educação Física.

Neste sentido, havia uma visão hegemônica de atuação profissional ligada ao perfil do profissional egresso da legislação anterior, fazendo com que seus futuros postulantes buscassem no curso, mesmo que regido por uma nova legislação, a ampliação de suas destrezas esportivas ampliando, com isso, as possibilidades de intercâmbio no mercado de trabalho (SANTOMÉ, 2001).

A partir deste desenho inicial de um ingresso motivado pelas influências de uma imagem social da Educação Física ligada exclusivamente ao esporte ou à atividade física, é que começa a trajetória de formação deste profissional que encontrou pelo seu caminho diversas interferências que o fizeram redimensionar o foco de seu olhar para o mundo do trabalho.

Para Sander (1995) as universidades, através de seus cursos de formação, têm sido uma das ferramentas potencializadoras de políticas

universalistas, na medida em que trabalham com categorias como ordem, equilíbrio, harmonia e progresso em sua organização e seu funcionamento. O cerne deste trabalho investigativo tentou mostrar os mecanismos desarmonizadores dessa lógica, a partir da idéia de existência de forças propositais que correram à margem dos conchaves de oficialização do currículo prescritivo.

Assim, as marcas institucionais da UFBA, de forma inequívoca, marcaram os ex-alunos com suas instruções curriculares oficiais, mas, como mostraremos a seguir, existem indícios claros da existência de um para-curriculo neste processo, acusado pelos entrevistados durante o processo de formação acadêmica no interior do curso.

Essa interferência não declarada de instrumentos estranhos ao currículo oficial toma neste trabalho o conceito de currículo marginal, pelas características evidenciadas em suas estratégias de funcionamento nos espaços não prescritos do currículo oficial. Amparada pela leitura crítica da realidade e de uma almejada intervenção emancipatória numa realidade marcada pela lógica dominante do globalismo econômico, a prática marginal operou reinterpretando criticamente os significados normativos, as tendências e as regras sociais vigentes, se utilizando da capacidade metodológica de seus atores para, conforme sinaliza Apple (1982), incluir ou excluir o conhecimento escolar, determinando o que tem ou não tem importância para o projeto emancipatório.

Assim, na análise da categoria **perfil da formação acadêmica**, buscamos evidenciar indícios da ocorrência de um currículo marginal no processo de formação no interior do curso. Os dados aqui explicitados nos denunciam pistas, no mínimo, reveladoras da existência de tais mecanismos na formação.

A partir da identificação das motivações e expectativas construídas pelos egressos, partimos para uma análise setorial das unidades de ensino que serviram ao curso, incluindo aí os órgãos gestores, a participação estudantil no movimento organizado e o efetivo curso das disciplinas no interior das

unidades, através do oferecimento de disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas.

6.2.2. O papel dos órgãos gestores na formação acadêmica.

Como segunda subcategoria da formação acadêmica, trazemos à tona, para o processo de construção deste cenário, a perspectiva de se mapear o olhar concedido pelos respondentes sobre a importância atribuída às Unidades Administrativas como a direção da FACED, os departamentos da FACED e o Colegiado de Educação Física no decorrer da formação profissional no interior do curso.

Os egressos apontam, neste quesito, algum tipo de influência dos órgãos gestores. As opiniões são bastante divididas, na medida em que parte do grupo (17%) atribui algum tipo de importância, mas não justifica. Parcela idêntica identifica uma eficiência burocrática apontada como importante para o decorrer dos trâmites necessários para o ordenamento institucional do curso, ao passo que outro agrupamento idêntico numericamente intervém no sentido de apontar a facilidade no trânsito com os gestores, bem como numa abertura para diálogo frente às dificuldades encontradas, mais especificamente no Colegiado de Educação Física.

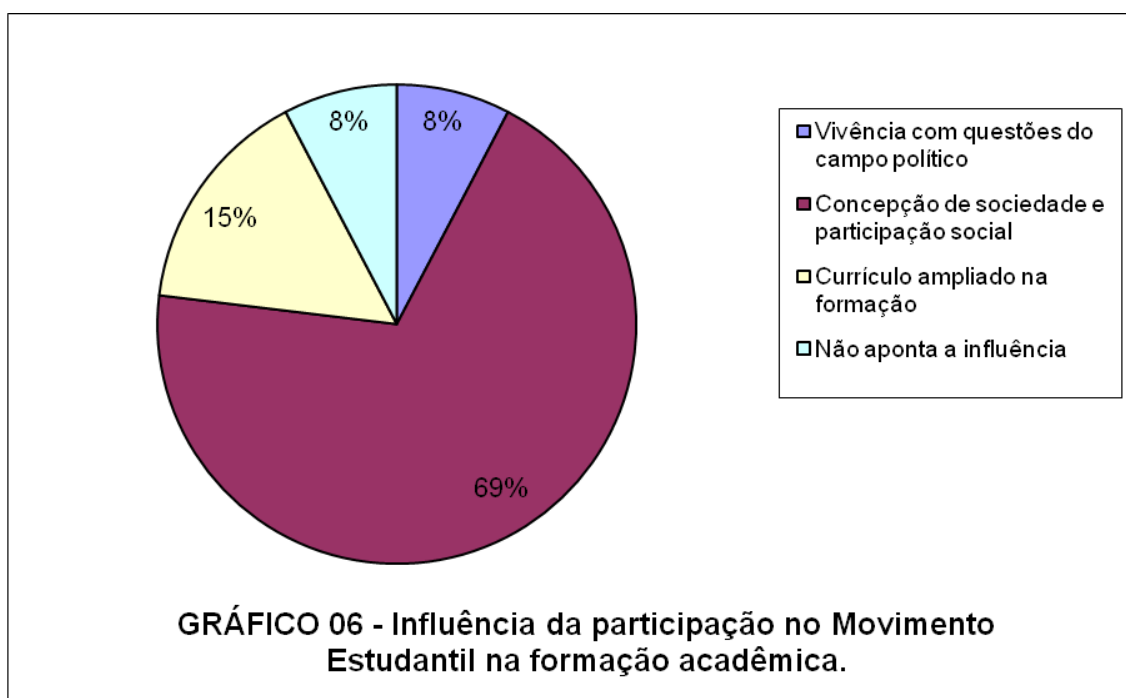
Há também menções quanto ao papel incentivador na formação de lideranças, visto que parte dos egressos conseguiram identificar no *modus operandi* dos gestores, traços político-ideológicos que levaram para suas práticas profissionais. No entanto há um grupo (28%) de insatisfeitos que apontam o burocratismo ineficiente da instituição como a grande marca de todos os setores administrativos citados no questionário.

Assim, de uma forma geral, há uma percepção de que os órgãos administrativos operaram algum tipo de influência na formação dos egressos. As contribuições apontadas gravitam em três grandes eixos. Uma parte atribui a uma espécie de eficiência burocrática dos gestores o sucesso na condução da formação. Outra parte acredita que o fortalecimento das relações

institucionais entre os gestores e os alunos, favorecidas por uma abertura ao diálogo e à participação na gestão, foi fundamental, inclusive, para a trajetória político-ideológica e administrativa que o curso tomou. Ao afirmarem tal percepção, grande parte dos 61% que assim se declaram, apontam uma maior concentração dessas ações no Departamento de Educação Física e no Colegiado do Curso de Educação Física, talvez por essas Unidades Administrativas terem sido geridas por professores da área. Ressalva-se ainda que o quantitativo de 28% que atribuiu as Unidades Administrativas da FACED uma espécie de burocratismo ineficiente, depositam sobre a Direção da FACED a maior parte deste desagrado. “Deveria ser fundamental, no sentido de contribuir na percepção político-administrativa do estudante, mas, em sua grande parte, cumpriu o papel meramente burocrático, por isso, na minha formação, teve pouca importância”. (Entrevistado 11)

Como parte do processo de mobilidade interna o Movimento Estudantil foi alvo de um questionamento, que buscou filtrar o tipo de participação ocorrida e o grau de importância atribuído à mesma. Assim questionou-se: Você teve algum tipo de participação no Movimento Estudantil (ME) durante seu período de formação? Caso sua resposta seja positiva aponte a importância da mesma em sua formação.

Dos respondentes 76% declararam sim e 24% não. As menções daqueles que tiveram algum tipo de envolvimento gravitaram em torno das consequências que este contato gerou no decorrer de suas vidas, tais como a vivência com questões do campo político, a formação de uma concepção de sociedade e de participação social, bem como o entendimento de que o movimento funcionou como um currículo ampliado na formação (Gráfico 06).



Parte dos depoimentos aponta influências, na medida em que tal envolvimento conferiu aos participantes capacidades de ampliação dos horizontes políticos e culturais, seja por participar das várias instâncias locais e da diversidade oriunda da UFBA, seja em viagens e congressos de mobilização regionais e nacionais, com fins de política estudantil. No que diz respeito a viagens relacionadas à sua formação, os egressos apontam que 2/3 do grupo fez viagens para eventos de natureza estudantil (Quadro 02)

Nunca viajou	6%
Viajou para evento científico de natureza estudantil	34%
Viajou para evento científico de natureza profissional	25%
Viajou para evento estudantil de natureza política	34%

Quadro 02 – Natureza das viagens durante a formação

Com isso, a participação estudantil focada em mobilizações de caráter coletivas, geralmente conduzidas pelo Diretório Acadêmico, foi peça fundamental na construção do perfil profissional de formação dos ex-alunos do curso. A fala de alguns egressos é sinônima desse cenário:

Sim. Fundamental na ampliação de minha concepção de sociedade, de educação e do papel do profissional numa sociedade. (Egresso 04).

Sim, a partir da participação no movimento estudantil, eu pude perceber como a política influencia diretamente a vida dos brasileiros, como os processos diários de massificação das informações atuam e como perceber o que está "além" da informação. E por isso, hoje, é fácil entender os vários processos que se dão no desenvolvimento das relações dentro da educação física, mais especificamente falando. (Egresso 16)

Assim, dos 76% de ex-alunos que apontaram a importância da participação no ME, a metade trilhou esta caminhada pelos caminhos da gestão do movimento assumindo cargos em diversas entidades, inclusive no órgão representativo máximo dos estudantes de área, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF). Este dado é revelador de uma participação importante de um curso recém-criado na construção dos destinos traçados pelo movimento nacional dos estudantes da área para a participação política no cenário brasileiro.

Outra metade dos egressos participou das ações e dos movimentos como parte integrante do movimento como um todo, sem estar ligado a cargo executivo dentro da estrutura do ME. Para a maioria deste grupo esta participação conferiu aos mesmos instrumentos para melhor compreender as relações político-ideológicas no seio da sociedade, apontando que o ME instrumentalizou de uma concepção política ativa, ávida de intervenção social, o que por vez, segundo parte dos depoimentos, tem norteado aqueles que hoje são docentes em nível superior no processo de orientação de seus alunos. "Para mim foi uma outra escola de formação. Hoje incentivo todos os alunos a participarem do movimento estudantil por considerar que por dentro dele também aprendemos e muito!" (Egresso 06).

O entorno sócio-cultural que constituiu a formação política destes estudantes, ocorreu às margens da prescrição curricular registrada nos autos oficiais de regulamentação do processo formativo. Possivelmente amparados por referências individuais, sejam docentes, sejam discentes, os egressos que se envolveram organicamente com o ME, incorporaram em seus estilos pedagógicos as marcas advindas dessa vivência e, conforme vaticina Bernstein (1996), estabeleceram no campo simbólico seus códigos discursivos de contraposição aos códigos de produção do campo econômico.

Ao escopo dos componentes basilares desse processo soma-se um conjunto de elementos que formam uma tríade de características que marcam o processo formativo no interior das unidades, quais sejam: as disciplinas e seus conteúdos, os professores e suas práticas docentes e as condições infra-estruturais para o atendimento das necessidades pedagógicas do curso. Estes três segmentos nomeiam as próximas subcategorias do eixo formação acadêmica no interior do curso.

6.2.3. Os conhecimentos tratados no interior das unidades de formação.

A divisão geográfica do campus da UFBA, loteado em unidades de ensino espalhadas pela cidade de Salvador permitiu ao egresso do curso de licenciatura em Educação Física, um trânsito obrigatório em pelo menos sete dessas unidades de ensino de sua estrutura. A diversidade de conhecimentos e relacionamentos estabelecidos no entorno da cultura local de cada unidade de ensino, com certeza, imprimiram marcas no processo de formação profissional de seus egressos.

Na busca por tentar mapear o conceito atribuído pelos ex-alunos sobre a influência dos conhecimentos específicos de cada unidade de ensino da UFBA em sua formação, proferiu-se o seguinte questionamento: Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **unidade x**¹⁸ representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

As respostas são apresentadas aqui segmentadas por unidade, para mais à frente serem articuladas em um todo representativo da formação. Assim, cada unidade é apresentada através de um quadro ilustrativo das impressões geradas pelos conhecimentos tratados e a atribuição de sua subsequente importância na formação acadêmica do egresso.

¹⁸ Usamos aqui a nomenclatura **unidade x** para evitar a repetição das perguntas no texto, tendo em vista que no questionário respondido pelos egressos, apenas o nome de cada unidade mudava nas questões. Este recurso também foi utilizado em todo o restante do trabalho em questões semelhantes a essa.

A Faculdade de Educação (FACED) é, do ponto de vista quantitativo, a célula máter de formação no curso. Sozinha ela responde por 74% das disciplinas oferecidas. Subdividida em três departamentos, os conhecimentos aqui tratados são oferecidos em dois grandes blocos: as didático-metodológicas, oferecidas pelos Departamentos I e II e as do campo específico da Educação Física, oferecidas pelo Departamento de Educação Física. Nesta divisão os Departamentos I e II juntos, dividem quantitativamente com o Departamento de Educação Física o número de disciplinas oferecidas. No entendimento dos egressos, há o reconhecimento inequívoco da importância do conhecimento tratado nesta unidade, sendo que a grande maioria aponta a sua imprescindibilidade no processo formação (Quadro 03).

Não teve nenhuma influência	0%
Teve pouca influência	0%
Foi importante	18%
Foi imprescindível	82%
Não saberia avaliar	0%

Quadro 03 – Avaliação dos conteúdos da FACED.

Ao serem indagados sobre os conhecimentos debatidos na **Escola de Dança**, houve, também, um grau de satisfação bom quanto à influência que os conteúdos tratados nesta unidade de ensino parece ter exercido sobre o processo formativo, mas não tanto como os conhecimentos tratados no interior da FACED (Quadro 04). Esta unidade ofereceu 2 disciplinas da grade curricular.

Não teve nenhuma influência	0%
Teve pouca influência	6%
Foi importante	59%
Foi imprescindível	35%
Não saberia avaliar	0%

Quadro 04 – Avaliação dos conteúdos da ESCOLA DE DANÇA.

No que tange à avaliação dos conhecimentos ensinados na **Faculdade de Farmácia**, há uma avaliação desfavorável à influência dada aos mesmos para a formação do futuro profissional. Ao serem agrupadas as opiniões de

“pouca influência” e “nenhuma influência”, chega-se a um patamar de 63% de uma possível insatisfação (Quadro 05). Esta unidade de ensino ofereceu a disciplina Socorros de Urgência.

Não teve nenhuma influência	12%
Teve pouca influência	41%
Foi importante	24%
Foi imprescindível	0%
Não saberia avaliar	24%

Quadro 05 – Avaliação dos conteúdos da FACULDADE DE FARMÁCIA.

Já na **Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH)**, responsável pelo oferecimento de 2 disciplinas, a maioria aponta a importância do conhecimento tratado em seu interior (Quadro 06). No entanto, há um grupo significativo, de um terço dos respondentes, que aponta a pouca importância que tais conhecimentos tiveram em sua formação.

Não teve nenhuma influência	0%
Teve pouca influência	35%
Foi importante	35%
Foi imprescindível	29%
Não saberia avaliar	0%

Quadro 06 – Avaliação dos conteúdos da FFCH.

Na **Escola de Nutrição** ocorre mais um quadro de rejeição, visto que apesar de 60% dos participantes apontarem um grau de importância deste conhecimento, há uma margem de insatisfação de 40% sobre os conhecimentos tratados por esta unidade de ensino (Quadro 07). A mesma foi responsável pelo oferecimento da disciplina Fundamentos da Nutrição.

Não teve nenhuma influência	12%
Teve pouca influência	29%
Foi importante	53%
Foi imprescindível	6%
Não saberia avaliar	0%

Quadro 07 – Avaliação dos conteúdos da Escola de Nutrição.

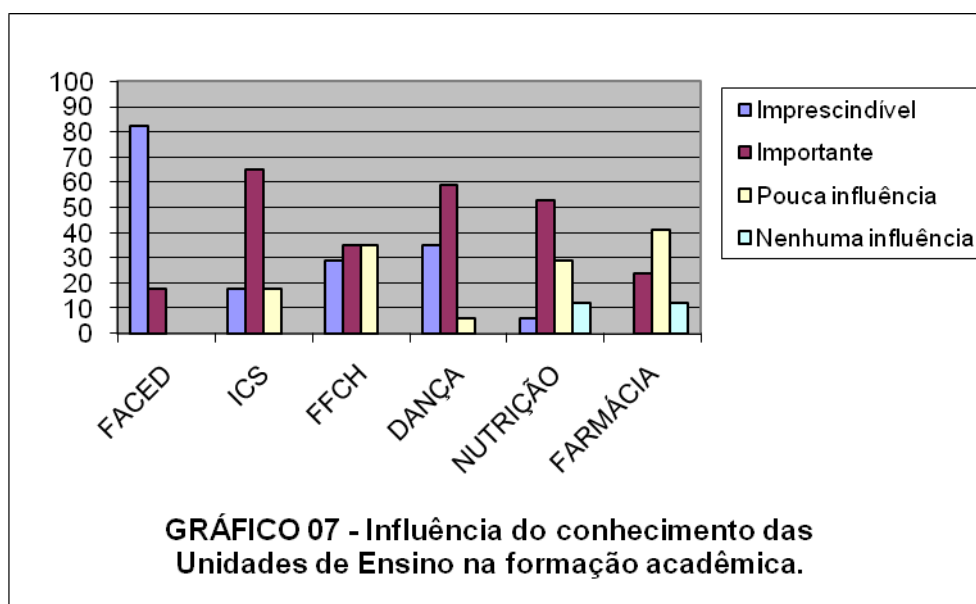
Ao **Instituto de Ciências da Saúde (ICS)** foi atribuído pela maioria um grau de importância ao conhecimento tratado no interior da unidade (Quadro 08). Neste foram tratadas as três disciplinas que compõem o universo de base teórica para a compreensão do conhecimento de que trata a área de atividade física e saúde.

Não teve nenhuma influência	0%
Teve pouca influência	18%
Foi importante	65%
Foi imprescindível	18%
Não saberia avaliar	0%

Quadro 08 – Avaliação dos conteúdos do ICS.

Os pesquisados atribuem à Unidade de Farmácia o oferecimento do conhecimento que menos influenciou na formação do perfil acadêmico no decorrer do curso, inclusive com índices de **nenhuma influência**. Nesta unidade ocorreu o oferecimento da disciplina Socorros de Urgência II. Os conhecimentos da Escola de Nutrição e da FFCH tiveram opiniões divididas, quase que pela metade, tendo, ambas as unidades de ensino, citações de pouca ou nenhuma influência na opinião de quase a metade dos entrevistados.

Os conhecimentos da FACED, que incluem as disciplinas dos departamentos I, II e do departamento de Educação Física, tiveram o maior nível de reconhecimento de imprescindibilidade na formação, acompanhados de um bom reconhecimento, porém em menor escala, das unidades de Dança e do ICS (Gráfico 07).



O cenário desenhado nestas questões terá importância fundamental, mais à frente, quando forem confrontados com a percepção dos egressos, quanto ao papel desempenhado pelos seus docentes, na mediação de tais conhecimentos.

No entanto, é complementado pelo reconhecimento dos egressos quanto à importância que as disciplinas optativas e eletivas tiveram em seu universo de formação. Quando perguntados sobre as **disciplinas optativas** que resolveram cursar para a complementação de sua formação, bem como o critério norteador da escolha, obteve-se um quadro muito interessante sobre tais escolhas e suas respectivas motivações.

As disciplinas mais mencionadas foram as que envolveram algum aprofundamento de estudos na área dos Esportes (59%), tais como Futebol II, Basquetebol II, etc. Numa proporção menor apareceram disciplinas do campo das Expressões Corporais (24%), ligadas ao campo das artes cênicas e da dança. Os motivos apresentados foram o aprofundamento de estudos (41%); Aprofundamento metodológico (18%); Afinidade com o professor (18%); Falta de opção (24%).

Conforme avaliação dos egressos, a escolha das disciplinas optativas teve como critérios mais relevantes o **aprofundamento de estudos** e a **falta de opção** no oferecimento de alternativas. As opções, no tocante ao

aprofundamento de estudos, gravitaram em sua maioria pela escolha de disciplinas de **esportes**, regra geral aliadas à falta de opções no oferecimento das oportunidades para cursar algo diferente, bem como à adequação do horário da disciplina na vida do acadêmico, conforme salienta o respondente 03: “As disciplinas optativas foram Basquetebol II, Atletismo II e Capoeira II. Das disciplinas disponibilizadas tentei adequar horário e afinidade de interesse, porém preferiria cursar outras que não estavam disponíveis ou não se adequavam aos meus horários”.

Já, no que diz respeito ao universo do aprofundamento metodológico, a escolha recaiu sobre as disciplinas do campo das **expressões corporais** (artes cênicas, dança, etc.), justificadas pela busca de componentes para a melhoria dos recursos metodológicos em sala de aula, conforme relata o Egresso 15: “Dança e expressão corporal. Os critérios adotados na escolha das disciplinas foi as que me oferecessem o máximo de conhecimento na área que já estava atuante (professor de ginástica de academia)”.

No que diz respeito às **disciplinas eletivas** as mais mencionadas foram as do eixo das expressões corporais (41%) e as de línguas estrangeiras (30%). Os motivos apontados para a escolha do primeiro grupo com o universo das disciplinas oferecidas pelas unidades de Teatro e Dança, justificam-se pela mesma necessidade que sustentou a escolha de disciplinas do mesmo perfil no campo das optativas, ou seja, o aprimoramento metodológico. Já no caso das línguas estrangeiras, os mesmos alegam a falta de opções no quadro de oferecimento de alternativas para este segmento, restando estas disciplinas como uma espécie de obrigação selecionada para complementar os créditos necessários para a formação.

Uma análise geral deste item mostra que as opções eletivas dos egressos foram marcadas por duas situações. Parte das respostas aponta a busca de alternativas didático-metodológicas para a formação docente através do universo de disciplinas ligadas às manifestações de **expressões corporais** e **técnicas instrumentais** (teatro, dicção e recursos audiovisuais). Esta busca sinaliza, possivelmente, para uma espécie de lacuna neste aspecto no universo de aprendizagem, ou mesmo pela descoberta de alternativas para enriquecer o

arsenal didático-metodológico em sala de aula, na medida em que admitem, ou atribuem, ao campo das expressões corporais uma possível dimensão fundamental para o fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Outra situação é revelada por outro grupo que, por motivos totalmente adversos ao anterior, aponta a obrigatoriedade de ter que cumprir os créditos e não tendo opções satisfatórias optaram por cursar disciplinas de línguas estrangeiras (Francês instrumental, Inglês instrumental, Italiano instrumental, etc.). Na verdade, este dado traz à tona parte da falibilidade deste modelo curricular, na medida em que as disciplinas eletivas serviam de bengala para a formação, em alguns casos, ou mesmo de tortura curricular obrigatória, visto que obrigava o cumprimento de tais créditos.

É importante salientar, no que diz respeito à natureza destes dois tipos de disciplinas (optativa e eletiva), que não há nos documentos pesquisados (UFBA, 1986, 1995 ?) menções epistemológicas sobre a natureza dessas disciplinas na formação. Existe apenas um quadro intitulado Estudos Optativos, sem relacioná-lo com nenhum dos segmentos previstos no documento curricular. Quanto às disciplinas eletivas, não há qualquer menção.

Pensamos que ao credenciar o educando para a escolha dos créditos complementares de sua formação, a instituição assume a relevância do papel acadêmico que tais disciplinas podem ter na vida de cada estudante, porém não registra em seus documentos oficiais a parte que cabe a este conhecimento na formação do licenciado, apontando suas possíveis consequências. No entanto, o estudo mostra que foi exatamente neste espaço que os egressos buscaram uma espécie de socorro para a construção de suas ferramentas metodológicas de exercício profissional e inserção no mundo do trabalho. Talvez aqui, comecem a residir as primeiras pistas de uma suposta atuação marginal dos professores dentro desta engrenagem.

6.2.4. O papel dos docentes na formação acadêmica.

Para Moreira & Silva (2000) o currículo é um objeto socio-histórico, que incorpora o contexto no qual se configura e se desenvolve. Neste sentido a atuação docente colocada na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual, implicada em relações de poder, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, foi objeto direto do olhar investigativo deste trabalho.

Na tentativa de flagrar as circunstâncias históricas que caracterizaram o perfil da atuação profissional dos docentes do curso, bem como os efeitos dessa ação na formação dos egressos, é que buscamos, na subcategoria o papel dos docentes na formação acadêmica, desvelar parte das histórias que cercam a configuração de contra-esferas públicas de poder (GIROUX e MCLAREN, 2000) no interior do curso.

Para tal dividimos os docentes em três grupos, setorizados pelo espaço de atuação, mais notadamente a unidade de ensino a que pertenciam. Num primeiro grupo agregamos os docentes dos Departamentos I e II da FACED. Ao serem perguntados sobre quais docentes destacariam como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? E que características apontariam como determinantes para a escolha de tais professores? Os egressos sinalizaram o seguinte:

As características mencionadas foram divididas em três subcategorias, baseadas na semelhança entre as respostas. Assim tivemos três níveis de respostas a este questionamento, dispostos a seguir em três grupos de características:

Características 01 - Postura crítica, compromisso político e ideológico com a transformação social; Metodologia diferenciada e visão ampliada do conhecimento, extrapolando ao teor exclusivo do conteúdo programático.

Esta característica, a partir das falas dos egressos, é marcada pelo compromisso político-ideológico de transformação social, geralmente conduzido por metodologias inovadoras que levavam a disciplina a extrapolar o

âmbito técnico do conteúdo programático. Para 65% dos egressos, esse foi o elemento mais marcante na contribuição no processo formativo, atribuindo importância fundamental aos docentes dos departamentos I e II da FACED neste quesito. Os professores mais citados nesta avaliação foram Blandina Brito e Antônio Bahia, lembrados em 63% das citações, no conjunto de todos os outros docentes mencionados. Os ex-alunos também relataram neste item, numa proporção menor, a importância dos professores Elisabeth Bittencourt, Roberto Sanches e César Leiro.

Características 02 - Conhecimento de área e compromisso técnico com a aprendizagem do conteúdo e o cumprimento do programa da disciplina.

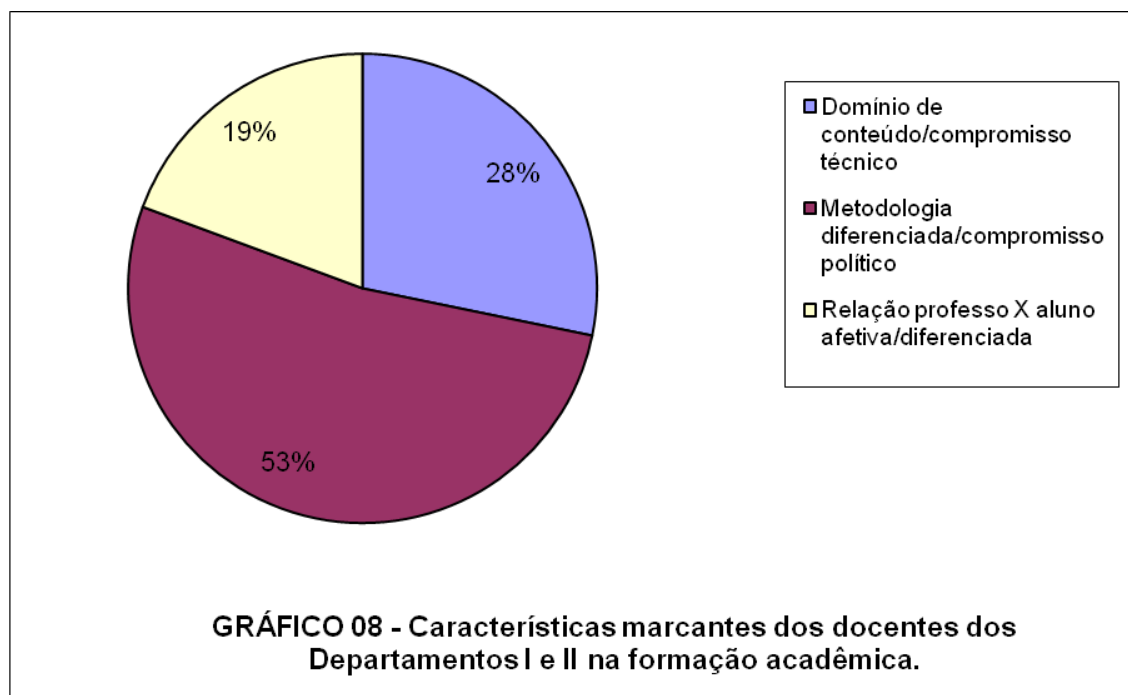
O conhecimento específico de área, norteado pelo compromisso acadêmico de garantir a aprendizagem do conteúdo programático foi o segundo fator determinante dessa equação de sucesso da interferência dos professores destes departamentos da FACED na formação. Apontado por 35% dos respondentes, este elemento se caracteriza pelo conceito formal de aprendizagem, orientado pela apreensão dos conteúdos previstos pela ementa da disciplina. Neste quesito os docentes mais referenciados foram Edivaldo Boaventura, Blandina Brito, Antônio Bahia e Paulo Gurgel.

Características 03 - Relação professor X aluno diferenciada, afetiva e próxima.

Lembrada por 24% dos egressos, a terceira categoria de mecanismos oriundos da docência que interviu na formação foi o processo diferenciado de estabelecimento da relação professor x aluno, geralmente mediado pela afetividade e/ou por relacionamentos descontraídos e acessíveis em sala de aula. Aqui os docentes mais citados foram Blandina Brito, Antônio Bahia e Roberto Sanches.

Uma análise geral deste item nos mostra que os egressos foram fortemente marcados por elementos e características muito individualizadas de cada professor, principalmente no que diz respeito ao olhar diferenciado para a sociedade e suas agruras. Esta característica é depositária dos elementos que nesse estudo vem sendo definidos como currículo marginal. Junto com a

parcela que declara a importância da relação professor x aluno diferenciada, estes elementos foram responsáveis por 2/3 dos indicativos de interferência na formação dos egressos, o que mostra uma ação muito intensiva destas características na formação acadêmica (Gráfico 08).



Nota-se no conjunto das respostas que o único elemento previsto oficialmente pela estrutura curricular do processo formativo, qual seja a garantia dos conteúdos programáticos, representa apenas 1/3 da pressuposta importância dada pelos egressos como característica marcante de interferência dos docentes em seu processo formativo. Os únicos docentes citados, ao menos uma vez, em todas as categorias mencionadas foram Blandina Brito, Antônio Bahia e Roberto Sanches, sendo que o professor Antônio Bahia foi lembrado por 71% dos egressos, ao longo das três características.

Baseado numa crítica às regularidades básicas do cotidiano das escolas, que contribuem para que estudantes aprendam ideologias, bem como nas formas específicas que o conhecimento curricular reflete essas configurações, os próprios educadores empregam ações para ordenar, orientar e atribuir significado a sua própria atividade (APPLE apud GIROUX, 1997). Assim, acreditamos, num relacionamento deste item com a questão da importância dos conteúdos (subcategoria 6.1.2), que a intermediação particular dos

docentes foi fundamental para o processo exitoso de passagem pela FACED, que deixou marcas incontestes no percurso de formação do egresso.

O segundo grupo de características levantadas na subcategoria **o papel dos docentes na formação acadêmica**, é constituído pelos professores da FACED que pertenciam ao Departamento de Educação Física, ministrando disciplinas tanto no interior desta unidade, como no Centro de Esportes e Educação Física da UFBA. Quando questionados sobre: Que professores do Departamento de Educação Física da FACED você destacaria como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? Que características você aponta como determinantes para a escolha de tais professores? Os egressos responderam:

No que diz respeito aos docentes específicos do Departamento de Educação Física, portanto aqueles que ministraram as disciplinas específicas do campo do Esporte e das Atividades Físicas houve um movimento parecido com o da FACED, no tocante ao fluxo de opiniões no interior das principais características apontadas. Aqui o agrupamento dessas características obedeceu ao mesmo critério do grupo anterior (Professores dos Departamentos I e II)

Características 01 - Postura crítica/compromisso político e ideológico com transformação social. Metodologia diferenciada/Visão ampliada do conhecimento extrapolando ao teor exclusivo do conteúdo programático.

Aqui os ex-alunos também pontuaram a questão da postura crítica e do compromisso político e ideológico por transformações sociais, que amparados por uma metodologia diferenciada culminaram numa abordagem ampliada do conteúdo, extrapolando ao ementário oficial. 65% dos egressos apontam este elemento como sendo a mais significativa contribuição dos docentes em sua formação profissional. Aqui houve uma grande convergência de opiniões ao apontar o professor Fernando Reis como o grande artífice desse processo, tendo sido apontado como o responsável por este processo por 91% dos respondentes.

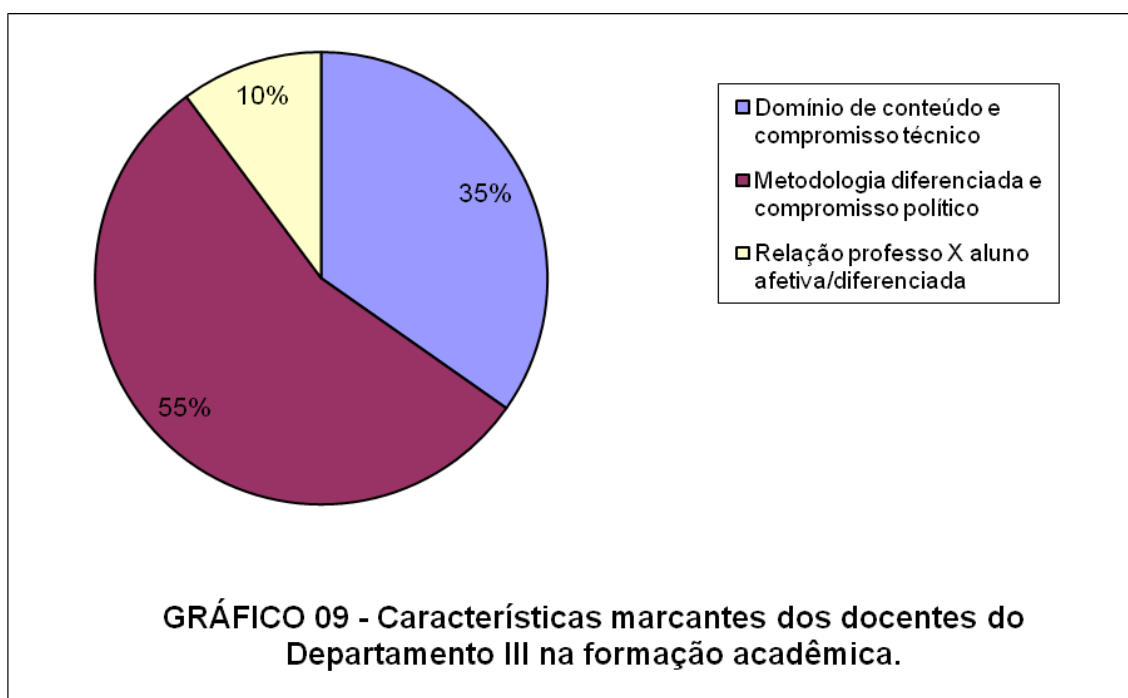
Características 02 - Conhecimento de área/compromisso técnico com a aprendizagem do conteúdo.

Neste item, 41% dos egressos mencionaram, também, que uma das marcas herdada de seus docentes que marcou muito a formação foi a competência técnica dos mesmos, materializada no reconhecimento do domínio do conhecimento de área e no compromisso técnico com a aprendizagem dos mesmos pelos alunos. Neste item os professores mais citados foram Hélio Campos e Fernando Reis, com 65% da preferência dos entrevistados. Também houve citações, pouco frequentes, aos nomes dos professores Ney Santos, Roberto Colavolpe, Milton Diniz, Admilson Santos, Pedro Habib, Romilson Santos e Cacilda Souza.

Características 03 - Relação professor x aluno diferenciada, afetiva e próxima.

A avaliação dos ex-alunos quanto à interferência que a relação professor x aluno diferenciada, mediada por elementos de natureza afetiva e pela proximidade na relação, foi indicada por apenas 12% dos mesmos, tendo sido apenas apresentado o nome do professor Fernando Reis. Este fato mostra, em articulação com o universo de docentes citados na FACED (departamentos I e II), que houve menos referências neste quesito dentro do núcleo de docentes do CENTRO DE ESPORTES, que naquela unidade.

Análise geral da questão - Parece haver uma co-relação entre as influências docentes entre os 3 departamentos da FACED (Gráfico 09). As marcas deixadas pelos docentes na formação são quase que idênticas, se forem comparadas, em seu conjunto, com os registros relativos aos Departamentos I e II.



No entanto, no Departamento de Educação Física há uma especificidade. No que diz respeito às **características 01** os egressos apontam a responsabilidade por tal ocorrência em sua formação, à atuação quase que solitária do professor Fernando Reis (82%). Aliás, este professor é o único que está presente nas 3 categorias. Aqui mais um paralelo pode ser estabelecido com o outro grupo, na medida em que a responsabilidade por estas heranças da formação recai sobre um número reduzido de docentes.

Agrupando o conjunto desta questão com a anterior (departamentos I e II), identificamos que os professores Fernando Reis, Antônio Bahia, Blandina Brito e Roberto Sanches parecem formar o quarteto docente que maiores interferências propositivas apresentaram para o processo de formação profissional para os egressos de Educação Física, no interior da FACED.

Talvez esta falta de referências mais alargada possa ser reflexo de um modelo de universidade focado no isomorfismo institucional, preocupação recorrente no discurso de Popkewits (1995).

A formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as

fronteiras das responsabilidades dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por gestão da sala de aula.

Portanto, fechando o círculo da unidade FACED, os dados nos autorizam a inferir que elementos estranhos ao currículo dirigido pelos mecanismos formais da instituição fizeram parte dos mecanismos intervenientes da formação, na medida em que imprimiram ao egresso desse curso, características não previstas nos documentos regulatórios, pelo menos de forma tão delimitada. Acreditamos estar no interior da formação um indício significativo de que no eixo FACED/Centro de Esportes se localizava boa parte das referências marginais da formação em Educação Física na UFBA.

O terceiro grupo relativo a esta subcategoria (o papel dos docentes na formação acadêmica) abrangeu o conjunto de docentes de outras unidades de ensino. A partir da questão: Que professores de outras unidades de ensino da UFBA você destacaria como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? Que características você aponta como determinantes para a escolha de tais professores? Os egressos posicionaram a seguinte visão do processo, tomando-se como princípio de aglutinação dos dados o mesmo conjunto de categorias já utilizado nos dois grupos anteriores.

Características 01 - Conhecimento de área e compromisso técnico com a aprendizagem do conteúdo.

Apesar de alguns respondentes não terem declarado o motivo, 35% destes apontaram a **organização didática** do conteúdo trabalhado e o **compromisso com o aprendizado técnico** dos conteúdos, como as mais marcantes características citadas. Os professores e/ou as disciplinas de fisiologia do exercício e biologia, representaram 1/3 da preferência e parecem terem sido os elementos fora do eixo da FACED que mais marcaram o processo de aprendizagem dos entrevistados. Nesse sentido o Professor Oziel Marques acumula a predileção de parte do grupo neste quesito, apontando no

conhecimento oriundo da área de saúde a forte influência do conteudismo técnico na formação.

Numa relação direta com a questão anterior, onde se pôde verificar a forte influência dos elementos do currículo marginal na formação, dando conta de 2/3 do processo, é possível inferir que o complemento dessa equação se dá com a formação técnica, baseada no conteúdo específico da área de saúde, oferecida pelo ICS. Nesta questão ainda é citada a professora Carla Leite e uma professora de Biologia que, a julgar pelo recorte temporal do estudo, provavelmente se trate da professora Sueli Silva.

Características 02 - Postura crítica e compromisso político e ideológico com transformação social. Metodologia diferenciada e visão ampliada do conhecimento extrapolando ao teor exclusivo do conteúdo programático.

Neste item 12% dos respondentes apontam a importância dos professores Remy e Petrovich como fundamentais na consolidação destas características na formação acadêmica. Apesar de representar um número com pouca significação estatística, faz-se aqui o registro, visto que estes foram os únicos nomes, fora do eixo FACED-Centro de Esportes, que conferiu alguma significância na formação dos egressos no tocante a característica tão marcante no processo acadêmico, e que colabora para a ocorrência do que estamos chamando neste trabalho de currículo marginal.

Características 03 - Ninguém apontou qualquer tipo de influência significativa na relação professor X aluno, que sinalizasse para uma lógica de inter-relacionamento menos formal ou até mesmo afetiva, fora do eixo de formação da FACED/Centro de Esportes.

Alguns elementos levantados nesta questão ficaram evidenciados, porém fora das três características subcategorizadas para a análise dos dados produzidos. Muitas vezes afetados pela ausência de uma memória precisa dos fatos, os egressos trouxeram dados que aqui estão divididos em três grupos, e merecem nossa atenção por tratar de elementos importantes da formação.

01 - Os egressos apontaram importância as seguintes disciplinas sem apontar docentes: Biologia, Fisiologia do exercício, Rítmica, Nutrição e Sociologia. Aqui acontece um dado fora da categorização, onde os egressos, em sua maioria, por não lembrarem os nomes dos docentes, acabam por indicar apenas a importância da disciplina na formação sem, contudo, indicar o tipo de influência que as mesmas exerceram. Aqui os dados representam 41% das indicações, sendo que as disciplinas da área de saúde respondem por 72% deste total.

02 – Os egressos apontaram docentes sem apontar o tipo de influência que os mesmos exerceram. Remy e Mauro da FFCH. Comportamento semelhante acontece aqui, no entanto são apontados alguns docentes sem, contudo serem atribuídos aos mesmos o tipo de influência exercida. (12% do total).

03 – Aqui os egressos (12%) apontam influência negativa. Citam, neste quesito, a professora Luíza (ICS), e o próprio ICS. Esta influência negativa na formação refere-se à metodologia e aos critérios de avaliação como mecanismos perversos do conjunto de disciplinas da unidade, sem mencionar quais seriam. Este instituto é responsável por três disciplinas do fluxograma: Anatomia, Fisiologia Humana e Fisiologia do exercício.

Uma observação importante neste item foi que 35% dos entrevistados não opinaram sobre esta questão. O fato de 1/3 do universo pesquisado ter se absterido da questão compromete parte das análises em questão para este item. Faltam elementos nos dados para inferir sobre os motivos da recusa de resposta. No entanto, a partir das respostas analisadas é possível se observar uma influência majoritária das disciplinas da área de saúde na formação fora do eixo FACED/Centro de esportes, respondendo com isso pelas questões relativas à formação técnica da área, enquanto uma parcela menor aponta a interferência das disciplinas da FFCH e Teatro, bem como de seus professores na formação da postura crítica e do compromisso político frente aos desafios impostos pelo processo de formação profissional.

6.2.5 A infra-estrutura física das unidades de ensino na formação acadêmica.

No enalço de cerca o máximo possível os elementos que pudessem interferir de alguma forma no processo de formação, o estudo foi buscar a impressão dos ex-alunos quanto à influência da infra-estrutura física das unidades de ensino da UFBA na formação, a partir do seguinte questionamento: Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **unidade x** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso? As respostas analisadas a seguir mostram o tipo de entendimento herdado pelos egressos quanto à questão.

Há um entendimento de que a Faculdade de Educação (FACED) atendia parcialmente as necessidades infra-estruturais exigidas pelo curso (Quadro 09). No entanto, há uma divisão de opiniões entre o comprometimento ou não do aprendizado. As opiniões se dividiram praticamente pela metade. Ao se estabelecer um link com a interferência dos docentes na formação, vê-se que parte do êxito das experiências vividas nesta unidade se deve muito aos recursos didático-metodológicos de seus docentes, que superaram as dificuldades infra-estruturais da unidade para imprimir características fundamentais na formação dos licenciados.

Não atendia as necessidades do curso	13%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	44%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	38%
Atendia totalmente as necessidades do curso	6%

Quadro 09 – Avaliação da Infra-estrutura FACED x Demandas do curso

No que diz respeito ao Centro de Esportes (CEEF), há um nítido desconforto dos egressos com a capacidade infra-estrutural do local onde se desenvolviam as disciplinas da área de Esportes e Atividades Físicas (Quadro 10). Ao apontar o comprometimento das atividades pedagógicas, 59% de egressos acabam fazendo coro aos 24% que entenderam que CEEF não atendia às necessidades do curso. Pode-se assim, dizer que 83% dos ex-alunos se mostram descontentes com o arcabouço infra-estrutural que foi

oferecido pela unidade que ofereceu os conteúdos específicos de formação na área.

Não atendia as necessidades do curso	24%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	59%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	18%
Atendia totalmente as necessidades do curso	0%

Quadro 10 – Infra-estrutura CEEF x Demandas do curso

Comparado ao papel exercido pelos docentes, fica aqui mais uma marca incontestável de que o esforço docente, representado prioritariamente na figura do professor Fernando Reis e, também, do professor Hélio Campos, foi fundamental para os contornos tomados pela formação neste local. Ou seja, a despeito do entendimento dos egressos de que o espaço era impróprio para o processo de ensino-aprendizagem, estes dois docentes em maior proporção, e outros em menor, foram responsáveis por conduzir o aprendizado, seja de conteúdos técnicos da área, seja de ferramentas didático-metodológicas transformadoras e questionadoras da prescritividade do currículo oficial. Aqui, talvez, resida mais uma das possibilidades de emergência ou manifestação do currículo marginal.

Na Escola de Dança há um nível de satisfação com a infra-estrutura física desta unidade. Este dado se articula bem com o nível, relativamente bom, de satisfação e reconhecimento da importância dos docentes da unidade, no processo de formação profissional (Quadro 11).

Não atendia as necessidades do curso	0%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	35%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	53%
Atendia totalmente as necessidades do curso	12%

Quadro 11 – Avaliação da Infra-estrutura de DANÇA x Demandas do curso

O Instituto de Ciências da Saúde (ICS) é marcado por dados que apresentam uma insatisfação com a infra-estrutura desta unidade (Quadro 12).

Articulados, estes que entendem que tal infra-estrutura comprometeu a aprendizagem, com aqueles que entendem terem sido as acomodações físicas da unidade insuficientes para o processo pedagógico das aulas, temos uma marca de 70% de insatisfeitos. No entanto estes dados confrontados com a interferência dos docentes da unidade, também revelam, mesmo que mais discretamente que na FACED, uma garantia dos conteúdos por parte dos docentes, mesmo frente às adversidades físico-estruturais enfrentadas.

Não atendia as necessidades do curso	12%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	59%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	29%
Atendia totalmente as necessidades do curso	0%

Quadro 12 – Avaliação da Infra-estrutura ICS x Demandas do curso

Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) percebe-se um nível razoável de satisfação com a unidade (Quadro 13). Somando-se aqueles que entendem que a infra-estrutura atende parcialmente, sem comprometimento da aprendizagem, com aqueles que compreendem o espaço como propício para o desenvolvimento das atividades tem-se uma marca de 60% de aprovação. Os outros 40% se dividem entre o atendimento parcial das necessidades com comprometimento da aprendizagem e aqueles que assinalam o não atendimento das necessidades. Traçando um paralelo com o grau de influência dos professores desta unidade, percebe-se o desenvolvimento de um ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades e a aceitação de parte do quadro docente local.

Não atendia as necessidades do curso	12%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	29%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	41%
Atendia totalmente as necessidades do curso	18%

Quadro 13 – Avaliação da Infra-estrutura da FFCH x Demandas do curso

Na escola de Nutrição há uma idéia geral de que a unidade atendia parcialmente as necessidades do curso (Quadro 14). No entanto, a maioria entende que não comprometia as atividades pedagógicas desenvolvidas ali. No

entanto, ao ser relacionado com item sobre imprescindibilidade do conhecimento tratado, percebe-se uma rejeição aos conhecimentos tratados na unidade. Assim, é possível que os professores desta unidade, mesmo tendo a favor a infra-estrutura física necessária para o desenvolvimento pedagógico das atividades, não tenham conseguido um bom nível de aceitação metodológica junto aos egressos, conforme acentuado no item relativo à participação dos docentes na formação.

Não atendia as necessidades do curso	18 %
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	24 %
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	53 %
Atendia totalmente as necessidades do curso	6%

Quadro 14 – Avaliação da Infra-estrutura de NUTRIÇÃO x Demandas do curso

Na unidade de Farmácia há uma concordância quanto ao atendimento parcial das necessidades infra-estruturais do curso por parte dessa unidade, no entanto a maioria entende que havia comprometimento das atividades pedagógicas (Quadro 15). Somados aos que entendem que a unidade não atendia às necessidades de infra-estrutura do curso, temos um índice de 63% de insatisfeitos, que se articula com a imagem registrada da participação docente nesta unidade de ensino.

Não atendia as necessidades do curso	19 %
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	44 %
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	31 %
Atendia totalmente as necessidades do curso	6%

Quadro 15 – Avaliação da Infra-estrutura de FARMÁCIA x Demandas do curso

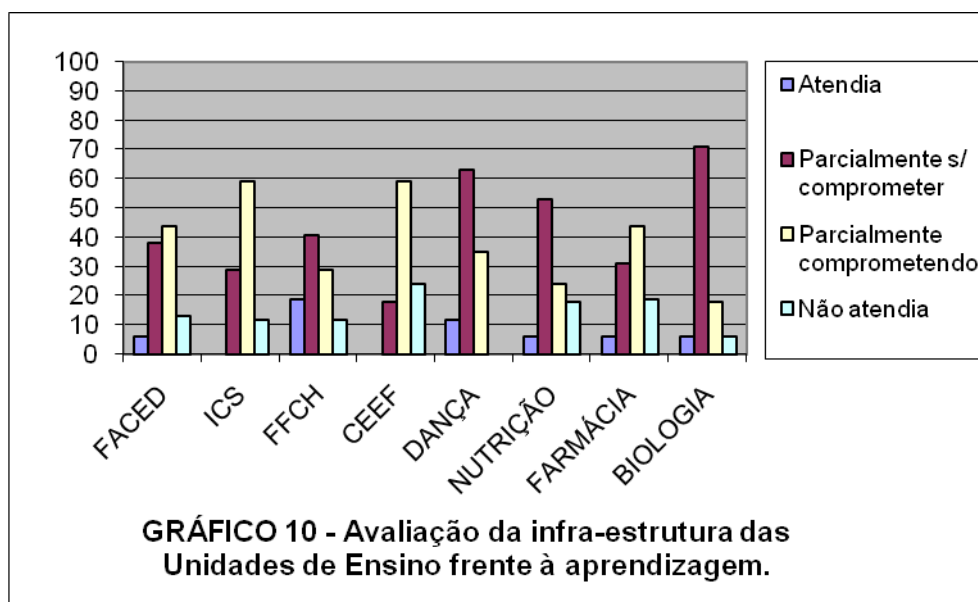
Por fim o Instituto de Biologia onde houve um nível de satisfação alto (71%) com as condições infra-estruturais desta unidade de ensino que, apesar de atender parcialmente as necessidades do curso, não comprometeu as atividades pedagógicas (Quadro 16). Pode-se notar, também, que em relação ao quesito de influência docente, houve citação à importante participação dos

docentes deste instituto no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos programáticos da área, talvez favorecido pelo ambiente propício para os processos pedagógicos específicos ali instalados.

Não atendia as necessidades do curso	6%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas	18%
Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	71%
Atendia totalmente as necessidades do curso	6%

Quadro 16 – Avaliação da Infra-estrutura de BIOLOGIA x Demandas do curso

Assim, do ponto de vista infra-estrutural há uma imagem geral de que a UFBA, como um todo, atendia parcialmente as necessidades do curso, sendo que na FAGED, no ICS e no CEEF havia o comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ao passo em nas outras unidades o entendimento era de que a infra-estrutura atendia parcialmente sem comprometimento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade. (Gráfico 10)



Uma análise geral das cinco subcategorias relativas à categoria central **perfil da formação acadêmica**, depositária dos processos pedagógicos no interior das unidades, quais sejam: 1) Motivação, expectativas e tempo de

formação; 2) o papel dos órgãos gestores na formação acadêmica; 3) os conhecimentos tratados no interior das unidades de formação; 4) o papel dos docentes na formação acadêmica; e 5) a infra-estrutura física das unidades de ensino na formação acadêmica; aponta uma série de pistas indicativas da tese aqui defendida, que orienta para a ocorrência de mecanismos marginais ao currículo prescrito, personificados basicamente nos sistemas de estilos pedagógicos dos docentes (BERNSTEIN apud GIROUX, 1997).

As motivações de entrada no curso, majoritariamente fundamentadas por uma vida progressa de prática desportiva, nutriram as expectativas dos ex-alunos no planejamento inicial daquilo que viria a ser o exercício profissional almejado. O desejo em se tornar técnico desportivo, ou mesmo aperfeiçoar capacidades de *performance* numa determinada modalidade esportiva, recebeu seus primeiros reveses no contato com a dinâmica do curso.

Parte dessa reconceptualização do modelo hegemônico de formação é forjada no interior das relações do Movimento Estudantil, seja na ocupação de posições executivas, seja na participação coletiva das lutas encaminhadas. O que se nota, a partir das falas registradas, é uma reação ao modelo de formação proposto oficialmente, que apresenta a Universidade como o espaço natural de construção das novas subjetividades econômicas, individualistas e conservadoras Santomé (2001). O universo de normas, valores e crenças não declaradas e que são transmitidas aos estudantes pelas vias sorrateiras do currículo oculto (GIROUX, 1997), são questionadas na contra-esfera pública de poder (GIROUX e MCLAREN, 2000) que se materializa através do Movimento Estudantil, fazendo nascer parte dos elementos fundamentais e estruturantes do perfil de formação acadêmica desses egressos. (vide falas dos egressos 04, 06 e 16 na página 119)

É possível também insinuar para um tipo de contribuição resultante do contato com determinados setores da gestão administrativa. Mesmo que do ponto de vista administrativo os órgãos gestores não tenham imprimido marcas determinantes no processo de formação acadêmica, pode-se notar nas falas a importância atribuída ao relacionamento estabelecido com alguns gestores, principalmente no Colegiado de curso e na direção do Departamento de

Educação Física, onde os canais de diálogo estavam mais abertos que os de outras unidades administrativas, propiciando assim aproximações fundamentais para a compreensão destes órgãos no todo acadêmico que compõe o processo de formação.

O conjunto da obra, em nosso parecer, é determinado pela compreensão de que os docentes sinalizados pelo grupo foram fundamentais para a edificação de uma possível postura crítica e de um compromisso político e ideológico com o discurso da transformação social, tão presente nos intelectuais vanguardistas daquele período histórico (GIROUX & MCLAREN, 2000). A capacidade intelectual dos docentes apontados como responsáveis por estes elementos da formação acadêmica em fazer um exame das contradições entre o currículo oculto e o currículo oficial, e atuar na interseção do discurso político e da teoria pedagógica, ofereceu elementos favoráveis à revelação das relações de poder presentes na sociedade como um todo e refletidas no âmbito da prática docente.

Através de uma metodologia diferenciada e uma visão ampliada do conhecimento que extrapolava o teor exclusivo do conteúdo programático, encaravam os atos de ensino como formas de regulação social, selecionando os fenômenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, enfim delimitando também o que devia ser ou não omitido.

Na perspectiva do que aponta Popkewits (1995), onde os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir das diferentes possibilidades, a leitura atenta da prática pedagógica desses docentes, descrita pelos ex-alunos, aponta para um movimento proposital destes ao enxergar os elementos constituintes da trajetória curricular de formação e estabelecer estratégias de superação daquilo que ao olhar dos mesmos era desnecessário para formação. Como nos orienta Apple (1997), neste modo de encarar a formação o currículo perde a conotação de sistema de entrega do tipo processo/produto, que atribui à educação o papel linear de condutor do conhecimento no processo formativo de uma pessoa.

De um modo geral, a formação profissional dos egressos foi marcada por elementos diversos, notadamente construídos pelas particularidades dos encontros ocorridos no interior das unidades de ensino. A diversidade de culturas do fazer acadêmico, encontrada no interior da UFBA, propiciou, em certa medida, a existência de uma possível identidade profissional na formação, margeada por um currículo marginal.

Considero que a minha formação, além dos aspectos específicos colocados no questionário, deveu-se também pelo momento histórico pelo qual passava a educação física no Brasil. Foram vários debates discutindo o papel da educação física na sociedade brasileira. Estávamos consolidando o processo democrático depois de anos de ditadura militar e se questionava muito o papel da educação física nesse processo. Isso fez com que a mesma entrasse em ebulição e todos àqueles que não ficaram indiferentes a esse momento, foi positivamente influenciado no contexto da formação humana mais geral. (Egresso 06)

6.3 Características da inserção e do exercício profissional no mundo do trabalho.

A segunda categoria geral de produção e análises dos dados desta pesquisa diz respeito aos elementos da formação que conferiram as marcas identitárias do processo de formação do perfil profissional de inserção do egresso no mundo do trabalho, e buscou apontar as pistas históricas do seu exercício profissional até os dias atuais.

Percorrendo as pistas sinalizadoras da ocorrência de mecanismos marginais na formação que refletiram no processo de exercício profissional dos egressos, foi lançada uma série de questionamentos que aqui será desdobrada em três subcategorias: 1) Inserção profissional, renda e empregabilidade; 2) Os sistemas de estilos pedagógicos dos docentes e sua influência na formação do perfil de atuação profissional; 3) As demandas conceituais do mundo do trabalho frente aos conteúdos apreendidos na graduação.

Assim, o alicerce teórico que nos autoriza a inferir sobre o papel crítico e inovador que parcela dos docentes resolveu imprimir ao curso, parte do que Bernstein (1996) defendeu em seus escritos, quando afirma que o interesse

maior dos pensadores críticos foi mostrar como a regulação – determinada pela classe social – da distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados, regulando as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência.

O conjunto de dados produzidos nesta categoria concorre para o entendimento de que os grandes problemas identificados nas políticas educacionais de profissionalização da sociedade, emergente do processo de industrialização, estão relacionados com questões que polemizam as categorias classe social e reprodução cultural. Neste ínterim os questionamentos foram lançados na tentativa de delinear o perfil da ocupação profissional dos ex-alunos.

6.3.1 Inserção profissional, renda e empregabilidade.

As primeiras impressões colhidas sobre o percurso da trajetória de exercício profissional acontecem durante o período em que ainda são estudantes, expondo uma entrada precoce no mundo do trabalho, visto que, pelo menos do ponto de vista teórico, as ferramentas necessárias para este exercício ainda estão em formação no interior da graduação. Ao serem questionados sobre o exercício de algum tipo de atividade profissional durante o período em que cursavam Educação Física, os egressos expuseram um quadro ocupacional bastante variado, fruto das oportunidades favorecidas numa cidade servida, até então, por apenas um curso nesta área. Conforme dados do anteprojeto de criação do curso (UFBA, 1986) havia na Bahia, antes da criação do curso, um déficit de 3000 professores somente para a rede pública do estadual (1100 só para Salvador).

Com o campo relativamente aberto os graduandos puderam experimentar várias ocupações. No total foram citadas quinze atividades diferentes que foram agrupadas no gráfico 11 para que se tenha uma idéia do perfil de atuação naquele momento.

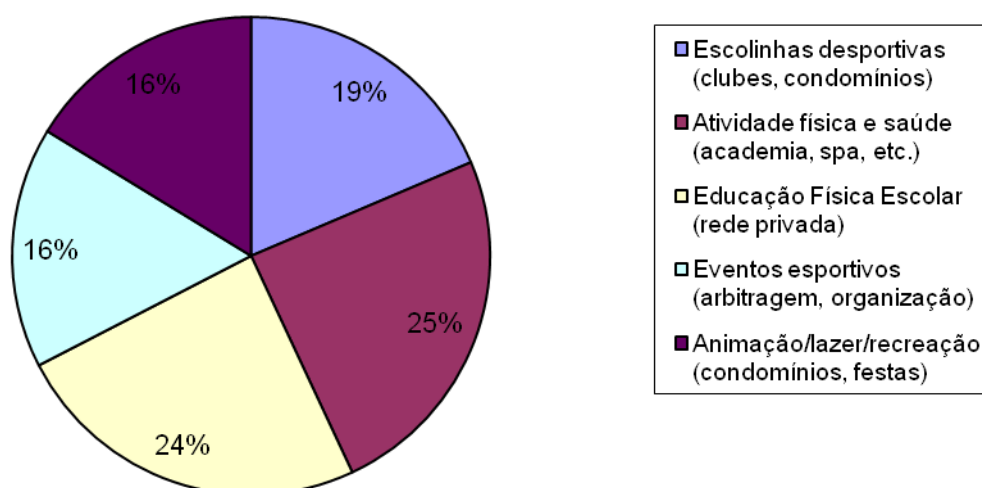


GRÁFICO 11 - Perfil da ocupação profissional enquanto estudava.

Este quadro nos mostra que o ingresso precoce no mundo do trabalho, pelo menos no que se refere ao modelo tradicional de formação, parece ser uma marca inconteste dos egressos de Educação Física. Todos os entrevistados afirmam terem trabalhado no período concomitante aos estudos. As ocupações se caracterizam por uma dominância entre atividades ligadas ao exercício da função de professor de Educação Física escolar em instituições de ensino de natureza privada, bem como a ocupações ligadas ao mercado da atividade física e saúde, sendo as academias de ginástica e musculação o nicho que absorveu mais estudantes-trabalhadores. As escolinhas desportivas, geralmente ofertadas em condomínios ou programas públicos de prefeituras, fazem parte, junto com a participação em eventos esportivos (geralmente como árbitro) e atuações como recreador ou animador sócio-cultural em eventos de lazer, dão conta das outras ocupações mais citadas pelos egressos.

A trajetória profissional depois da formação toma contornos diferentes daqueles desenhados pelo exercício profissional durante a formação. Ao serem solicitados a descreverem as atividades profissionais exercidas até os dias atuais, relacionando o âmbito (público ou privado), obteve-se o seguinte panorama (Quadro 17).

Educ. Física Escolar - rede pública	76%
Educ. Física Escolar - rede privada	35%
Ensino Superior (41% efetivos)	59%
Cargo Administrativo	29%
Esporte de rendimento	12%
Arbitragem	6%
Escolinhas desportivas	18%
Atividade Física e Saúde/Academia	35%
Recreação/Lazer/animação	24%
Fora da área	18%

Quadro 17 – Ocupações profissionais depois de concluída a formação

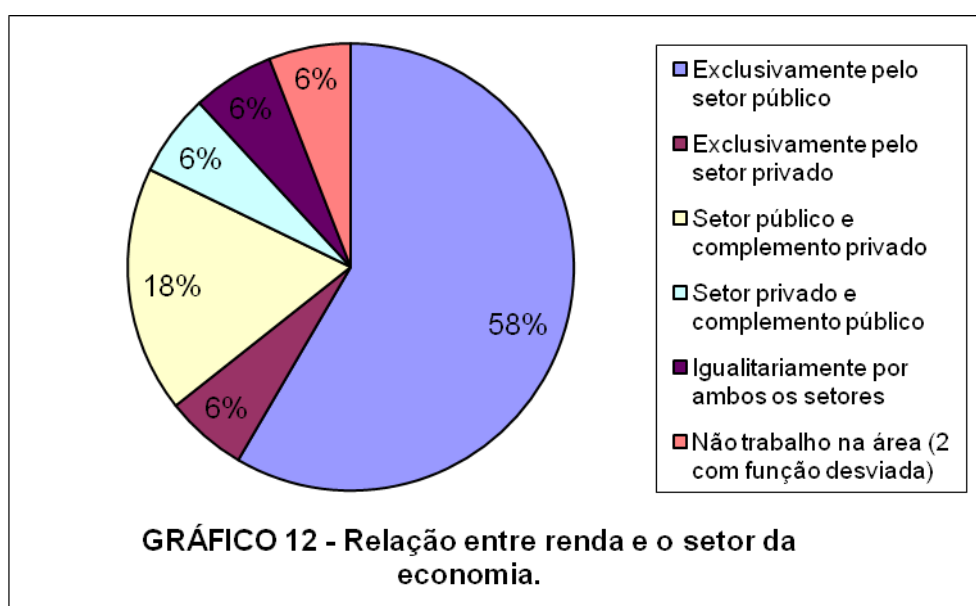
O estudo mostra que o cenário de ocupação profissional depois da formatura difere um pouco da ocupação quando ainda estudante. Ao passo em que na graduação os nichos de mercado que mais os abrigavam eram as áreas de Atividade Física e Saúde, Educação Física Escolar na rede privada, arbitragem em eventos esportivos, escolinhas desportivas e atividades de lazer/recreação, no período após a formação acadêmica o que se vê é uma trajetória marcada pela entrada no campo da Educação Física Escolar na rede pública de ensino.

Nesse sentido, 76% dos egressos afirmam terem exercido algum tipo de atividade docente de caráter escolar em seu percurso profissional. Grande parte deles, inclusive, depois acabou optando para a docência no ensino superior (59%). A área de Atividade física e saúde foi a opção de 1/3 da turma em sua trajetória de construção da carreira profissional. O ensino na rede privada também foi apontado por 1/3 da turma como tendo feito parte deste percurso.

Aqui pode ser notada uma divisão bem visível nas ocupações. De um aqueles que buscaram assegurar sua empregabilidade na área da docência em alguns dos níveis de educação formal, de outro, aqueles que resolveram exercer seu ato pedagógico no campo das atividades não escolares. Esse dado, em nosso entendimento, é revelador de uma opção profissional destoante daquela desejada quando do ingresso no curso, momento em que a

imagem do exercício profissional ligado apenas aos desígnios do mercado e alimentado pela mídia massificada, era a opção servida como exemplo na área.

As atuais ocupações da população estudada têm no setor público a maior fonte de origem da renda salarial (Gráfico 12), que responde por algum tipo de interferência em nada menos que 94%. Tomando-se em consideração que os 6% restantes não trabalham na área, fica aqui a constatação de que todos os egressos pesquisados em atividade na área de Educação Física trabalham em alguma instância do setor público.



Assim, dos 94% dos egressos tem algum tipo de vínculo efetivo com instituições públicas, 67% vive exclusivamente do serviço público, e outros 20% tem o emprego público como principal fonte de renda. Os dados apontam que a trajetória de formação deste grupo levou-os por uma séria de conquistas na ocupação dos postos de trabalho, visto que o ingresso em ambientes públicos só se dá mediante concurso público.

Assim, as ocupações no setor público são caracterizadas pela predominância do exercício da docência nas diversas redes públicas, sejam municipais, seja estadual, no âmbito dos ensinos fundamental e médio (36%). A ocupação no Ensino Superior também é marcante (32%), mostrando que parte desses ex-alunos hoje forma o quadro docente das universidades de Educação Física do Estado da Bahia.

No total o exercício docente é responsável por 2/3 de toda a ocupação no setor público dos egressos em estudo. Parte dos entrevistados acumula funções em ambos os níveis de ensino. 20% do grupo afirmam exercer função pública não mencionada no conjunto das opções oferecidas pelo questionário (Quadro 18).

a. Educação Física escolar no ensino fundamental	16%
b. Educação Física escolar no ensino médio	20%
c. Aulas no ensino superior (graduação)	32%
d. Aulas em pós-graduação <i>Latu Sensu</i> (Especialização)	8%
f. Técnico desportivo em prefeitura ou entidades públicas (ONG's, Filantrópicas, etc)	4%
h. Outros (não citados aqui)	20%

Quadro 18 – Perfil da ocupação profissional no setor público

No que tange à participação, mesmo que reduzida, do grupo no setor privado da economia, o quadro 19 mostra uma discreta predominância do exercício docente em unidades escolares. Vale ressaltar que estas opções estão muito pulverizadas no âmbito daqueles que tem algum tipo de renda na área privada, não tendo nenhuma área com destaque expressivo, que possa conotar um domínio no campo profissional da área neste setor.

Dentro dos 41% de ocupações no setor privado 33% referem-se ao setor educacional, divididas entre aulas no ensino superior, em cursos de pós-graduação e na educação básica. Outros 32% trabalham em Escolinhas desportivas, Lazer em clubes, Treinamento de performance em equipes e Personal training. Outro terço dos respondentes (33%) alega trabalhar em área profissional que não constava das opções oferecidas no questionário.

a. Educação Física escolar no ensino fundamental	8%
c. Aulas no ensino superior (graduação)	17%
d. Aulas em cursos de pós-graduação <i>Latu Sensu</i> (Especialização)	8%
g. Escolinhas desportivas	8%
h. Lazer em clubes sócio-recreativos	8%
j. Treinamento especializado em clubes ou equipes coletivas de performance	8%
k. Aulas individualizadas (<i>personal training</i>)	8%
l. Outros (não mencionados aqui)	33%

Quadro 19 – Perfil da ocupação profissional no setor privado.

A paisagem desenhada pelos perfis de ocupação profissional no mundo do trabalho mostra uma reviravolta nos planos estruturados pelos ingressantes. A natureza da atividade desenvolvida, hoje no campo profissional, tem uma característica totalmente diferente daquela que nutriu o interesse pelo curso, bem como as perspectivas da futura profissão.

Essas mudanças, longe de serem obras casuais do destino, são frutos, antes de qualquer coisa, da interferência viva dos mecanismos intervenientes da formação, principalmente os docentes. O perfil político-ideológico de atuação dos mesmos foi marcante nos destinos de seus alunos, na medida em que os mesmos ampliaram o leque da visão profissional do grupo pesquisado para outras realidades necessárias e prioritárias para os mecanismos de intervenção na sociedade através das ferramentas de trabalho.

Na ordem do pensamento Bernsteiniano houve uma contra-prática pedagógica que atuou fora do campo de ação do conteúdo específico, refutando aquilo que a lógica dominante conduz e transporta, na medida em que questionou a orientação do mercado, a suposta relevância de habilidades vocacionais em conformidade com as demandas da sociedade industrial, para a sua legitimação (BERNSTEIN, 1996), reconstruindo com isso, um novo olhar para o campo de ação de intervenção profissional.

Com isso, é possível afirmar que o preenchimento dos postos de trabalho com as competências oriundas do processo de formação não se deu, conforme posicionamento dos egressos, de forma tão articulada com o currículo, como se preconiza no interior dos documentos oficiais de condução do processo. Orientado pelos avanços teóricos da *Carta de Belo Horizonte* o curso da UFBA prevê em sua estrutura curricular que a atuação profissional se dará nos campos de ensino em escolas de 1º e 2º graus e universidades, em academias e na orientação de atividades desportivas, recreativas e de lazer em clubes, associações de bairros, hospitais, empresas privadas, entidades assistenciais e na comunidade de um modo geral (FERRARO, 1991). No entanto a trajetória de ocupação mostra uma predileção pelo universo da área de ensino escolar.

6.3.2 Os sistemas de estilos pedagógicos dos docentes e sua influência na formação do perfil de atuação profissional.

Conforme defende Basil Bernstein (apud GIROUX, 1997), a natureza política da escolarização assume uma estrutura ideológica baseada em três sistemas de mensagens: o sistema de currículo, o sistema de estilos pedagógicos de sala de aula e o sistema de avaliação. Ao passo em que o sistema de avaliação é o espaço, por natureza, identificado nas teorias curriculares para manifestação do currículo oculto, este trabalho vem apontando o sistema de estilos pedagógicos dos docentes como terreno de germinação do currículo marginal.

Na busca investigativa por marcas identitárias deste processo o estudo resolveu perguntar aos ex-alunos sobre os professores do eixo FACED/Centro de Esportes que exerceram algum tipo de influência sobre o perfil profissional de atuação docente no mundo do trabalho, e pediu que apontasse o tipo de influência e os possíveis professores a quem atribuiriam esta responsabilidade. Os resultados são expostos no quadro 20.

QUALIDADE	Edivaldo	Fernando	Bahia	Hélio	Leiro	Romil	Ad	Blandina	Milton	Pedro	Bob	Beth	Ney	Cacilda	Roberto	Vitor	
Responsabilidade c/ aprendizagem - domínio	1	2	2	1			1		1				1	1			12%
Compromisso político c/ educação - visão ampliada		10	8	2	1	1	1	3		1	2	1					36%
Aspectos metodológicos/Abordagem diferenciada		9	6	1		1	2	4		1	3	1			1	1	36%
Relacionamento interpessoal próximo/afetivo		2	4	1			1	3		1	2						17%
total	1	23	20	5	1	2	5	10	1	3	7	2	1	1	1	1	
	1%	27%	24%	6%	1%	2%	6%	12%	1%	4%	8%	2%	1%	1%	1%	1%	

Quadro 20 – Professores da FACED/CENTRO DE ESPORTES e suas marcas identitárias no perfil profissional dos egressos.

Os professores Fernando Reis e Antônio Bahia parecem terem sido as figuras mais marcantes nas heranças deixadas nos egressos em seu exercício profissional. Lições de vida, muitas vezes dialogadas em sala de aula, foram aos poucos povoando o universo de conceitos que estes ex-alunos formulavam para a sua vida futura, refletidos, mais tarde, no campo profissional.

A característica mais marcante e mencionada por 36% dos respondentes foi o compromisso político com a educação e com as transformações sociais, que acabou por imprimir uma visão de mundo mais ampliada a seus aprendizes. Outro aspecto bastante importante, ventilado por 36% dos egressos, foi o universo de estratégias metodológicas utilizadas pelos mesmos no ordenamento didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem.

Junto ao bom relacionamento que estes mantiveram com seus alunos, também registrados nas respostas, eles dois sozinhos responderam por 51% de todas as citações referentes à questão. Os professores Hélio Campos, Blandina Brito, Admilson Santos e Roberto Sanches, foram responsáveis por 32% das marcas pedagógicas que acompanharam seus ex-alunos no mundo do trabalho, com maiores interferências nos aspectos metodológicos, que imprimiam uma abordagem diferenciada ao trato com o conhecimento, bem como no relacionamento interpessoal próximo e marcado por relações de afetividade.

Assim, pode-se dizer que o eixo FACED/Centro de Esportes é responsável pela formação do perfil identitário do egresso do curso de Educação Física da UFBA, na medida em que confere ao mesmo as marcas político-pedagógicas de sua atuação profissional, ao atribuírem 72% de sua predileção por professores desta unidade que os marcaram com tais características.

No que diz respeito a professores de outras unidades de ensino da UFBA que exerceram algum tipo de influência sobre o seu perfil profissional de atuação docente no mundo do trabalho, apontando o tipo de influência e os possíveis professores a que atribuiriam esta responsabilidade, obteve-se o seguinte cenário (Quadro 21).

	Petrovich	Oziel	Biologia	ICS	Não		
Não respondem ou não apontam ninguém					13	13	44%
Aspectos metodológicos	1					1	6%
Compromisso político com educação/visão ampliada	2					2	13%
Relação interpessoal	1	1				2	13%
Domínio conteúdo/responsabilidade		1	1			2	13%
Influência negativa				2		2	13%
total	4	2	1	2	13	22	
	25%	13%	6%	13%	44%		

Quadro 21 – Professores da OUTRAS UNIDADES e suas marcas identitárias no perfil profissional dos egressos.

De uma forma geral as citações neste quesito são pouco volumosas, visto que 44% dos questionados não apresentaram nenhum nome nesta categoria, seja por esquecimento, seja por entender que não houve interferência dos docentes de outras unidades na formação do seu perfil identitário.

Dos que apontaram algum tipo de contribuição dos docentes em seu exercício profissional aparecem os nomes de apenas dois docentes: Carlos Petrovich (Escola de Teatro - disciplina Dicção) e Oziel Marques (ICS - disciplina Fisiologia do Exercício). No primeiro caso as marcas deixadas pela formação foram o compromisso político com uma formação emancipatória, mediada por aspectos metodológicos diferenciados. No segundo caso a ocorrência de uma inter-relação pessoal afetiva, bem como a responsabilidade e o compromisso com o aprendizado do conteúdo formal foram as características mais marcantes. Dentre as marcas identitárias citadas, os aspectos metodológicos foram os menos lembrados pelos egressos no momento de atribuírem alguma influência dos docentes de outras unidades em seu perfil de atuação profissional.

6.3.3 As demandas conceituais do mundo do trabalho frente aos conteúdos apreendidos na graduação.

A mobilidade profissional relativa ao exercício da profissão está diretamente ligada à portabilidade dos conhecimentos e ferramentas construídos e apreendidos

no universo da formação, ao mundo do trabalho. É inequívoca que a função da Universidade como geradora e gestora da profissionalidade de determinadas áreas do setor produtivo da sociedade, passa pela capacitação técnica do exercício das funções para as quais o profissional se habilitou.

Assim, as questões abaixo versaram sobre a influência que os conteúdos específicos trabalhados no interior de cada unidade de ensino da UFBA exerceram no processo de inserção profissional e exercício das atividades no mundo do trabalho, através do seguinte questionamento: Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pela **unidade x** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho? O universo de respostas revela, mais uma, a predileção dos egressos por algumas Unidades de ensino, em detrimento de outras.

No que diz respeito ao Instituto de Ciência da Saúde (ICS), após declararem que, apesar da situação infra-estrutural desta unidade não oferecer as condições necessárias para aprendizagem, e dos professores terem sido relativamente eficazes na tarefa de garantir a aprendizagem técnica dos conteúdos, os egressos entendem em sua maioria (2/3) que os conteúdos trabalhados atenderam parcialmente às demandas exigidas pelo mundo do trabalho. 1/3 dos entrevistados alegam que os conteúdos pouco serviram para o uso imediato no exercício profissional (Quadro 21). Não há, nas respostas, nenhum registro de satisfação que aponte uma sincronia entre os conhecimentos apreendidos no interior do ICS e as necessidades imediatas do exercício profissional.

Na unidade que, notadamente, mais se identificou com o processo formativo, há uma divisão quase que idêntica entre aqueles que entendem que os conteúdos da unidade estavam em perfeita sintonia com as exigências do mundo do trabalho, com aqueles que advogam ser esta sintonia parcial. Articulada com as avaliações de infra-estrutura da unidade e de importância do conteúdo na formação observa-se, mais uma vez, uma forte interferência do quadro docente desta unidade na consolidação do perfil profissional do egresso, na medida em que 100% atribuem algum grau de satisfação quanto à importância dos conhecimentos tratados para o exercício imediato da profissão (Quadro 22). Ressalva que não há registros de

insatisfação relativos à inexistência de sintonia entre tais conhecimentos com o mundo do trabalho.

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	47%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	53%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	0%

Quadro 22 – Sintonia entre os conhecimentos do ICS e o exercício profissional.

O Centro de Esportes como parte do eixo estrutural das disciplinas oferecidas pelos departamentos da FACED, foi separado para título de análise, visto que o conhecimento que transitou por esse espaço era o mais específico do campo técnico da formação profissional.

O desconforto notado na avaliação da capacidade de atendimento das necessidades infra-estruturais da unidade, que contrastou com o exitoso processo didático-metodológico dos docentes na mediação da aprendizagem dos conteúdos, encontra aqui mais um indício da ocorrência de um processo alheio ao currículo formal. Os egressos, ao denunciarem, em sua grande maioria (82%), que os conteúdos trabalhados sintonizavam-se parcialmente com o mundo do trabalho, levantam pistas significativas sobre a ocorrência de aprendizagens significativas numa dimensão além da prescrição curricular (Quadro 23).

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	18%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	82%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	0%
Quadro 23 – Sintonia entre os conhecimentos da FACED e o exercício profissional.	

Esta inferência é possível na medida em que se relaciona o índice levantado nesta questão com a importância dada a alguns professores desta unidade de ensino na vida profissional dos egressos. Ao alegarem que o conteúdo técnico ensinado se articulava parcialmente com o exercício profissional, abrem

possibilidades para a inferência de que tal contribuição na formação, apontada pelo grupo, se deu numa outra esfera, indicando a ocorrência do fenômeno aqui estudado, qual sejam, os mecanismos marginais do currículo. Aqui, também, não há menção a uma possível inutilidade do conhecimento trabalhado na graduação para seu uso no mundo do trabalho.

Da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), eclodiu o conhecimento que, segundo os egressos, menos relação teve com as demandas do mundo do trabalho. Aqui há uma divisão quanto à classificação atribuída aos conhecimentos tratados no interior desta unidade. Parte da turma (47%) atribui um grau de satisfação parcial à articulação dos conteúdos apreendidos e o usufruto do mesmo no mundo do trabalho, enquanto outra parte (41%) identifica que pouco serviu tais conteúdos em sua inserção e em seu exercício profissional. Outra parte atribuiu valoração de perfeita sintonia com as demandas do exercício profissional (Quadro 24).

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	12%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	47%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	41%

QUADRO 24 – Sintonia entre os conhecimentos da FFCH e o exercício profissional.

Na verdade há uma divisão muito equânime sobre esta questão. Em nossa compreensão até portadora de uma contradição com a avaliação feita na categoria anterior sobre a imprescindibilidade de tais conhecimentos para o processo de formação. Se somados os que apontam algum tipo de sintonia num único grupo teremos um índice de 59% de apontamentos relativamente satisfatórios para a articulação dos conhecimentos trabalhados no interior desta Unidade de Ensino e as exigências encontradas na trajetória profissional.

Na Escola de Dança mais da metade (59%) dos egressos atribuem uma satisfação parcial quanto à relação imediata destes conteúdos com a realidade do

campo profissional. No entanto, outra parte significativa (41%) aponta total falta de sintonia entre estes conteúdos e o mundo do trabalho (Quadro 25). Estes dados se mostram contrastantes com a infra-estrutura favorável do curso, bem como com o reconhecimento sobre a importância dos conteúdos trabalhados no processo de formação. Talvez a falta de sintonia entre estes elementos possa ser atribuída à busca por inovações didático-metodológicas declaradas pelos egressos ao justificarem sua predileção pela unidade, e não, necessariamente, aos conteúdos trabalhados em seu interior.

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	0%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	59%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	41%

Quadro 25 – Sintonia entre os conhecimentos de DANÇA e o exercício profissional.

Na Faculdade de Biologia se percebe um grau de satisfação parcial com os conteúdos trabalhados pela unidade e sua real utilização no campo profissional, sendo que $\frac{1}{4}$ dos respondentes atribuem um grau de falta de sintonia dos conteúdos com as necessidades do mundo do trabalho. Aqui há outro contraste, se considerados os elementos infra-estrutura e importância dos conteúdos na formação (Quadro 26). Estes dois últimos quesitos foram avaliados positivamente, talvez por ser nesta unidade a ocorrência da primeira disciplina ligada aos processos de formatação do conhecimento da área do curso, bem como por ser pré-requisito de ligação imediata com a cadeia de disciplinas ligadas ao ICS (Fisiologia humana, Anatomia e Fisiologia do exercício).

Assim, pode-se dizer que a disciplina tratada no interior desta unidade, Biologia, teve sua importância declarada satisfatória para o que representou no interior da formação, como base para a seqüência de disciplinas que dela dependiam, no entanto, o conhecimento tratado em seu interior não era de uso pragmático para o exercício profissional do egresso.

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	18%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	59%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	24%

Quadro 26 – Sintonia entre os conhecimentos de Biologia e o exercício profissional.

A Escola de Nutrição é marcada por uma maioria de egressos que apontou um nível de insatisfação quanto ao aproveitamento imediato dos conteúdos trabalhados por esta unidade e sua relação com o campo de atuação profissional. O desconforto pedagógico com esta unidade vem sendo apontado desde a importância dos conhecimentos tratados em seu interior, com 40% de insatisfação, passando pela rejeição da metade dos pesquisados quanto ao aparato infra-estrutural da mesma (Quadro 27). Para uma área a quem se atribui um grau de afinidade com a Educação Física, relativamente grande, o ensino da disciplina oferecida por esta unidade parece ter frustrado as expectativas dos egressos quanto ao uso de tais conhecimentos na realidade imediata do trabalho profissional, principalmente para aqueles que militam no campo da atividade física e saúde.

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	6%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	41%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	53%

Quadro 27 – Sintonia entre os conhecimentos de BIOLOGIA e o exercício profissional.

Do grupo de unidades de ensino que serviu ao curso a Faculdade de Farmácia, sem sobras de dúvidas, é aquela depositária do maior grau de insatisfação dos egressos. A maioria (59%) dos entrevistados indica que pouco serviu os conteúdos desta unidade para o uso imediato no exercício da profissão. A outra parcela também identifica certo grau de insatisfação, na medida em que formam um grupo de 41% das opiniões que entendem que os conteúdos atenderam parcialmente às necessidades reclamadas pelo exercício profissional (Quadro 28).

Ao serem agrupadas as opiniões da categoria anterior, onde houve uma atribuição de pouca influência e nenhuma influência dos conteúdos na formação (53%), ao grau de insatisfação com a infra-estrutura (63%), chega-se um patamar relativamente alto de insatisfação geral com a unidade, também refletidos na relevância dos mesmos para o exercício profissional. Esta unidade de ensino oferecia a disciplina Socorros de Urgência.

a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional	0%
b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional	41%
c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão	59%

Quadro 28 – Sintonia entre os conhecimentos de FARMÁCIA e o exercício profissional.

O panorama geral dessa articulação entre o exercício profissional e os conhecimentos tratados no interior das Unidades de Ensino, é fechado com a solicitação aos egressos de uma avaliação individualizada dos conteúdos específicos das disciplinas cursadas frente à inserção profissional no mundo do trabalho. Portanto, ao serem convidados a indicar no leque de disciplinas cursadas aquelas as quais consideraram terem sido FUNDAMENTAIS no seu processo de inserção e exercício profissional no mundo do trabalho, tomando como parâmetro os requisitos exigidos pela profissão, obtivemos como resposta os dados presentes no quadro 29.

Educação e Sociedade	81,25%
Psicologia da Educação	81,25%
Futebol I	75,00%
Estágio Supervisionado I	75,00%
Estágio supervisionado II	68,75%
Atletismo I	62,50%
Desenvolvimento motor e Humano	62,50%
Capoeira I	56,25%
Voleibol I	56,25%
Problemas da educação	56,25%
Recreação	56,25%
Seminário I	56,25%
Teoria e prática do currículo	56,25%
Ginástica escolar	56,25%
Didática da educação física	56,25%

Fisiologia do exercício	56,25%
Introdução à Sociologia	50,00%
Fisiologia I	50,00%
Basquetebol I	50,00%
Ciência e Educação	50,00%
Seminário II	50,00%
Organização Desportiva	50,00%
Bases biológicas do desenvolvimento humano	43,75%
Handebol I	43,75%
Higiene, educação e saúde	43,75%
Ginástica especial	43,75%
Introdução à Filosofia	37,50%
Anatomia I	37,50%
Estrutura e Funcionamento do Ensino	37,50%
Natação I	37,50%
Treinamento desportivo	37,50%
Fundamentos da Alimentação e Nutrição	31,25%
Medidas e avaliação da educação física	31,25%
Educação e identidade cultural	31,25%
Dimensão estética da Educação	25,00%
Cinesiologia da Dança I	18,75%
Ginástica	18,75%
Rítmica	12,50%
Ginástica Rítmica Desportiva	12,50%
Eu não saberia avaliar esta	6,25%

Quadro 29 – Importância das disciplinas do curso para o exercício profissional

Todas as disciplinas foram mencionadas com algum grau de importância no processo de inserção e exercício profissional dos egressos. Do conjunto geral de disciplinas obrigatórias oferecidas no fluxograma do curso, excluindo-se as optativas e eletivas, sete foram mencionadas com um nível de aceitação de pelo menos 2/3 dos respondentes: Educação e Sociedade, Psicologia da Educação, Atletismo I, Futebol I, Desenvolvimento motor e Humano, Estágio Supervisionado I, Estágio supervisionado II. Aqui cabe a ressalva de que todas são do eixo FAGED/Centro de Esportes, e que cinco delas foram ministradas pelos profissionais anteriormente mencionados pelos egressos, como tendo sido fundamentais na formação, quais sejam: Blandina Brito, Fernando Reis, Antônio Bahia e Hélio Campos.

Um segundo grupo de disciplinas foi citado por, pelo menos, a metade dos egressos: Didática da educação física, Fisiologia do exercício, Teoria e prática do currículo, Ginástica escolar, Capoeira I, Voleibol I, Problemas da educação, Recreação, Seminário I, Seminário II, Organização Desportiva, Introdução à Sociologia, Fisiologia I, Basquetebol I, Ciência e Educação. Excetuando a disciplina

Fisiologia do Exercício, todas as outras também são do eixo FACED/Centro de Esportes.

Às disciplinas de outras unidades de ensino da UFBA foi atribuído um grau de importância que variou de 13% a 38%, sendo que as menos citadas nesta escala foram Cinesiologia da Dança I, Ginástica, Rítmica e Ginástica Rítmica Desportiva. O que se percebe nesta questão é uma prevalência das disciplinas do eixo FACED/Centro de Esportes neste quesito. Mesmo reconhecendo a hegemonia quantitativa no oferecimento das disciplinas, não podemos nos furtar do registro formulado pelos egressos quanto ao papel fundamental exercido pelo conhecimento produzido neste eixo para a sua inserção e o seu exercício no mundo profissional.

Quando convidados a opinarem sobre as disciplinas às quais eles consideraram terem sido **dispensáveis** no seu processo de inserção e exercício profissional no mundo do trabalho, tomando como parâmetro os requisitos exigidos pela profissão, o seguinte quadro foi exposto (Quadro 30).

Ginástica Rítmica Desportiva	50,00%
Rítmica	41,67%
Cinesiologia da Dança I	41,67%
Eu não saberia avaliar esta	41,67%
Introdução à Filosofia	33,33%
Estrutura e Funcionamento do Ensino	25,00%
Organização Desportiva	25,00%
Teoria e prática do currículo	25,00%
Ginástica	16,67%
Introdução à Sociologia	16,67%
Desenvolvimento motor e Humano	16,67%
Fundamentos da Alimentação e Nutrição	16,67%
Dimensão estética da Educação	16,67%
Higiene, educação e saúde	16,67%
Ginástica especial	16,67%
Educação e Sociedade	8,33%
Anatomia I	8,33%
Psicologia da Educação	8,33%
Fisiologia I	8,33%
Atletismo I	8,33%
Basquetebol I	8,33%
Voleibol I	8,33%
Problemas da educação	8,33%
Ciência e Educação	8,33%
Recreação	8,33%
Seminário II	8,33%
Ginástica escolar	8,33%
Didática da educação física	8,33%

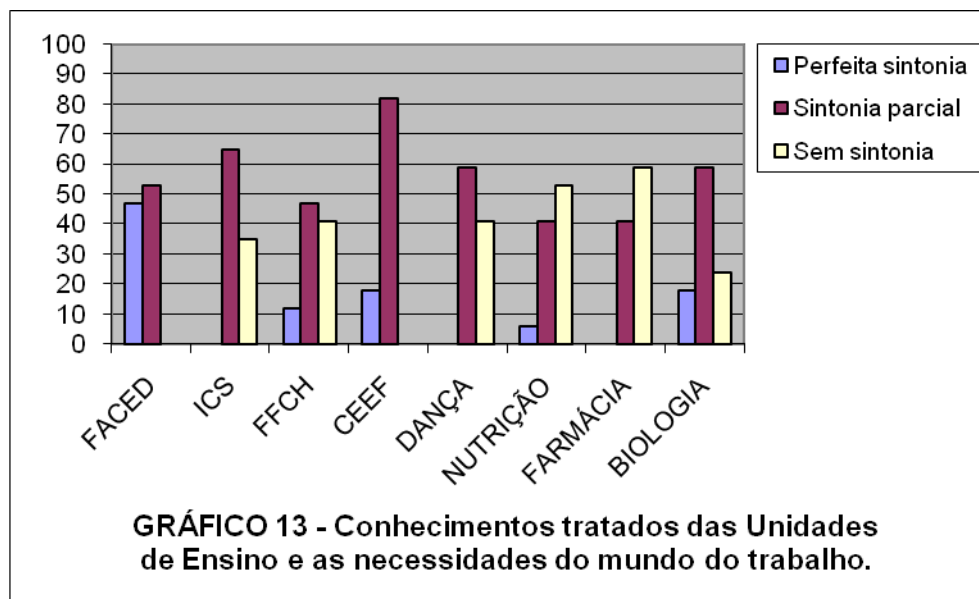
Fisiologia do exercício	8,33%
Medidas e avaliação da educação física	8,33%
Estágio supervisionado II	8,33%
Educação e identidade cultural	8,33%
Treinamento desportivo	8,33%
Bases biológicas do desenvolvimento humano	0,00%
Natação I	0,00%
Futebol I	0,00%
Handebol I	0,00%
Capoeira I	0,00%
Seminário I	0,00%
Estágio Supervisionado I	0,00%
Quadro 30 – Disciplinas do curso dispensáveis para o exercício profissional	

Neste quesito foi possível identificar quatro grupos de opiniões, no que tange à avaliação dos egressos sobre a dispensabilidade de algumas disciplinas do fluxograma do curso. Num primeiro grupo encontram-se aquelas que tiveram os maiores índices de rejeição, sinalizadas por pelo menos a metade dos respondentes. São elas: Ginástica Rítmica Desportiva, Rítmica e Cinesiologia da Dança I. Aqui encontramos duas disciplinas da Escola de Dança e uma da FACED.

Outro grupo é representado por um nível de rejeição de pelo menos $\frac{1}{4}$ do grupo. São elas: Introdução à Filosofia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Organização Desportiva e Teoria e prática do currículo. Apenas quatro disciplinas não foram mencionadas por nenhum respondente na lista daquelas que tiveram sua importância questionada na formação. Foram elas: Natação I, Futebol I, Handebol I, Capoeira I e Seminário I.

42% dos egressos não souberam responder a questão, não atribuindo nenhum valor de falta de importância as disciplinas cursadas no interior do curso. O que se percebe é que houve uma dificuldade dos egressos em apontar disciplinas neste quesito.

O gráfico 13 traz uma visão geral e ampliada da participação de cada Unidade de Ensino na opinião emitida pelos egressos quanto à sintonia dos conhecimentos trabalhados com o usufruto dos mesmos na imersão profissional.



Percebe-se por uma análise dos mesmos que os conhecimentos tratados no interior do eixo FACED/Centro de Esportes, foram os únicos que receberam atribuição de que pouco serviu para o uso imediato no exercício da profissão. Esta constatação abre espaço para uma observação, no mínimo, importante. Ao passo em que era o eixo que oferecia mais disciplinas ao curso, também era o que mais se expunha, estando sujeito a um maior grau de aparecimento de avaliação negativa de alguns de seus conhecimentos, pelo simples fato de ter se relacionado mais com os alunos. Isso mostra a importância que exerceu a FACED/Centro de Esportes na consolidação do perfil profissional dos egressos dessa licenciatura.

O conjunto das subcategorias que compõem esta segunda categoria alinhava uma série de dados que apontam diretamente para o eixo temático desta investigação. Ou seja, em sua trajetória profissional de edificação de um perfil de exercício da profissão no mundo do trabalho, os ex-alunos levaram para o arcabouço de suas estratégias metodológicas de intervenção no mundo, mais do que os conhecimentos técnicos preconizados pela formatação curricular oficial.

A eminência do currículo marginal, constatada preliminarmente na categoria 01, quando foi investigado o processo de formação acadêmica, também pode ser visualizado aqui, quando da investigação da inserção e do exercício profissional desse egresso no mundo do trabalho.

O aligeiramento da formação do profissional de educação, via propostas neotécnicas que pretendem transformá-lo em um prático com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana (ANFOPE, 2004), parece ter encontrado no curso de Educação Física da UFBA pistas de que esse caminho pode ser reordenado, tendo em vista que a parcela entrevistada buscou trajetórias distantes da via do pronto atendimento dos requisitos do mercado, sob o argumento da sobrevivência e da empregabilidade possível.

Assim, a paisagem histórica desenhada pelas relações acadêmicas do processo de formação profissional dos egressos das cinco primeiras turmas do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia tem nas suas especificidades o retrato de uma época muito particular do cenário sócio-político brasileiro. Com certeza, as influências deste período histórico marcaram os mecanismos de gestão do processo pedagógico de formação no interior do curso, deixando marcas incontestes na forma como os sujeitos deste estudo resolveram imprimir seu perfil profissional no mundo do trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar as pistas históricas do processo de formação acadêmica no interior do núcleo de formação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, bem como da inserção de seus egressos no mundo profissional, este trabalho evidenciou as características e nuances próprias das relações advindas do núcleo formador, seja na figura de seus docentes, seja no papel administrativo de seus gestores, seja na normatização dos documentos legais, seja na voz dos ex-alunos.

Neste percurso investigativo os registros históricos, advindos dos depoimentos dos egressos, dos documentos legais e das entrevistas, foram motivo de uma preocupação constante do pesquisador em articulá-los com o contexto sócio-político que cercou estes atores sociais. Assim, nos é fundamental a percepção de que os registros encontrados no estudo não são frutos de uma pretenciosa exclusividade sobre o processo formativo no interior da Faculdade de Educação e das outras unidades que compuseram o universo infra-estrutural do curso. No saldo desse balanço histórico temos a justa consciência de que diversos elementos conjunturais compuseram o tecido identitário da formação profissional no interior do curso.

Na apresentação da conjuntura que propiciou a criação do curso no interior da Faculdade de educação, pudemos notar que esta graduação sofreu fortes influências dos intelectuais do núcleo pensante da FACED na elaboração do projeto de criação, conforme apontaram os documentos. Um curso que regularmente se insere na área de saúde, teve na UFBA a oportunidade pioneira de interagir com o universo teórico desta unidade. Alia-se a este dado o fato deste curso ter sido, conforme afirmou o professor Hélio Campos (APÊNDICE C), o primeiro do Brasil a sofrer influência direta dos documentos vanguardistas produzidos pelos profissionais da área, mobilizados pelo fervor das grandes liberdades nascentes do período de redemocratização do país.

Certamente este contexto tensionado, do final da década de 80 e início dos anos 90, foi a base de lançamento do curso da UFBA na realidade brasileira de formação profissional em Educação Física. A Carta de Belo Horizonte ao denunciar

o expansionismo desmedido do ensino superior privado no país, na área de Educação Física, trouxe à tona o velho dilema que sustenta a tensão social entre aqueles que querem atender aos requisitos do mercado e aqueles que de fato estão preocupados com uma formação integral do homem e da mulher para intervirem criticamente no meio social. (FARIA JÚNIOR, 2001)

O estudo mostrou que, no plano legal, a reformulação curricular proposta pela resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação possibilitou uma ampla discussão em nível nacional que deflagrou várias iniciativas institucionais. Com isso, a introdução de conhecimentos da chamada área de formação humanística abriu novos horizontes sobre a realidade dicotômica entre teoria e prática, reinante no meio acadêmico da Educação Física. No curso da UFBA este fato se refletiu na elaboração de um currículo prescrito que incorporou em seu texto elementos inovadores, passando a levar em consideração a formação humana em toda a sua totalidade conforme sinaliza o anteprojeto de criação do curso (ANEXO 01)

De fato, este estudo trouxe em sua essência um registro muito particularizado desse período histórico, de conturbados programas nacionais de regulamentação e legislação na área, mas que foram determinantes para os rumos da Educação Física baiana. As impressões deixadas por este processo investigativo apontam que o segundo curso de licenciatura em Educação Física da Bahia, construiu o seu percurso motivado por relações que foram além da prescritividade do currículo formal. As falas dos egressos são registro vivo das diversas interferências ocorridos no processo de formação, que não estiveram previstas na normatização curricular oficial.

Duas situações são representativas desse fato: a primeira diz respeito ao papel que alguns professores exerceram na formação política dos ex-alunos, sendo que grande parte da concentração do ocorrido se deu no universo das disciplinas de natureza técnica, responsável pela garantia dos conteúdos específicos que caracterizam o exercício profissional na área. Ao extrapolar os conteúdos previstos no ementário da disciplina, tais docentes romperam com as barreiras que normatizavam o ensino desses conteúdos e contribuíram para a formação de conhecimentos extracurriculares, ou como estamos preferindo chamar neste trabalho, marginais à lógica curricular formal. Tais docentes, que foram sinalizados

pelos egressos como tendo sido fundamentais nos traços da formação acadêmica e do exercício profissional, tiveram uma atuação docente que extrapolou ao idealismo oficial preconizado pela estrutura curricular do curso, indicando os sistemas de estilos pedagógicos como algo marcante na formação acadêmica.

A segunda situação refere-se à constatação de que parte significativa dos ex-alunos buscou nas disciplinas de dança e teatro componentes didático-metodológicos para a complementação da formação profissional. A constatação se torna relevante justamente porque eram disciplinas optativas e eletivas que, na grade curricular, recebem um tratamento menos privilegiado que as disciplinas obrigatórias. Ao reconhecer a necessidade de buscar tais conhecimentos, não previstos como fundamentais pelo currículo oficial, entendemos que tais egressos apontam para a busca de componentes marginais à formação.

A pesquisa também mostra que o discurso oficial, presente nos textos legais que regulamentam a formação no interior do curso (ANEXO A), aponta para uma formação focada na plena realização do homem, orientado por uma práxis pedagógica contextualizada sob o ponto de vista histórico, social, político, econômico e cultural. É aqui que entram parte dos achados dessa investigação, quando os egressos sinalizam estarem nas ferramentas que os docentes lançaram mão neste percurso os elementos decisivos da edificação do perfil profissional de atuação deles no mundo do trabalho. Conforme os dados levantados o papel dos eixos de conhecimento não tiveram participação decisiva sobre esta questão.

O contra-senso entre os documentos formais e a realidade estrutural do curso mostrou uma distância, já anunciada por Espírito Santo (1995), entre o currículo prescrito e a idealização filosófica das matrizes teóricas que sustentam o currículo oficial. A partir desta pesquisa que acabamos de realizar foi possível avançar esta crítica para o universo do fazer pedagógico de grande parte dos docentes do curso, bem como para a incapacidade dos mecanismos administrativos em superar e dialogar com os desafios teórico-metodológicos a que esta área de conhecimento foi desafiada ao longo dessas duas décadas.

Daí a necessidade de que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações. É por

isso que, ao lado do investimento da transmissão aos educandos dos conhecimentos científicos e técnicos, recursos que resgatam a essencial significação do trabalho na sua vida, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela possibilite aos educandos entenderem as intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderá dar conta do significado e das condições de exercício das suas atividades de trabalho.

Por outro lado, coube ainda à formação no interior do curso, no plano da intencionalidade da consciência, um desvendar dos mascaramentos ideológicos inerentes aos processos ocultos do currículo oficial. Possivelmente, os docentes sinalizados pelos egressos, e sintonizados com as demandas libertárias que alimentavam o debate crítico dos educadores daquela época, direcionaram parte de seu no plano pedagógico de ensino para demandas no campo político, visto que parcela significativo dos respondentes alertam para o fato deste tipo de interferência na formação.

Esse mecanismo de intervenção intencionada é que configurou o que este estudo chamou de currículo marginal na formação. Nas falas dos egressos ficou patente a presença de ações estruturantes do perfil da formação acadêmica e da atuação profissional no mundo do trabalho, que fugiram às rédeas do controle da prescritividade do currículo oficial. Esta intervenção de fato marcou o grupo dos 22 ex-alunos estudados, que hoje se ocupam profissionalmente, quase que na totalidade, em postos públicos de docência nas redes municipal e estadual de ensino. Em alguns casos ocorreu também a migração posterior, depois de algum tempo, para o ensino superior, em sua grande maioria, nas universidades públicas, conforme apontaram os dados no item 6.3.1 da análise de dados.

Responsáveis pelo ordenamento dos rumos que vêm tomando a sistematização do conhecimento de área no nível da educação básica essa geração, de egressos da UFBA, têm edificado em campo os pilares de uma formação marcada pela mobilização marginal de um grupo de professores que não se contentou em apenas atender à formalidade das normas institucionais. Acometidos pelo desejo pungente de mudanças que marcou o período estudado, os professores formados pela UFBA desta etapa histórica parecem ter ocupado posições

estratégicas no mundo do trabalho, como visto na categoria Inserção profissional, renda e empregabilidade.

Assim, os depoimentos colhidos junto aos egressos nos impulsiona a inferir favoravelmente pela ocorrência do currículo marginal no interior do curso. Em nosso entendimento as falas são depositárias de um descontentamento generalizado destes com a estrutura formal do curso. No entanto, são ilustrativas quanto à ocorrência de um processo de aprendizado vivenciado nas brechas, nas sombras, nos atalhos, enfim, nos descaminhos encontrados para superar as limitações de uma formação que tinha no projeto político-pedagógico um corpo teórico-filosófico progressista, mas na estrutura curricular das disciplinas um modelo de formação de três décadas atrás, visto que a orientação das disciplinas de área ainda continha permanências do modelo curricular da resolução 69/69.

7.1 Limitações encontradas no percurso da pesquisa.

No entanto, reconhecemos aqui algumas limitações que o estudo teve. No ponto de vista metodológico entendemos que a ferramenta escolhida possibilitou a escuta de um número de egressos que dificilmente teríamos condições de ouvir por vias presenciais, principalmente pela dispersão espacial de seus domicílios em boa parte do estado da Bahia. Mas também, temos a necessária compreensão de que a ferramenta escolhida também é limitante de uma escuta mais sensível de seus informantes. Por mais que a preparação para uma integração amigável com o ambiente virtual de respostas tenha sido rigorosamente articulada, sabemos que ela jamais substituirá o calor humano e subjetivo que a relação presencial entre entrevistado e entrevistador pode gerar.

Futuros estudos, portanto, podem aperfeiçoar a metodologia aqui apresentada, na medida em que possam articular entrevistas semi-estruturadas com parcela dos sujeitos da pesquisa. Este tipo de diálogo pode vir a ajudar no clareamento de conceitos ainda sem suficiente maturidade teórica e que, neste trabalho, despontaram como possíveis itens de estudos vindouros. Um exemplo disso é a questão da desarticulação do pensamento hegemônico de quem entra no curso, voltado exclusivamente para o âmbito do esporte de competição e para o ambiente

das academias, que se volta para uma predileção pela atuação no campo da Educação Física escolar. Neste sentido esta pesquisa mostrou a importância dos docentes nessa guinada, mas futuros estudos podem investir numa escuta mais apurada para investigar os elementos constituintes desse revés.

Também achamos que a ferramenta utilizada aqui pode ser utilizada de forma satisfatória em etapas exploratórias de outros estudos, visto sua praticidade de uso, bem como a facilidade na formatação do ambiente virtual para o levantamento dos dados. Projetos de reformulações curriculares ou mesmo levantamentos avaliativos sobre a formação no interior de outros cursos de graduação podem se beneficiar desta estratégia metodológica.

No âmbito da UFBA, especificamente, pensamos que este estudo pode servir de base para ações internas do colegiado. Esta ferramenta pode se constituir num importante parceiro de acompanhamento do processo de formação de seus egressos após o desligamento formal da instituição. Aliás, sobre isso, cabe a ressalva de que, regra geral, as instituições de formação consideram ter cumprido seu papel formal no momento da entrega do canudo de formatura. Em nosso entender, esse é mais um dos grandes equívocos do modelo de formação questionado no interior desta pesquisa. Por fim, ressaltamos, ainda, a necessidade de buscar parceiros para a implementação do programa que aqui sugerimos, principalmente no âmbito administrativo, tais como colegiados de curso, direções de departamentos, pró-reitorias, etc.

Assim, vale dizer, que os resultados aqui relatados para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, são vistos dentro de uma relatividade temporal circunscrita ao universo dos respondentes. Como nunca foi interesse nosso generalizar os achados quantitativos da pesquisa é que apontamos a sua representatividade transitória da situação, sem, contudo perder de vista que o seu grande mérito está em avaliar o processo de formação profissional de fora para dentro, agregando aos modelos usuais as vozes daqueles que levaram consigo as marcas institucionais, sejam elas oficiais ou marginais, para o mundo do trabalho. Como vozes autorizadas elas ecoam e reverberam resultados, geralmente desprivilegiados pelas instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação). **Políticas públicas de formação dos profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, 2004.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERCITO, S. D. R. Educação Física e construção nacional (1932-1945). In FERREIRA NETO, A. (org.) **Pesquisa Histórica na educação física brasileira**. p. 145-160. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: VORRABER, Marisa Costa. **O currículo no limiar do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BOAVENTURA, E. M. Metodologia da pesquisa. São Paulo. Atlas, 2004.
- BRASIL, 1998. **Lei nº 9696**, de 01 de setembro de 1998. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação-PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- CARLSON, D. e APPLE, M. W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In HYPOLITO, A. M. (org.) **Educação em tempos incertos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortês. 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUDEK, W. Teorias do Estado moderno: leituras econômicas e culturalistas. **Revista Ensino e Pesquisa**. Vol. I, nº 05, p. 06-16. IEPS/FAFIUV: União da Vitória, 2008.
- ESPÍRITO SANTO, F. R. **Currículo e formação profissional na UFBA: Em busca de uma nova proposta**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

_____. O curso de Educação Física na UFBA: da crítica a formação à formação crítica. **Revista da FAGED**, nº 2, p. 177-184. UFBA: Salvador, 1998.

_____. **Políticas de reformulação curricular em Educação Física no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G. Reflexões sobre a educação física brasileira – A carta de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-31, set. 2001.

FERRARO, A. N. **A Educação Física na Bahia: memórias de um professor**. Salvador: CEDUFBA. 1991.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 299-306. CEDES-Unicamp: Campinas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GIROUX, H. A. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 43-53.

GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-77.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-154.

GRUNENVALDT, J. T. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Aracaju: UFS, 1997.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

LEIRO, A. C. R. Educação Física na UFBA: dilemas e utopias. **Revista da FAGED**, nº 2, p. 203-220. UFBA: Salvador, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**. São Paulo: EDUC. 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2ª ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Atos de currículo e intercristica**. FORMACCE - PPGE/FACED – UFBA, (s.n.), 2006.

MELO, V. A. de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (mestrado em educação Física). UNICAMP, 1996.

MENDES, C. L. 2004. **Reforma curricular de um curso superior. Relações de poder e busca de legitimidade**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/reforma_curricular.asp>. Acesso em: 04 dez. 2004.

MENDES, J. E. Com que roupa eu vou para o samba que você me convidou? Reflexões de iniciativas metodológicas em pesquisa sobre trabalho docente. In

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

MOURA, M. L. S. ; FERREIRA, M. C. ; Paine, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org). **Educação superior em debate**. Brasília: INEP, 2006. v. 5: Docência na educação superior. p. 49-64.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NOZAKI, H. T. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. FIGUEIRÊDO, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em educação física e o mundo do trabalho**. Gráfica da Faculdade Salesiano: Vitória, 2005.

PEREIRA FILHO, E. **Identidade Profissional; marcas de um currículo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISINOS, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. FIGUEIRÊDO, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em educação física e o mundo do trabalho**. Coletânea de textos – Vol 1, p. 47-69. Gráfica da Faculdade Salesiano: Vitória, 2005.

PIRES, R. G. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da FAGED**. Salvador, nº 10, p. 179-193, agosto 2006.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências In: Preti, O. (org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 17-42.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RUMBLE, G. A tecnologia da educação à distância em cenários do terceiro mundo. In: Preti, O. (org.). **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 43-62.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo. Autores Associados, 1995.

SANTOMÉ, J. T. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 22-34, jan/jun 2004. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 nov. 2006.

_____. **A instituição escolar em tempos de intolerância**. TEIAS. Ano 2, nº 3: Rio de Janeiro, jan/jun 2001. p. 01-25

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul/dez 2003. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 nov. 2006.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: Ferretti, C. J. (org.). **Novas tecnologias e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortêz. 1996.

SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Mapeando a (complexa) produção teórica educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan/jun 2002. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 nov. 2006.

SOARES, CARMEN LÚCIA. Imagens do corpo “educado”: um olhar sobre a ginástica no século XIX. In FERREIRA NETO, A. (org.) **Pesquisa Histórica na educação física**. Vol. 2, p. 05-32. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

SOUZA NETO, Samuel de. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, VIII., 2002, Ponta Grossa, PR. **As ciências sociais e a história**

da educação física, esporte, lazer e dança. Anais... Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

STEINHILBER, J. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física.** Rio de Janeiro, ano VI, nº 19, p. 19-20, março de 2006.

TOJAL, J. B. A. G. **Diretrizes curriculares: um pouco da história.** 2004. Disponível em <<http://www.confef.locaweb.com.br>>. Acesso em 04 dez 2004.

UFBA. **Anteprojeto de criação do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, 1986. 08p.

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 3.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

II CONED. **Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira.** Belo Horizonte, MG, Novembro, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS IDEALIZADORES DO CURSO.

CATEGORIA 1 – As motivações dos idealizadores do Curso antes de sua formalização junto à UFBA.

Quando surgiu a idéia de criação do Curso de Licenciatura em Educação Física na UFBA?

Que nomes o Sr. indicaria como idealizadores do Curso ?

Que motivações levaram estas pessoas a pensarem na criação do Curso na UFBA?

Houve algum tipo de consulta informal a algum setor da UFBA sobre a possibilidade de criação do Curso, antes mesmo da elaboração do projeto?

Outros professores ou funcionários da UFBA, sem ser da educação Física, foram procurados para ajudar a solidificar a idéia de criação do Curso?

CATEGORIA 2 – O processo de implementação formal do Curso junto às instâncias da UFBA.

Em que momento o Sr. acha que a idéia de criação do Curso foi aceita de fato pela UFBA?

Houve algum documento formal ou proposta sistematizada construído pelos idealizadores que tenha sido apresentado aos órgãos responsáveis pela implementação de Cursos da UFBA?

Que setores da UFBA foram consultados para o processo de implantação do Curso? O que disseram sobre a questão?

CATEGORIA 3 – O inserção do Curso na FACED

Que unidades da UFBA foram sondadas como possíveis espaços para sediar o Curso?

Que respostas foram dadas por estas unidades?

Como o Curso veio parar na FACED?

Como se deu o processo de organização da comissão de elaboração do projeto do Curso na FACED?

Que critérios orientaram a distribuição das tarefas dessa comissão?

Qual era, na época, a sua avaliação sobre a implementação do Curso na FACED?

CATEGORIA 4 – Os documentos legais.

No momento de concepção da idéia do Curso os idealizadores tinham conhecimento da Carta de Belo Horizonte? (adequar ao tempo da resposta da categoria 1)

Em que momento do processo de formulação da proposta do Curso a comissão tomou conhecimento da promulgação da RES. 03/87? (impacto no processo)

Estes documentos influenciaram a elaboração do projeto de que forma?

CATEGORIA 5 – Perfil do egresso almejado na formação.

O teste de aptidão física era uma imposição legal da época para todos os cursos de educação Física da Brasil?

De onde vem a idéia do teste de aptidão física? (justificativa)

Que perfil de profissional egresso foi idealizado no momento em que se implantou o Curso?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR ALCYR FERRARO.¹⁹

Prof. César Pimentel (P) - Estou aqui com o professor Alcir Ferraro, é... para realizar a entrevista com ele. Ele que... está dentro do grupo dos chamados idealizadores do Curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da UFBA. É..., e vamos discorrer a entrevista. Professor Alcir, primeiramente eu gostaria de agradecer ao senhor pela acolhida, por estar me recebendo para realizar esta entrevista. O senhor que eu considero peça fundamental neste estudo que eu começo a desenvolver agora lá na Universidade. E é essa a primeira coisa que eu gostaria de saber do senhor: é quando o senhor entra na UFBA, o ano que o senhor entra na UFBA e o senhor entra para desempenhar que funções na universidade?

Professor Alcir Ferraro (A) – Olhe, eu entrei na UFBA pelo Colégio de Aplicação, no Colégio de Aplicação... foi no Colégio de Aplicação que eu... Esse Colégio de Aplicação era em Nazaré e, então, eu fui... eu fui. **(P)** O senhor lembra o ano, professor? **(A)** Hein? **(P)** O senhor lembra o ano de seu ingresso na UFBA, mais ou menos? **(A)** No livro traz, não tem não? **(P)** Certo, certo! **(A)** Hein? No livro traz. **(P)** No livro tem. **(A)** E a gente vai passando, ô meu filho, eu estou afastado há doze anos desse negócio, quatorze anos já afastado, então a gente vai perdendo não é isso? **(P)** Claro, claro. **(A)** Inclusive a idade vai... inclusive a idade vai perdendo aquela memória, o corpo, hein? **(P)** Mais o senhor entra pro Colégio de Aplicação, né? **(A)** Foi, eu era do Colégio de Aplicação. **(P)** O senhor se lembra, mais ou menos, na época, qual era a função do Colégio? Qual era a função do senhor no Colégio? **(A)** Ha... O Colégio de Aplicação era um referencial na Bahia. **(P)** Era? **(A)** Era o referencial da Bahia, então era um colégio de estudo para a Faculdade de Educação. Era um colégio de estudo. **(P)** E o senhor dava a disciplina de EF? **(A)** ...EF... Então, ele começou este curso em Nazaré na onde é a... lá defronte, em Nazaré. Depois passou para a Faculdade de Educação, que ali era a Faculdade de Filosofia e depois passou para a Faculdade de Educação. **(P)** O Senhor é o primeiro professor de EF a entrar na UFBA? **(A)** Não. **(P)** Não? Tinha gente antes do senhor? **(A)** Por exemplo, o Romeu Brandão Soares, que era do Colégio de Aplicação. **(P)** Ha... Então já tinha professor de EF na UFBA? **(A)** Já tinha professor de EF na UFBA. **(P)** O senhor seria o segundo? **(A)** Não. Possivelmente, o segundo.

(P) Possivelmente, o segundo. Certo, beleza professor. Professor deixa eu te fazer uma pergunta ao senhor. É... quando é... Ontem o professor Hélio, ele foi bem claro na entrevista, quando diz assim ó: Pimentel, para mim o idealizador do curso é o professor Alcir, o mérito da idéia é todo dele. Aí eu pergunto ao senhor assim: quando é que essa idéia surge na cabeça do senhor? Vou fazer um curso na UFBA?

¹⁹ Foi mantida a originalidade da fala do entrevistado, conservando a integridade do discurso, o que pode remeter a possíveis erros gramaticais.

(A) Olhe. Acontece o seguinte: a educação... Por que nós tentamos na UFBA antigamente e não conseguimos. **(P)** Foi? **(A)** Antes da Católica. **(P)** Hum... **(A)** Foi sondado, mas você sabe, a UFBA agora está aberta para a comunidade. Mudou a mentalidade. Por que antigamente, a UFBA era um espaço, era... era... a comunidade não tinha muita coisa com a UFBA por que a comunidade ficava aqueles catedráticos todos, então a UFBA não... Com a mentalidade agora, depois do Tabacov e esses novos reitores a UFBA ficou aberta à comunidade. A verdade é essa! E era muito fechada. Então naquela época em 70, quando tentávamos ver. Não, não precisamos, não queremos, não queremos, não queremos. Foi até Lafayette Pondé, que era o reitor da época, nos demos a “culpar”. Então era aquela, aquela barreira. Aquela barreira. Então, a atenção foi pra a Católica. Por que a Católica? Por que O Monsenhor Eugênio Veiga era muito amigo de um concunhado meu. Ele me chamou... Então eu pensei desse amigo, desse meu concunhado que eu vi a ligação com Monsenhor Eugênio Veiga e ele foi feito. Quando ele me levou... O Monsenhor Eugênio Veiga morava no... Hospital Espanhol e um dia nós fomos lá ao Monsenhor Eugênio Veiga. Ele me levou, quando eu disse Monsenhor Eugênio Veiga eu vim aqui pra ver a possibilidade, que eu ainda disse assim “salvar a minha profissão”, por que naquela época, Pimentel, quem dava aula de EF, com todo respeito que eu tenho à nossa força pública: soldado de polícia. Era soldado de polícia, sargento de polícia, sargento do corpo de bombeiros. Olhe, não é que eu tenha nada contra eles, como leigo... Eu fui leigo também, eu fui leigo. Chamado leigo é aquele professor que não tem, não tem curso em 1946. Então quando eu volto, eu já vi a necessidade de acabar com isso e a luta era grande, não foi pequena, por que a mentalidade não é hoje. Hoje em dia não, a EF, é fundamental, a atividade física é fundamental na nossa saúde. Não era antigamente quando chegou... Quando eu cheguei do Rio diplomado, novo ainda, vinte e três anos, a EF era brincadeira de aluno quando eu fui trabalhar no Colégio da Bahia, era brincadeira... os alunos estão brincando na quadra. Era aqueles catedráticos e... professores de renome... era o Colégio da Bahia, Central, que hoje em dia é o Central. Então, era brincadeira de aluno. Ora, pra você ver que para fazer EF precisa ter as disciplinas chamadas pedagógicas, as disciplina científicas, de metodologia, fisiologia, então para dizer isso. Ha... não era possível! Então foi essa a preocupação. Hein! Foi essa a preocupação de... de... de nós fazermos um... dizer que não pode soldado de polícia dar aula. Não é... Embora que tenha muitos oficiais que, naquela época, na década de 50 a 60 tinham curso de EF. Eles tinham curso de EF, por que fizeram na força pública. George Hokohama, umbora supor, Hokohama tem curso de EF. Ele fez na força pública. Me parece que foi na força pública de São Paulo, que era a primeira escola de EF. Lombinho, Odorico, tem já uma série deles que tinham curso de EF e davam aula também.

(P) Certo. Agora, professor, me diga uma coisa: no final da década de 70 vem uma resolução que institui a prática desportiva na universidade. O senhor já está dentro da universidade não é? **(A)** Não, eu tava dentro do Colégio... eu tava afastado do Colégio de Aplicação, por que nessa altura, o Colégio de Aplicação

passou... parou... é... acabou. **(P)** E aí o senhor ficou sem função na universidade? **(A)** Fiquei na função... na... Quando veio para implantar a EF, então o Orlando Sales, que era superintendente que era obrigado pela Lei, mandou me chamar. **(P)** Ha... Tá... **(A)** Eu ia lá... Não tira não... Não tira não... Essa coisa... Eu fiquei sem função na universidade. Quando veio aí foi pra implantar a EF na universidade. **(P)** Interessante... **(A)** O que, inclusive, eu fiz o projeto... Tá no livro aquilo tudo. Aquilo é um histórico ali sobre a... **(P)** O senhor fica um tempo desligado ou só afastado da universidade, entre a aplicação... O Colégio de Aplicação e a implantação? **(A)** É... eu fiquei ligado à universidade... **(P)** O senhor continuou na universidade, mas sem ter uma função específica? **(A)** Eu continuei na universidade, ligado ao Colégio de Aplicação. **(P)** Ha... Certo... Aí o senhor volta para implantar... **(A)** Volta... vem, mas o que acontece é que se alocou o Departamento de EF na Superintendência Estudantil.

(P) O senhor e mais quem, naquela época, de EF, compunha esse primeiro grupo? Quem é que nesse primeiro momento, forma o grupo dos professores de EF da UFBA? **(A)** Depois que questionou-se a implantação do curso... Não... a implantação da prática desportiva foi chamado o Hélio, foi chamado o Albergaria, foi chamado o Guido que faleceu, a professora Neuza, Cacilda, Robertinho veio depois... **(P)** O senhor é quem chamava o pessoal? **(A)** Foi... **(P)** O senhor era o primeiro? Era o único? **(A)** Eu fui o primeiro, por que eu era o chefe do departamento. **(P)** Aquele outro professor que o senhor citou nesse instante aí... **(A)** Orlando Hage? **(P)** Não, o outro que o senhor disse que já tava na UFBA que era professor de EF? **(A)** Ha... Ele tinha se afastado. **(P)** E não voltou para esse segundo momento? **(A)** Não voltou. **(P)** Então, no segundo momento, só tem o senhor dentro da UFBA? **(A)** Ele foi pra... Ele foi pra... a Escola Técnica. **(P)** Hum... Então, no primeiro momento, o senhor é que é o coordenador da implementação da prática desportiva **(A)** Ha... foi... Fui eu que implantei... **(P)** Ótimo... **(A)** Isso tá até no livro aqueles cartazes todos que os alunos fizeram, hein!. **(P)** Legal.

(P) Que nomes o senhor, professor, apontaria, além, é óbvio, do nome do senhor que o senhor tenha idéia de que colaborou na idealização do curso de EF, da graduação? **(A)** Lá na Federal? **(P)** Na Federal. Que nomes o senhor apontaria? **(A)** Não Pimentel, esse nomes foram... eu posso dizer que eles também são idealizadores do curso. Não... Por exemplo, quando nós estávamos fazendo a prática desportiva, Pimentel, aí então nós tínhamos a dificuldade seguinte: primeiro, o nosso departamento era ligado à Superintendência Estudantil, tinha que ser ligado a uma unidade de ensino. Então tínhamos que sair da Superintendência Estudantil, que foi implantando lá. A prática desportiva não teve problema, que era prática desportiva. Mas para se criar um curso, precisava ser ligado a uma unidade de ensino. Esse era um ponto fundamental. Mas a professora Leda Jesuíno, que era Superintendente Acadêmica, que eu tinha... Ô Leda, vumbora fazer o curso de EF, umbora fazer o curso de EF. Nós temos aí uns professores que podiam ser aproveitados na prática desportiva. Ha... mas isso ainda depende... tem que fazer lá

pela Faculdade de Educação... Por isso é que nós temos... Não temos Ciências da Saúde, por que não tinha receptividade. **(P)** O senhor chegou a procurar o ICS? **(A)** Olhe, não cheguei por que não tinha receptividade. Por que eu era ligado ao curso do Colégio de Aplicação. O Colégio de Aplicação era ligado à Faculdade de Educação. Eu conhecia a turma toda. Não conhecia Jandira por que foi a cabeça, não conhecia por que Jandira veio depois. Mas eu era muito ligado à ***** aqueles professores mais antigos. **(P)** Então, nunca houve relacionamento do senhor com o ICS? **(A)** Não. **(P)** No sentido de tentar botar o curso lá? **(A)** Embora que aquele menino Roberto que foi diretor do ICS foi até aluno do Colégio Central. Foi aluno nosso do Colégio Central... Roberto... Ele foi até diretor do ICS... Ora, mas se você... por que era difícil na faculdade... na universidade você fazer uma coisa dessa... por que o pessoal não admitia, não queria, não sei de que... Era uma dificuldade tremenda. Ora, eu tava ligado à Faculdade de Educação, por quê? Por que eu saí da Faculdade ***** quem devia ter um curso de EF era no ICS. Mas a receptividade, tanto da Católica quanto da Federal, era melhor pra mim, pra fazer o curso. Senão não fazia... Senão não fazia. **(P)** Entendi. **(A)** Ora, primeiro problema... a professora... como é o nome dela... Dilza Ata não... Dilza Ata foi depois de... de... é que não foi Dilza Ata... é aquela... Dilza Parente... Parente... ela era também diretora de graduação... ali no... na faculdade... que ela foi quem substituiu... Eu foi a ela e disse assim: Ô Dilza... Ela me conhecia lá do Colégio de Aplicação, por que essa turma toda era do Colégio de Aplicação... Embora fazer o curso de EF... Não é possível a Bahia não tem um curso de EF. Criou-se o da Católica, mas é... Só Piauí que tem um... Eu aí disse a ela assim... Só Piauí que tem um curso de... Todos os Estados do Brasil tem uma Escola de EF, por que não... Sergipe tem aqui... O Nordeste... Teve um professor nosso, o tal... Aquele de recreação... Aquele muito bom... **(P)** É... Acúrcio? **(A)** Não. Um que saiu da primeira turma... Saiu da primeira turma, prestou concurso e passou... Ele agora tá no Paraná... Como é? Esqueci o nome... Então... Ela disse, então Alcir faça disposição e motivo que eu vou encaminhar isso para a Faculdade de Educação. Eu aí... Já tinha feito anterior, pela outra, mas... Aí... caiu na mão de... de... da faculdade, ela caminhou pra diretora da faculdade, Jandira. Jandira... Mas Jandira abraçou aqui com uma coisa espetacular por trazer por interesse da faculdade, por que a Faculdade Educação, naquela época, que eu encaminho... A Faculdade de Educação tá fazendo um projeto de reformula a todas as licenciaturas... Quem foi o projeto foi o menino... Que foi reitor... **(P)** Germano? **(A)** Não. Esse menino que... era da faculdade... **(P)** Felipe Serpa. **(A)** Felipe! Felipe Serpa, que tinha por sinal um especular ***** ele tinha feito um projeto para modificar todas as licenciaturas, um projeto... Esse projeto foi encaminhado para o MEC... Quem era lá? Essa menina... Parente tava lá como diretora do MEC. Então abraçou aquilo e... começou a espalhar isso por todo o Brasil. Eu não estou sabendo desses detalhes. Ora, mas a Faculdade de Educação teve dificuldade de fazer as modificações das licenciaturas, por que você sabe, a gente tá lá na faculdade... e você sabe como é a UFBA, né? Nego não quer mexer, não quer mexer... e fica pô... e bota... Você não vê o curso de EF? O projeto até hoje lá, não modificou nada o curso. Tá errado isso.

Então ninguém queria... Jandira, quando recebeu aquilo e conferiu, disse, não... Vamos botar um curso de EF aqui e vai ser o pioneiro na reformulação das licenciaturas. Foi aí que nós fomos pra lá. Ora, mas pra você ir para a Faculdade de Educação, Pimentel, era preferível... Nós estávamos na Superintendência de... de... Estudantil... Não pode... Criou-se o Departamento III. O Departamento... Passou pela Congregação, foi para a Câmara de Graduação, foi para Conselho Universitário e aprovado. Criamos o Departamento III, que era o Departamento de EF. **(P)** Então quer dizer que o Departamento não é criado para a prática desportiva. Ele é criado para poder... por causa do curso? **(A)** Foi. Por causa do curso. Não, mas o que acontece é que a parte esportiva não tem nada haver uma coisa com a outra. Pra criar o curso precisava ter uma área de ensino e nós estávamos ligados à Superintendência Estudantil que não era. **(P)** Certo. **(A)** Que era o Departamento de EF. Era pra uma atividade... não tinha nada com o ensino, era prática desportiva, mas para se criar o curso tinha que estar na área de ensino, então que criou-se o Departamento III. **(P)** Certo. **(A)** E isso não é à toa que se fez não... isso é... e eu sou chato... Então, Jandira abraçou isso, encaminhou e foi criado o Departamento e nós nos mudamos pra lá. **(P)** Ha, tá! **(A)** Nós mudamos, largamos a Superintendência Estudantil e foi criado o Departamento III. Tudo no ... no livro tem alguma coisa, apenas eu não tô... Então, criou-se o Departamento III, então... aí que foi se criar o curso. Quando foi imediato, nós passamos com que oito dias depois saiu a comissão. A comissão pra criação do curso. E o pessoal, nós tivemos na ação muito grande na Faculdade de Educação. O Pessoal, vumbora ter cuidado, por que, você sabe, uma área assim... EF... **(P)** O senhor achou, professor, que teve algum preconceito com a chegada de vocês lá? **(A)** Tiveram, tiveram, tiveram. **(P)** Que tipo assim? **(A)** Agora, não... não interessa isso. **(P)** Não, não é pessoal, mas que tipo de tratamento o senhor notou? **(A)** É claro... EF... Ha... Aquele negócio... EF... Fizeram pouco caso. Falta de... de quê? Agora que nós estamos melhores, rapaz. Nossos colegas chegam nos colégio aí é uma vergonha. Na hora de ter reunião vão embora. Pra parte pedagógica, é ou não é? E... tem esse negócio... Resultado, então existia aquela barreira... Na Educação, então... A Jandira em cima, em cima, precisava... e tal coisa... Fomos pra lá, então... Tivemos espaço na congregação e sempre aquele... aquele rançozinho, um rançozinho, um rançozinho, uma... e a gente... calma pessoal, vumbora... e era um grupo pequeno, controlava. **(P)** O senhor acha, que, no geral, os professores, já de lá, da educação, eles eram um pouco resistentes a essa idéia da criação do curso? **(A)** Não, eles não fizeram objeção do curso não. Eles fizeram objeção da nossa ida. **(P)** Na ida, né? **(A)** A nossa ida pra lá... **(P)** Quem o senhor anotaria como grandes nomes que ajudaram na sua chegada lá? **(A)** Quem? A todos, aí por exemplo, ha... **(P)** De fora da EF. Quem o senhor acha que foi fundamental na sua chegada lá e pro pessoal e acolheu o senhor, vocês lá? **(A)** Por exemplo... Olga Regina foi uma das... Dilza Ata também foi bacana. Na época, Dilza Ata aceitou muito bem, por que Dilza Ata a gente já tinha uma ligação, o irmão dela foi meu aluno, existia uma certa ligação comigo. Por exemplo, que ver outra... Que teve bom... Pepe... Aquele Pepe... **(P)** Alda Pepe **(A)** Alda Pepe também. Alda Pepe também teve boa aceitação e mais...

(P) Teve alguém que publicamente disse assim, olha não queremos... **(A)** Não. Nunca é... frontalmente... Nunca houve essa... essa ojeriza, vumbora assim dizer, mas houve assim... aquela... eu sentia... sentia, não é... agora com muita categoria do pessoal... com jeitinho né...

(P) Professor, me diga uma coisa, é... o senhor, que estava à frente do processo, fez alguma consulta, mesmo que informal a algum outro setor fora da Faculdade de Educação sobre a criação do curso ou tudo correu de dentro da Faculdade de Educação? **(A)** Não. Eu aí... Aí foi que eu ia... Por exemplo, Biologia, eu fui procurar o departamento lá. Ai adotar Biologia, ai lá conversas com as meninas de Biologia. Oh, doutor, por que eu não posso... não posso... Ave Maria... Vou botar essa Biologia ali... Não tem o quê... O pessoal não tem, não tem... Ave Maria... Resultado, depois elas foram tão bacanas que elas criaram uma disciplina: Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano. Elas que criaram! Por que era Biologia, aquela que dava pra todo mundo. Elas sentiram assim, depois de nós estarmos lá, elas viram que nós estávamos interessados e o curso funcionando, mais ou menos, elas criaram essa disciplina, foi encaminhado à câmara e a câmara aprovou, então, hoje em dia, eu digo assim, é muito bonito esse nome Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano e... aquela Fagundes... aquela baixinha...

(P) Teresa. **(A)** Teresa Fagundes, né? **(P)** Eu acho que é Fagundes... **(A)** É... Ela fazia parte do colegiado, então, ela era fora da EF por que o pai dela trabalhava no interior em EF. Ora, então foi ela que fez... Agora... Por exemplo... ICS... Eu fui pro ICS... Por que tinha disciplina do ICS. Fisiologia. Tinha, tinha... Anatomia, que era ligado... Tinha a disciplina Fisiologia do Desporto ou Fisiologia do Exercício, seja lá como for, tinha Cinesiologia que foi lá pro ICS... Tinha dois professores lá... eu esqueci o nome, que foram alunos do Central, então teve uma certa... vumbora criar... E aí... eu ia com aquela humildade... Então, não ai... Rapaz, eu disse não é possível... Todo lugar tem curso de EF... Sergipe tem escola de EF já tá ligado e nós aqui na Federal não tem? Resultado, então, teve uma certa boa vontade do pessoal do ICS, inegavelmente. Tinha Roberto, tinha uns dois ou três também... **(P)** Alguma unidade que o senhor procurou não ajudou? **(A)** Não. **(P)** Alguma unidade não ajudou? **(A)** Não. Não teve nenhuma. Não teve nenhuma que não tivesse boa vontade. Depois que eles ficavam, ficavam até sendo assim... Ah... Mas depois... depois... **(P)** E me diga uma coisa, professor, no campo das relações, assim, na instituição, da burocracia, o senhor procurou articulação com alguém pra poder fazer o processo andar? **(A)** Sim... Por exemplo. **(P)** Como foi isso? **(A)** Olhe, nos fizemos o projeto, foi criada a comissão. **(P)** Certo. **(A)** Eu... e até me botou como presidente, eu não sou presidente de nada, meu irmão... Felipe Serpa, Olga Regina, Ney e... e Hélio, os três do departamento. Então, eu antecipava pra comissão, por exemplo, a estrutura. Eu procurava a estrutura, por exemplo, as disciplinas por semestre, então eu já ia dando o conteúdo com Hélio, com os meninos, já arrumando pra... pra antecipar, e... a palavra final seria da Olga Regina por que ela era a... a menina do currículo... ela era Técnica de Currículo. Ela era Técnica de Currículo, Olga Regina, e tinha uma boa vontade danada. Ora, o... o... quando... quando nós fazíamos, nós

íamos adiantando as coisas, por que nós tínhamos prazo pra entregar isso. E... você vê... Quando o projeto tava pronto... o anteprojeto pronto, que ia ser encaminhado e aprovado, já tinha sido aprovado pela congregação e pelo departamento que é aquela burocracia toda e os departamentos de outros... Biologia tinha já... documentação tinha fechado... ICS tinha... fechado... por que senão não podia né... Pra ser encaminhado pra câmara. Quando foi pra câmara, quem era da câmara era um professor, que era membro da câmara de graduação era um colega nosso, professor da Escola de Farmácia que era Sílvio Borges, que era... Que ele terminou o curso na primeira turma. Ele foi... Ele, Hélio, a mulher dele... E Sílvio gostava muito de esporte, inclusive deu aula de futebol na primeira turma... Na primeira turma, foi... E ele gostava muito de futebol, ele pediu... eu dei... Depois eu disse não tem condições mais... Como capoeira foi dada por aquele menino... lá de Odontologia... **(P)** Itapuã? **(A)** Itapuã. **(P)** Então esse Sílvio deu uma agilizada no processo? **(A)** Foi. O Sílvio. Mas ele disse Alcir... Olhe, Sílvio, o projeto vai ser encaminhado tire uma cópia e me dê. Quem era o presidente do... da... da comissão do conselho era... de graduação... era Vargens, Rogério Vargens. Ora, eu tirei uma cópia e dei a Sílvio, antes de ser... no dia... quase protocolou... antes de protocolar... Já tava encaminhado pra levar, eu tirei uma cópia e Sílvio já estudou tudo... Rapaz, quando chegou lá, ora, Sílvio aí... Deu jogado, lógico, se tem um camarado que não podia ficar solteiro... ele é farmacêutico... Mas, se tinha um camarado que não podia ficar... Não seria justo que não desse a ele... **(P)** Certo. Então ele ficou como relator, então? **(A)** Hein? **(P)** Ele ficou como relator? **(A)** Ficou como relator. Ah, mas na hora que chegam é o seguinte, ele já tinha uma semana ou antes com o processo na mão, a cópia do processo na mão. Com quinze dias tava pronto. Aí o pessoal... Pô... por que foi, por que não foi... Mas por que eu tinha dado a Sílvio o... o... uma cópia e Sílvio interessado, interessado... Por que eu ficava em cima ele... Ele aí, aprovou... Rapaz, ô... já aprovou todo processo... Quer dizer, foi uma coisa assim, fulminante, um mês, eu acho, que entrou na câmara e saiu... E foi implantado... Aí foi implantado e abriu o vestibular. **(P)** Professor, do momento que implanta... implanta em 87 não é isso? **(A)** Hein? **(P)** Implanta em 87? **(A)** Foi. **(P)** Aí... Aí, me diga uma coisa, em que momento o senhor acha, assim, que falou assim esse curso vai sair, não tem pra onde correr? **(A)** No dia que eu falei com Tabacof. **(P)** Foi... E em que momento, onde foi essa fala? **(A)** Foi no Centro de Esportes. Tabacof tava lá... Porra Tabacof que... que... que ele pra área de esporte era muito aberto como é esse... esse... esse menino é bacana... o... o... **(P)** Naomar. **(A)** Naomar é bacana. Eu não peguei ele, eu peguei ele como estudante lá, jogando lá. Foi... ele ia jogar. Ele, o Javier Alfaia, naquela época, que era... fazia os Jogos da UFBA. Eu fiz os Jogos da UFBA. Então, Tabacof foi lá por qualquer motivo, eu disse, porra Tabacof vamos fazer o curso de EF. Alcir eu vou botar... vumbora botar essa piscina, fazer... Alcir faça o curso de EF, depois bota a piscina. **(P)** Ali o senhor teve certeza que... **(A)** Aí eu tinha certeza que ia sair. **(P)** Certo... **(A)** Ai eu tinha certeza que ia sair e juntamente Jandira que era a mãe do curso. Eu dizia você é a mãe do curso. Eu dizia que a mãe do curso era Jandira e a madrinha era Olga, que a madrinha era Olga. **(P)** Beleza, professor. **(A)** A mãe do curso de

EF, ela ficava... e Tabacof como disse aqui... terceiros... você sabe... se você não tiver isso você se bate. **(P)** O senhor acha que essa... essa rede de relações ajudou muito né? **(A)** Hein? **(P)** Essa rede de relações ajudou muito? **(A)** Ah... foi... por que é dúvida... O próprio Sílvio, com a saída... a saída... O Tabacof, a Jandira depois que nós fomos pra lá ela teve uma abertura muito grande conosco e isso contribuiu, né? Alguns do ICS foram alunos nossos do Colégio Central.

(P) Professor, se o senhor fosse assim, resumir o motivo que fez com que o curso fosse parar na FACED o senhor diria o quê? Qual foi o motivo? **(A)** A fac... a penetração... o motivo? **(P)** Sim. **(A)** A facilidade. Se fosse em outra área não saía. Se fosse no ICS não saía. Por que é uma burocracia muito grande a Federal. É... não é como a Católica. A Católica foi muito mais fácil. Não teve muita burocracia, nós tínhamos tem que fazer. E outra coisa, ô Pimentel, que muita gente não sabia e eu fui criticado pelo grupo que ficou de fora e não entrou... Por que... **(P)** Quem é o grupo que ficou de fora e não entrou? **(A)** Não me interessa botar aqui. **(P)** Não... eu digo o seguinte, não são os nomes, que dizer que teve um grupo que ficou de fora e não participou? **(A)** Ah sim... teve. **(P)** Foi de EF foi? **(A)** Foi um grupo que... da década de 60. Ah rapaz esse curso foi o quinto curso de EF criado na Bahia. Criado... criado quase. E eu disse pra Miranda, Miranda, se nós fomos bater essa porra aí não vai ter curso nenhum... Se nós não tomarmos uma providência, Miranda lá do Federal e ***** não vai sair curso. Ou nós tomamos uma iniciativa de fazer de qualquer jeito... Se ficar fazendo reunião como foi feito ***** . Eu fiz tudo, quando chegou lá me botaram lá embaixo. Eu... Eu até fiz uma crítica no livro: a reunião, não sei o quê... Todos mandavam, na hora de trabalhar, ninguém queria trabalhar. **(P)** O senhor convida alguém, nesse momento, pra compor o curso junto com o senhor? **(A)** Que já não estava... Que foi convidado... Os camarados já tavam tudo organizado, por que senão não saía. Não saía. **(P)** Ah, certo. **(A)** Não saía rapaz, eu to dizendo que não saía. É um negócio... É um negócio danado. Se você começar... cadê o mestrado? Por que ali todos doutores... Cadê o mestrado da FACED de EF? **(P)** É verdade, o senhor tá correto. **(A)** Tem... Já tem professores que tem muitos... Tem muitos doutores... Já tem condições de fazer um mestrado, não é? E não sai o mestrado. Por que não sai o mestrado? **(P)** Verdade... Professor me di... **(A)** Então é difícil o negócio. Então, a... o... não é... por que quero dizer... **(P)** Certo... vá... **(A)** Se falava muito e eu sempre dizia, a escola de EF. Vumbora fazer uma escola de EF. Eu era muito ligado às atividades do Colégio de Aplicação e Leda sempre teve muito prestígio no Colégio de Aplicação. Leda Jesuíno, não é? Ela era... foi uma das cabeças. Veio o PREMEN pra qui e ela me chamou pra organizar o PREMEN. E depois o PREMEN... Teve o PREMEN aqui e depois a prática desportiva do PREMEN e fui eu quem organizei. E chamei o pessoal todo... E Leda tinha muita coisa comigo... Ela disse assim, Alcir... Uma vez eu... Leda... vumbora... Alcir não pense em escola de EF, pense numa área de ensino. Você é licenciado em EF não é? Eu digo, sou... Se você pegar uma área de ensino e botar uma licenciatura ele vai sair com... Por que a estrutura de uma escola de EF é muito mais difícil do que você numa unidade

de ensino da Faculdade de Educação. O ICS... Então, se você vai fazer uma escola de... Agora já pode fazer uma escola de EF, desmembrar. Mas não sai, olhe aí que não sai... No livro até eu dei uma... uma sacadazinha: futura escola de EF. Por que já tem tempo de sair. Pode sair independente da Faculdade de Educação. Cadê que não sai? **(P)** Faltando dinheiro... **(A)** Então, não adianta você ficar fazendo... Ah, por que escola de... Ah... Bote isso numa outra unidade de ensino. Aí foi a Faculdade de Educação que era ***** da Faculdade de Educação, que era ligado à Faculdade de Educação, então, aí se tornou fácil... Quando a turma... Aí que é o que eu digo... Quando abriu o curso de EF, a turma que ficou de fora... Que fazia sempre uma coisinha contra mim e é natural... Eu não sou contra... **(P)** O pessoal da prática, né? O pessoal que tava na prática desportiva, não é isso? **(A)** Não, antes da prática desportiva. Por que na prática desportiva é assim... Por exemplo... mais aí não teve... Isso na Católica... Quando fundou a Católica... **(P)** Isso é quando fundou a Católica? **(A)** Quando fundou a Católica. **(P)** Ah, sim, tá, tá, tá. **(A)** A turma, que também foi a mesma estrutura, Faculdade de Educação. **(P)** Lá também na Faculdade de Educação? **(A)** Foi na Faculdade de Educação. Agora, que depois embananou... Quando Pimentel entraria... eu... eu respeitei a ele e pronto, já tinha saído. Aí... como... que ele... foi na Faculdade de Educação o curso de EF. Quando esse menino falou assim, disse assim... a turma que ficou de fora eu podia ter chamado fulano, fulano, fulano pra dar aula e podia chamar aquele grupo que ficou de fora aí começaram a esculhambar o curso... Um grupo que... era chefe do departamento... a chefia do departamento aqui... vou dizer, os coelhos... O que, por sinal, não tenho nada contra ele mas, sempre havia uma... uma rixa contra mim... **(P)** Sei... **(A)** Aquele negócio... é natural... Como nós temos lá... Lá você tem sua rixa... lá... lá fora, não tem? **(P)** Tem. **(A)** Em todo lugar tem. Ora, eles começaram o curso de EF. Não era escola de EF, então começaram a bombardear a direção do departamento, não é escola não, isso é um curso, como tinham os outros cursos anteriores. Se fazia aqueles curso de quinze dias, um mês... que antigamente fazia esses cursos pra dar condições ao pessoal trabalhar na década de 70, pela superintendência. Aí começaram a fazer uma... uma certa campanha... Eu digo... Então, sabe de uma coisa, vão ficar de fora. E não botei, por que eu tinha carta branca... Eu só aceitei assim... E na... na Federal também só aceitei quem tinha carta branca. Não tinha carta branca, não vou botar, pronto. Então, por que... Na Faculdade de Educação eu também forcei a barra, né. E lá na Católica não forcei a barra. **(P)** O senhor forçou como na UFBA? Forçou a barra em que sentido? **(A)** Hein? **(P)** Em que sentido o senhor forçou a barra aí na UFBA? **(A)** Por exemplo, forçar a barra... indo... Qual é os canais competentes? A Faculdade de Educação vou pra lá... Ô Tabacof vumbora fazer o curso... Pegava Leda Jesuíno, aquelas pessoas que eram da Faculdade de Educação e... vumbora fazer o curso... E... e... Não é possível não tem curso aqui... Então, não é possível... Vumbora fazer o curso... Vumbora melhorar essas condições da minha profissão. Então, toda pessoa que tinha influência na UFBA e que eu era ligado... Le... Dilza Parente era uma menina bacana, ela foi do Conselho Federal... E eu ficava em cima de Dilza. Você conhece Dilza, né? **(P)** Não, não... **(A)** Dilza Parente. **(P)** Só de nome, só de nome.

(A) É uma menina muito boa. Então... **(P)** Ela ainda é viva? Ainda é viva, professor? **(A)** É sim... **(P)** Então eu vou entrevistar ela... **(A)** É... muito boa... Tem muito valor aquela menina... E ela foi uma das coisas também... Quiser ir... Eu ficava em cima... Dilza vumbora... E ela tinha muita ligação, por que ela foi colega de minha senhora... Tinha muito conhecimento... Então, com isso ela foi apresentada... Ora, com esse negócio de... Então facilitou o curso por que se você... é mesmo... Disse assim... mas... Professor por que não faz o curso? Aí foi que me despertou... E fez esse negócio... Foi fácil... Resultado, aí a turma de fora... Que não tinha entrado, por que entraram até depois... Não vale nada... Porcaria... Isso é curso... Não é escola... Não é escola, não... E aí foi... E na Federal foi a mesma coisa. **(P)** E na Federal, o senhor diria assim que a pessoal mais importante para ele ter ido parar na FACED foi quem? **(A)** Leda... Leda Jesuíno. **(P)** Ela que convenceu o senhor a botar lá? **(A)** Não... Ela contribuiu e essa menina Parente. **(A)** Por quê o senhor tinha idéia de que ia botar lá na Faculdade de Educação? Na cabeça do senhor, o senhor tinha essa idéia assim? Eu quero um curso, agora vai ser em educação? Ou não, isso vem depois? **(A)** Não. Primeiro problema foi implantar a EF de acordo com a lei. Implantei EF, mas já tava prevendo. Eu digo, vou implantar EF e outra coisa quando terminou a lei... **(P)** 69/69 **(A)** 69/69, não teve função mais foi desprestigiado, eu digo, agora vamos fazer um curso, por que não ter mercado de trabalho... Vou ter... Vou ter... Vou ter... Como é Hélio? Então aí... Mas eu já vinha pensando... Vou fazer... Tem que fazer... Tem que fazer... Por que era chato... Por que quando querem a Católica... Tem mordomia lá... Aquele coisa... Aquele negócio... Fez o curso... Fulano que passou na frente... Num sei o quê... Bê, bê, bê... Eu digo, olhe, fica todo mundo aí, eu vou pra Federal e vou fazer com um pessoal meu lá. Agora, depois não vai dizer... Aí nego acabou... Por que você não sabe... **(P)** O senhor jogou duro. **(A)** Eu jogava duro... **(P)** É... jogou duro. **(A)** Isso é jogar duro... Agora, é isso mesmo... Hoje em dia, não tem mais sentido eu jogar duro. **(P)** Não, mas foi fundamental. **(A)** É que você não ficar enchendo...

(P) Professor, naquela época, como é que se deu a formação dessa comissão? Qual foi o critério pra botar Felipe, o senhor, Hélio? Como é que foi? **(A)** Foi a diretora já estabeleceu... **(P)** Ah, ela que indicou? Ela que indicou? **(A)** Foi. Ela indicou. Saiu a... **(P)** Intimação, como você disse... **(A)** É... Ela interessada em resolver o problema... Tinha a assinatura... Quando ela... ela... Quando saiu, ela não me perguntou não. Quando nós tivemos lá... Olhe Alcir, a comissão já foi criada. Você é o presidente a comissão. Me botaram como presidente por que eu era amigo, assim... Eu interessado... Felipe não... Não era que eu tinha capacidade, não. Ela viu que... Que eu era interessado... Tinha que botar camarado interessado... Que era presidente da comissão. **(P)** E a comissão se reunia, professor? **(A)** Se reunia... Ah, sim... **(P)** Todo mundo junto? **(A)** Todo mundo junto. E Silvestre fez parte, depois ele caiu fora. Silvestre fez... Começou... Aí Silvestre fazia parte mas deixou de ir a gente botou... ficou... quem disse quem não disse... aí botamos... Tinha três da faculdade e... dois... três de EF, os seis. Então aí, começou a comissão e eu, ah não, tem que fazer, eu sei que foi rápido. **(P)** Vocês

dividiram lá os papéis? Você faz isso, você cuida disso? Teve isso? **(A)** Houve... Houve isso... O... O... O Felipe ficou com essa parte de... conteúdo... de... apresentação do curso. Por exemplo, aquela parte que ele apresenta o curso ficou a parte de Felipe. Que ele é... sabia. E ele já tinha... Muita ligação e ele já tinha feito os projetos anteriores e ele encaixou, hein! Felipe. A... A menina, como é... Olga ficou com a parte estrutural do curso... A parte... Como é... de Estrutura do curso, né? E... nós ficamos pra, se envolvendo com as disciplinas. Interessados nisso, naquilo... **(P)** Quem criou as ementas? **(A)** Todas as práticas fomos nós. **(P)** Da EF foi o senhor, da área pedagógica foram elas. **(A)** É... Foram elas. Que já existiam, praticamente. **(P)** Ah, é verdade. O senhor tá certo. E o senhor sentou depois com grupo pra discutir as da parte de EF ou não? **(A)** Não... **(P)** Foi dado ao senhor... O senhor... **(A)** Não mais reunia... Quando tinha coisa reunia. Vumbora ver isso... Um grupo pequeno, não era? Nós éramos três. E só duas, Olga Regina e Felipe e eles tavam interessados... Olhe, eu vou lhe dizer uma coisa, não sei se Hélio até falou com você... Quando o curso foi criado, aprovado, eu fiz um ofício pra todos os cursos de EF de todo o Brasil. **(P)** Falou... **(A)** Ele falou isso? **(P)** Falou. **(A)** E que nós fomos a Campinas? Quando chegou lá em Campinas, a gente... O curso de EF... Quando eles pegaram o nosso conteúdo tudo e tinha... A Bahia saiu na frente de tudo mundo. **(P)** Tudo mundo. Ele falou. **(A)** Por quê? Por que era a licenciatura de Felipe que tinha dado ao Conselho Federal de Educação e eles fizeram um estudo de melhorar as licenciaturas na base de Felipe. Com aquele conteúdo do Felipe... E nós não sabíamos desse detalhe... Quando chegou... Mas a Bahia... A Bahia tá na frente disso... Por quê a Bahia tá na frente? E nós sabíamos que isso foi um problema do Felipe que já tinha encaminhado. Dilza Parente já tava lá, já tinha distribuído também, já tinha começado a mudar as licenciaturas e foi o nosso que chegou lá. **(P)** O senhor acha que o curso da Bahia é o primeiro dentro da nova resolução? No Brasil? **(A)** Ah, eu não sei... **(P)** Não sabe... Na época o senhor não lembra se saiu com essa... Esse título não né? **(A)** Não... eu não tive essa preocupação... **(P)** Não, mas o senhor não lembra se falaram isso também não? **(A)** Não, lá... lá... lá ***** ficaram besta de ver o nosso conteúdo e a estrutura do nosso curso que... que era pioneiro no Brasil. Foi. **(P)** Foi pioneiro então? **(A)** Agora, eu não sei se chegaram a... o... chegaram a dizer que era pioneiro. Não pode dizer que é muito chato dizer isso... procurar... mas o que acontece é que...

(P) Tudo bem. Então vamos entrar nessa discussão, professor, agora dos documentos legais. A Carta de Belo Horizonte, quando é que o senhor toma conhecimento dela com o grupo? É durante o trabalho da comissão? **(A)** É durante o trabalho da comissão. **(P)** Então... **(A)** Por que inclusive foi Felipe que fez aquela junção da Carta de Belo Horizonte. **(P)** Por quê a comissão começa antes da carta ser promulgada, não é isso? **(A)** Foi a comissão foi. Quando nós estamos na comissão chegou a Carta de Belo Horizonte. **(P)** Aí mexeu com o trabalho de vocês? **(A)** Mexeu com o trabalho nosso... o nosso. Que já tava já encaminhado. **(P)** Bem adiantado né? **(A)** Uma coisa induz a outra. Na hora que o nosso curso foi aprovado na câmara... **(P)** Já tinha a 03/87 ou não? **(A)** Não. Foi na mesma época... Teve que

modificar o curso nosso. **(P)** Ah, então o curso tá lá em cima e volta de novo pra cá? E aí professor? **(A)** Foi Olga Regina que... Nós pedimos, reformulamos e em quinze dias e mandamos novamente pra câmara, pra ser adaptado. Olga Regina... Vumbora e pá pum... pá pum... Vumbora... E Olga Regina... **(P)** Muda muita coisa, professor? **(A)** Alguma coisa mudou, mas não mudou tudo por que nós tínhamos... Nós estávamos com... com... Que era a base do de Felipe... **(P)** Ah, já tava avançado? **(A)** Já tava avançado. Não mudou muita coisa, não. Mudou alguma coisinha, mas só tinha de adaptar... Por que nós quando encaminhamos ao conselho, pra câmara aqui, nós botamos Olga Regina. Foi a Olga Regina que fez. Ela disse, professor, nós não podemos... tá essa resolução antiga, nós não podemos mandar... **(P)** Por quê ainda tava na 69 não é? **(A)** Na 69, que era muito antiga. Nós não podemos. Nós temos de botar coisas da antiga... Nós mudamos pra alguma coisa nessa resolução... Então ficou o jogo entre a 69 e... tem que perceber a outra também né? **(P)** Certo. **(A)** E a verdade é essa. Por que se desprezava a 69 ***** . Ora, mas rapaz, na semana... Ali... Ah, meu Deus... Aí foi aprovado... Foi aí teve que modificar... **(P)** Certo. Interessante esse movimento, professor, por que me parece que a 03 né, ela muda, pelo menos no cenário nacional, ela muda a concepção de curso, mas vocês... me parece que já estavam antenados... **(A)** Já estávamos. E já estávamos. **(P)** Por conta do documento de Felipe... **(A)** Foi... **(P)** Que já estava servindo nacionalmente. **(A)** Pra modificar as licenciaturas. E é engraçado que Felipe não foi, nunca teve oportunidade pra conversarmos isso. Quando chegou, que nós voltamos lá de Belo Horizonte, quando nós voltamos lá de Campinas, aí Felipe... Ô Alcir... Eu fiz aí... Encaminhei pra o MEC aí... Aí Dilza Parente lá... Botou tudo... Pô... Vocês não me disseram isso, rapaz... Eu fiquei sem saber, senão eu botava você lá em cima... ora, ora Felipe... Ora, Alcir... Mas... O que que ele ia dizer? E quando chegou aqui todo metido... Nós encaminhamos esse negócio aí tava lá no MEC, nós encaminhamos, Dilza Parente levou pra lá pro MEC, já distribuiu pra todo mundo... **(P)** Na verdade, usou o documento do curso da gente já como... pra mostrar lá como exemplo da licenciatura nova? **(A)** Foi, a nova licenciatura. Eles ficaram besta por isso. Por que vocês estão aí. Por que nós não sabíamos. Quando nós chegamos aqui... Não, a concepção foi essa. **(P)** Isso causou lá Campinas algum... algum susto assim pra vocês? **(A)** Não. O pessoal ficou admirado, né, a Bahia com um... uma coisa que eles queriam fazer com que ficassem todas as licenciaturas e tudo... e a Bahia tá com um projeto muito mais avançado. **(P)** Certo. Vocês de cá da área da gente é... também estavam estudando o documento de Felipe, professor? **(A)** Quem? **(P)** O pessoal da área EF também estudou os documentos de Felipe? **(A)** Não. Não estou por que já tinha mandado... Já tinha mandado... Era coisa já passada. E nós estávamos querendo resolver o nosso problema. Isso... Queríamos resolver o nosso problema. Olga Regina era parte também interessada em resolver o nosso problema. Alcir, eu tenho que ter isso assim, assim, como é que nós vamos fazer? Não pode... Então, foram dois pontos-chaves: Olga Regina e Felipe e a professora... a professora Jandira que foi a mãe. Foi a mãe da EF. Eu dizia...

(P) Professor, a gente tamo chegando ao final do nosso processo aí tenho mais algumas perguntinhas aqui. Aí já é mais especificamente do curso, né. O teste de aptidão física, na época, aí o professor Hélio, na verdade, ele não soube identificar isso, ele falou , ó procure Alcir que Alcir vai saber lhe responder. Era uma imposição legal da época? Tinha que ter teste nos cursos de EF? O senhor lembra disso? **(A)** Já se falava que nos Sul algumas escolas de EF já tinha tirado. Falava. Ora, mas eu achava, ô Pimentel, e achei que nós como... e... e... pra ser... um professor de EF ele não tinha que ser atleta, tá certo, tá certo, mas ele tinha que ter uma aptidão. **(P)** Certo. **(A)** Eu... eu não tem sentido... eu fazer... a escola... vumbora supor... a Escola de Música aqui tem aptidão musical, arquitetura faz um desenho, a escola de dança faz aptidão física e a EF não faz aptidão física? Tá certo. O... Haje era contra... muitos professores eram contra, que não valia nada, que não sei o quê... bê, bê, bê... Mas, eu não sei, eu tava em outra concepção. Eu sempre exige que fizesse. Quando eu saí de lá acabaram. Se tem alguma coisa fundamentada, não tem. Eu não acredito que tenha. Apenas, eu vim de uma escola que se tinha e... e... eu enganchei naquilo. **(P)** Entendi. **(A)** Na parte prática. Sem desmerecer as outras. Agora, eu acho que... você vê que o teste que você fez foi um teste muito simples. **(P)** Foi já foi... Já foi simplificado. **(A)** Não foi uma coisa de atleta. **(P)** Não, não foi não. **(A)** Mas tem de ter uma... Por que o professor de EF, eu acho, que ele não precisa ser atleta, mas eu acho, que ele tem de ter 40% de aptidão física, tantos por cento também na parte... e tantos por cento na parte... Eu acho que o professor de EF sem aptidão física, sem aquela qualidade, sem aquele élan da EF eu acho que ele não é bom professor. É a mesma coisa que eu querer estudar música agora. Ora, eu não tenho nenhuma aptidão pra música, vou querer estudar na escola de música? Não tem sentido. Você perde uma... Não é que ele seja atleta, mas... Embora que o pessoal... Haje, que eu gosto muito dele... e... é um colega que eu gosto muito... Ele tirou, foi Haje que tirou. Cada um tem uma... Eu... eu não tirava, enquanto eu fui coordenador eu não tirei e não tirava. **(P)** Certo. **(A)** Podia até ser... mais simples, tudo, fazer uma coisa menos... mas eu não tirava. Por que eu acho...

(P) E me diga uma coisa, professor, naquela época, e aí essa é uma pergunta muito pessoal mesmo, como é que o senhor idealizava, pensava o formado? No início? O formado desse curso vai ser assim? Qual era o perfil que o senhor pensava, naquela época lá? **(A)** São dois perfis que eu acho. **(P)** Pronto! **(A)** Eu faço um paralelo entre os dois cursos. Por que foram os dois cursos que eu criei e teve parte, influência e muito na sua estrutura todos os dois cursos. Eu digo que o curso da Católica, na época, era um malhador e esse de cá é um intelectual. Por quê? Nós pra criarmos o curso da Católica foi quase uma emergência minha gente. 90%, 95% dos professores eram leigos na Bahia. 90... Vinha... Pimentel professor da Católica veio de lá. O grupo do Espírito Santo é o mesmo caminho. Veio gente de Minas Gerais. Nós não tínhamos escola por quê? Então, era um grupo 95% eram leigos. Ora, pra se formar esse pessoal precisa ver que a primeira turma foi o pessoal que já trabalha em EF, praticamente. Hélio já trabalhava... Um grupo de professores já trabalhava. Aquela primeira turma da Católica, quase todos trabalhava em EF. Um

ou outro que não trabalhava. Ora, por quê? Então, foi um curso de... tem de fazer esse curso aqui pra botar esse pessoal no mercado de trabalho. A lei dava direito... Aquela... A 69/69 dava direito, então nós aproveitamos a 69/69 pra simplificar o curso e fizemos um curso em três anos. Como já agora tão fazendo curso voltados pra dois anos e meio... num sei o quê... Não tem aí? **(P)** É... **(A)** Então, nós fizemos por que a emergência do mercado. Nós precisávamos botar gente pra fora, por que, senão nós também não ia ter futuramente, por que era o pessoal leigo. Então, foi essa a razão que eu acho que... **(P)** E o da UFBA? O senhor pensou o quê? Quando o senhor criou o da UFBA? **(A)** Ah, agora... O professor da UFBA, por que, a UFBA é diferente, por que aí a concepção de um educador. Nós pegamos uma turma de educadores, então, tinha de fazer a atividade física dentro numa faculdade de educadores. Só tinha a mentalidade era a educação... Os educadores. Então, incluir nesses educadores a parte prática. Como você vê que os nossos alunos aí o nível é alto em relação dos demais pelo seguinte: por, pelo... é... é... você vê, naquela época, agora é... agora não que eu tô por fora, mas naquela época que eu tava vivendo, falava de concurso EF um grupo da Federal e um grupo da Católica, todo grupo da Federal passava. Passava, ou não passava? Você era ou não era Pimentel? **(P)** Foi... **(A)** Você foi dessa fase e conheceu... **(P)** Eu fiz a melhor prova do concurso foi a minha, em 94 do Estado. **(A)** Um conhecimento que deu. Também a base... Por quê na hora do concurso da parte prática fica em segundo plano. O que vale é a parte escrita. É o conteúdo que você vai dar. É ou não é? **(P)** É verdade... **(A)** É o conteúdo que você vai dar, dentro da parte escrita. Então, o outro tem uma base muito melhor do conteúdo pedagógico muito melhor do que o outro e a Católica é... não tinha essa preocupação... A Faculdade de Educação não... era... é... é... aquilo era coisa de pesquisa... era o Colégio de Aplicação de pesquisa... e tinha professores que tinha essa mentalidade... **(P)** O senhor acha que o fato de educação... da Faculdade de Educação estar discutindo as licenciaturas por conta de Felipe, ajudou? **(A)** Ajudou. **(P)** Ajudou né? **(A)** É... Ajudou, por que já veio a turma nova, de uma concepção que vê que tinha muito da educação. Felipe era uma pessoa, além de ser querida, muito competente, então, Felipe é um marco ali na faculdade, tudo era Felipe. **(P)** Vocês se davam bem com ele? **(A)** Ah, era... **(P)** Chegou um conhecimento de cá da nossa área, como é que foi? **(A)** Felipe... Alcir, isso é um super-curso... êpa... Tem parte A... A parte B... Tem a parte prática... A parte pedagógica... É super-curso... Agora, eu ainda disse assim, minha gente, Felipe reitor e vocês não aproveitaram... de forçar a barra lá pra ver se arranjava dinheiro... E eu já tinha saído...

(P) Oh, professor, muito obrigado, mesmo assim, eu fico muito grato pela sua contribuição nesse meu trabalho... **(A)** Não, não... Qualquer coisa eu não... eu não... **(P)** E possivelmente eu vou voltar a entrevistá-lo por que essa é a parte dos idealizadores e depois eu vou entrevistar os coordenadores e eu venho conversar com o senhor aqui na qualidade de coordenador do curso depois. **(A)** Tá, tá bem... Eu... O tempo vai passando e a gente vai ficando velho... Eu tô com 79, rapaz... **(P)**

É mesmo? **(A)** Tô... **(P)** Pô, professor, tá bem! **(A)** O joelho foi? **(P)** Quando foi que andou de bengala? Tenho 79, rapaz, então a gente vai... não tem aquela...

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O PROF. HÉLIO CAMPOS.²⁰

Professor César Pimentel (P) – Entrevista com os idealizadores do curso. Entrevistado um: O Professor Hélio Campos, Professor da Universidade Federal da Bahia e idealizador do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal da Bahia. Categoria um: Motivações dos idealizadores do curso antes de sua formalização junto à UFBA. Professor, a primeira coisa que eu gostaria de solicitar do senhor é saber quando o senhor entra na UFBA e exercendo que função?

Professor Hélio Campos (H) – É... Eu chego na UFBA em 1978, em março de 1978. Eu... é... entro pra UFBA a convite do professor Alcir Ferraro quando montou o Departamento de EF, lotado na Superintendência Estudantil que iria trabalhar no projeto da prática desportiva para atender, se eu não me engano a Lei 69.450 que dava um prazo... e... é... a UFBA estava no prazo máximo para implementar a prática desportiva. Então eu chego na UFBA a convite do professor Alcir é... como professor colaborador, eu e tantos outros colegas que também chegaram nesse projeto. **(P)** O senhor é... lembraria dos colegas que junto com o senhor chegaram nessa primeira leva? Então o senhor pode dizer que o professor Alcir era o único professor de EF até então? E aí chegam o senhor e mais outros? **(H)** O professor Alcir era o único professor da UFBA por que professor Alcir pertencia ao quadro da Escola de Aplicação, então com a extinção da Escola de Aplicação, e aí o professor Alcir pode lhe contar maiores detalhes a respeito disso, o professor Alcir teria que ter uma função dentro da universidade e aí Orlando Sales, Superintendente Estudantil na época, chamou Alcir e pediu a ele que fizesse esse projeto, que organizasse esse projeto por que a UFBA tinha que montar a prática desportiva para atender à Lei 69.450. **(P)** Aí junto com o senhor chega quem? **(H)** Aí junto comigo chega o professor Nivaldo Albergaria, professora Nelza que eu não sei o sobrenome dela agora, o professor Agnaldo, o professor Sérgio Silva, Sérgio Figueiredo, Sérgio Silva, quem mais... **(P)** O professor Ney não foi dessa leva não, né? **(H)** Não, Ney passa como estagiário, Ney já chega depois. Não me recordo agora se Cacilda entra no mesmo período, acho que ela entra um pouquinho depois, entendeu? Foram basicamente esses daí. **(P)** Então essa turma é responsável, no primeiro momento, pela implementação da prática desportiva que era um requisito legal da Lei, né, um requisito legal? **(H)** Perfeito. Então a instituição do Departamento de EF na Superintendência Estudantil inicia o trabalho com a prática desportiva e... nessa prática desportiva também uma série de cursos, atividades de extensão universitária.

(P) Professor, então, daí desse processo e o senhor é citado no livro do professor Alcir como um dos idealizadores do curso, inclusive no capítulo que fala da

²⁰ Foi mantida a originalidade da fala do entrevistado, conservando a integralidade do discurso, o que pode remeter a possíveis erros gramaticais.

UFBA, eu te perguntaria quando é que surgiu a idéia de criação do curso? Como foi que surge a idéia de criação desse curso?

(H) Olha, a idéia da criação do curso de EF vem do professor Alcir. Eu disse na entrevista com o colega Gondim de que o professor Alcir pensava à frente. Ele pensava no futuro. Nós estávamos numa situação que era uma situação cômoda, no Departamento de EF da Superintendência Estudantil com um belo trabalho de atendimento na prática desportiva a milhares de pessoas, entendeu? De vários cursos, de várias atividades, com uma atividade de extensão espetacular, mas nós não tínhamos um... uma engrenagem com o meio acadêmico. Por quê? Nós precisávamos dar uma unidade de ensino, então nós tínhamos um belo trabalho de EF na universidade, mas voltado, ligado à Superintendência Estudantil. Que eu também sempre coloco que foi uma perda para nós professores de EF desse departamento é... é... uma perda acadêmica por nós não estarmos numa unidade estudantil e aí por conta disso nós não acompanhávamos a evolução, principalmente da carreira docente. É... nós tínhamos uma carga horária pesada, chegávamos a ter aqueles professores que tinham quarenta horas chegavam a ter vinte e quatro e às vezes mais, um pouco mais de horas de carga horária de aula e o restante para atividades de extensão. É... o professor Alcir à frente desse departamento e com essa motivação especial e com esse olhar dele para o futuro, ele pode perceber de que talvez aquele departamento, em algum momento, lá na frente, pudesse se esvaír no sentido da lei ser extinta, da não-obrigatoriedade, nós não tínhamos, por que até então a prática desportiva era obrigatória, tinha obrigatoriedade de três semestres, cada semestre valia um crédito e era muita gente por que era um atendimento a todo o corpo da Universidade Federal da Bahia, de alunos da Universidade Federal da Bahia, todo corpo de alunos da Universidade Federal da Bahia e o que acontecia é que nós não tínhamos professores suficientes para dar conta da demanda dessa obrigatoriedade. Então era uma preocupação do professor Alcir de que, em algum momento, isso, lá na frente, pode acabar e aonde é que nós vamos ficar? Também uma outra visão do professor Alcir que diz assim: nós só temos um curso de EF que foi criado pelo próprio professor Alcir, que era o da Universidade Católica, que já tem um tempo, mas ele não... não atende também à demanda é... que tem hoje o Estado da Bahia como um todo, né, vamos pensar no Estado da Bahia como um todo para um curso de EF, em especial um curso de EF público e aí fizemos um levantamento é... e nesse levantamento identificamos que poucas universidades federais no Brasil não tinha curso de EF, ou seja, na sua maioria tinha curso de EF e aí se motivou, criou uma motivação inicial para que tocasse o projeto do curso de EF. Esse tocar o projeto do curso de EF eu posso dizer que ninguém... Ele vem também com uma mudança estratégica de, ou seja, sair da Superintendência Estudantil e passar para uma unidade de ensino, que já foi uma conversa muito estreita e animadora junto com a professora, do professor Alcir junto com a professora Leda Jesuíno.

(P) Professor, deixe eu lhe perguntar duas coisas aqui da sua fala agora. A primeira é a seguinte, o senhor quando estava na Superintendência Estudantil, no Departamento de EF, os senhores tinham o status de docentes da universidade ou de técnicos?

(H) Não, nós tínhamos o status de docentes universitários da Universidade Federal da Bahia até mesmo por que o nosso contrato era um contrato de professores-colaboradores, como se fosse hoje um... A universidade, naquele momento, tinha um contrato especial para os professores... tipo professores contratados, ok, mas era professores como se fosse... talvez fazer um... um professor-substituto hoje, nós éramos professores-colaboradores. **(P)** E aí mais à frente o senhor falou assim: nós começamos a idealizar como seria o curso. Quem o senhor acha esse “nós”? Quem o senhor colocaria aí como alguns nomes que poderia estar ali na ponta de partida da idealização do curso?

(H) Olha, sem dúvida nenhuma, foi o professor Alcir o cabeça de tudo isso. Mas, nas nossas reuniões de departamento nem todo departamento estava coeso com essa idéia ou estavam acompanhando esse pensamento do professor Alcir em relação a isso, estavam com essa motivação. Por algumas, por algumas questões. Nós éramos professores contratados e eu falei professores contratados chamados de... como foi mesmo que eu falei? É... **(P)** Colaboradores. **(H)** Colaboradores. Que ficou instituído na universidade nesse momento e... mas não éramos aqueles professores efetivos na universidade, por conta disso nós tínhamos atividades outras fora, como professores da Católica, como professores do Estado, como trabalhando em clubes, etc., etc. E nisso talvez, os professores tivessem, os colegas tivessem uma certa dúvida de como caminhar nisso aí, então eu posso dizer assim sem receio de que muitas pessoas e aí talvez você possa confirmar com o professor Alcir, uma das pessoas que chegou mais próximo de Alcir e acompanhou Alcir nesse projeto fui eu pela minha motivação especial de acompanhar o professor Alcir, da qual eu acompanho desde a quinta série na escola pública Manoel Devoto. Eu acompanhei o professor Alcir na quinta série, acompanhei ele na Olimpíada Baiana da Primavera, ele me colocou nos clubes de atletismo, quando saiu a Católica, no PREMEN eu ajudei ele, assim como ajudante mesmo, eu ajudava mesmo... capoeira no PREMEN foi ainda como professor leigo, na época trabalhava como professor leigo, mas professor Alcir já me encaminhava para isso. Depois na Católica quando o professor Alcir me investiu me formei, o professor Alcir me deu a turma dele, disse olha tem tantas aulas pra você aqui, segura essas aulas aqui. Topa? Eu topei logo, né. Depois me chamou pra esse projeto na UFBA e quando ele se aposenta eu fico no lugar dele, por que quem ficou no lugar do professor Alcir foi eu quando ele se aposentou no colegiado. Então eu acompanhei passo a passo, de perto com ele, com essa motivação, então... **(P)** Aí eu quero fazer essa palavrinha dentro disso que o senhor falou. Se o senhor fosse identificar as motivações que levaram, principalmente no caso aí então Alcir e o senhor a pensar o curso quais seriam as motivações?

(H) Olha, vou... vou... vou falar assim... muito mais da minha parte. A motivação era de ter um curso de EF numa universidade pública. A motivação era ter um curso diferenciado do curso da Católica, ou seja, principalmente um curso de qualidade, independente de eu ser ou não professor da Católica, por que eu era professor da Católica. De... da gente... motivação por um projeto novo do curso de EF. Uma motivação de estar tocando um projeto de EF. É... diferente. É... para EF na Bahia. **(P)** E me diga uma coisa, professor Hélio, essa diferença e essa inovação que o senhor tá colocando, se o senhor pudesse traduzir assim em palavras, qual seria a diferença que o senhor buscava naquele momento, pelo menos da sua parte? **(H)** Olha, a diferença, primeiro era uma experiência da Católica. Não é que existisse um descontentamento, não existia esse descontentamento, mas principalmente é uma motivação de trabalhar num curso de qualidade, um curso com mais qualidade, era um outro momento. A Católica foi de 73 e nós estávamos aí em 86, iniciando o projeto em 86, 87, era um outro momento. Nós tínhamos uma experiência acumulada e eu já tava com essa experiência de formado. Formei em 75 há uns dez anos de curso, dez, doze anos de trabalho na EF, então principalmente, uma motivação de trazer um curso diferenciado a nível, principalmente, de qualidade. **(P)** OK. **(H)** E de oportunizar pessoas. O curso de EF da Católica tinha uma concorrência muito grande porque esse era o único, então nós tínhamos essa... essa possibilidade de oferecer outras possibilidades para o estudante baiano de instrução.

(P) Professor, a gente poderia avançar é... aqui no roteiro... o senhor disse que no departamento não era um consenso, o departamento de EF da Superintendência. É... o senhor saberia identificar porque não era um consenso, assim por parte dos que não queriam o curso? Porque tá claro assim na sua fala porque vocês queriam e os que não queriam apresentavam algum argumento?

(H) Não. Em nenhum momento eu me recordo de ter alguém se pronunciado contra essa idéia. Nenhum momento. Mas eu digo que esse consenso faltava, talvez, um pouco mais de motivação nesses colegas. Era um pouco mais de motivação, era um pouco mais de olhar o futuro, entendeu? É... talvez, até pros comprometimentos que eles tinham no momento com outros trabalhos, entendeu, que não tivessem essa motivação. **(P)** Era mais uma questão de comprar a idéia, né? **(H)** De comprar a idéia. Exatamente, eu acho que você falou a palavra certa: comprar a idéia, OK?

(P) Professor, houve algum tipo de consulta informal a algum setor da UFBA sobre a possibilidade de criação do curso? Antes mesmo de elaborar o projeto, o senhor e Alcir procuraram junto a outras pessoas de outros setores informações sobre como criar o curso?

(H) Olha, eu não posso lhe responder isso porque eu fui à reboque do professor Alcir. Quem fazia esses contatos e trazia todos esses contatos para a

gente era o professor Alcir, então o professor Alcir, possivelmente, vai ter muito mais riqueza de detalhes em relação a isso do que eu. **(P)** OK.

(P) Pra gente fechar essa categoria... É... os senhores foram ajudados ou houve procura de outros colegas da UFBA, agora professores mesmo, de outros setores, vocês procuraram, pelo menos que o senhor tenha conhecimento, algum professor de outra unidade que foi chamado para colaborar, solidificar a idéia, no sentido mesmo de alimentar gente pra comprar a idéia fora do departamento?

(H) Olha, se a gente pensar depois do projeto pronto, por que vamos pensar que nos estamos no momento ainda que está se discutindo a idéia do projeto e depois o caminho para a Faculdade de Educação e a Jandira é uma peça fundamental aí por que eu acho que ela compra essa idéia, quando abre a possibilidade de nós sairmos desse departamento ligado à Superintendência Estudantil e passar para a Faculdade de Educação, ela como diretora eu acho que ela foi uma pessoa fundamental dessa... dessa possibilidade e o que facilitou a nossa chegada lá e aí... aí então esse grupo depois de formado e... e a comissão depois de formada, aonde a professor Olga Regina chama de madrinha do curso foi uma pessoa altamente comprometida com esse projeto, o professor Felipe Serpa com as idéias avançadas dele, com a sua sabedoria, o seu conhecimento foi uma pessoa muito comprometida aí, o professor Ney foi uma peça fundamental nessa relação da busca das pesquisas etc. por que ele ***** , o professor Alcir foi de fundamental importância na... na condução dos trabalhos, ou seja, naquela forma de... vamos fazer, vamos fazer, vamos fazer, tem isso... tem reunião tal dia... vumbora, num sei o quê... precisa fazer isso... precisa avançar... precisamos fechar isso etc.... Aí eu posso falar um pouco da minha colaboração aí nas discussões, em especial, e me lembro bem que fiquei assim muito gratificado e fiz assim, fui buscar quase noventa currículos, eu consegui esses noventa currículos pra estudar esses currículos e poder dar a minha colaboração. Então eu acho que eu aprendi muito com essa experiência daí. Fora disso, quando esse projeto sai daí dessa comissão, aprovado aí na congregação, etc. e vai pra uma outra instância dentro da universidade, e aí vou destacar dois nomes aqui que participaram bastante aqui, talvez dois ou três nomes, o professor Sílvio Brito Borges que foi o relator do projeto quando ele chega na Câmara de Graduação, OK. Então o professor Sílvio Brito Borges, um professor de EF que era do instituto, era diretor do Instituto de Química e era... fazia parte do Conselho Universitário, foi o relator, foi uma pessoa fundamental nisso, e a aí Alcir pode contar maiores detalhes a respeito disso. Na época o Rogério Vargens, na... nos encaminhamentos dos trabalhos, me parece, que foi uma pessoa também importante ali, e posteriormente, uma outra pessoa importante foi o Germano Tabacof já como reitor. É... e aí eu me lembro de um detalhe muito claro, quando nós fomos até Germano Tabacof já no... era uma dia de festa do dia do funcionário público, ele tava dando um pontapé no... no campeonato dos funcionários, o pontapé inicial do campeonato de futebol, nós fomos até o meio de campo, ele pediu para que nós ficássemos juntos com ele, eu e Alcir, e ficamos

juntos com ele, agora quem pegou na bola foi ele, pode acompanhar... ele tocou na bola pra dar início, nós saímos conversando e a nossa preocupação era como o projeto ia... ai andar desde quando nós não tínhamos as instalações, em especial a piscina, e ele disse assim: não espere a piscina, faça o curso que a piscina vem depois. **(P)** Legal... Professor, então se o senhor pudesse quantificar quanto tempo levou aí, da idéia até o momento em que ele começa a tramitar, enquanto ele ainda não é legal como um projeto ainda legalizado? O senhor começou em quando isso, que ano o senhor acha que... na sua lembrança, começou-se a pensar o curso de verdade?

(H) Olha, nós chegamos em 78, março de 78 e em 86, se eu não me engano, em 86 nós fomos para Educação. É... nos últimos... vamos pensar aí... na década de 80, possivelmente de 80, 81, 82, mais ou menos, ele foi tomando corpo. **(P)** Então ele começa na Superintendência? **(H)** Ele começa na Superintendência. Uma coisa discutida mais na paixão, talvez Alcir nas conversas dele falava, entendeu... Eu posso dizer o seguinte: eu já contei pra você, Pimentel, é... é... eu sou uma pessoa que acompanho Alcir desde a quinta série, então eu passei a ser uma pessoa de confiança de Alcir, o filho de Alcir como as pessoas me chamam na EF, então Alcir conversava muito comigo das suas idéias, das suas inquietações, conversava muito comigo. Ele tinha as idéias ligava pra mim conversava comigo, me chamava pra conversar com ele. Então possivelmente eu tô achando que foi em 80, 82 ela vai tomando corpo. **(P)** Brigado, professor.

(P) Então vamos entrar agora na implementação formal, certo, na UFBA. O senhor já deu uma adiantada aí, mas eu gostaria de perguntar desde que o senhor começou a falar da importância do professor Sílvio, professor Germano, professor Felipe, se o senhor poderia identificar pra mim que momento o senhor acha que o curso foi aceito de fato pela UFBA? Em que momento a UFBA disse assim: não... nós vamos implementar esse curso mesmo, ele é um curso importante?

(H) Olha, eu me recordo de um... uma situação bastante sui generis quando o professor Alcir nos convidou, todo o departamento para estar presente em uma reunião departamental, possivelmente tem esse documento lá na Faculdade de Educação. **(P)** Isso já em Educação? **(H)** Já em Educação. Quando nós, deve ter sido em 1987 isso. Quando nós íamos apresentar isso numa reunião interdepartamental e o auditório tava cheio com todos os colegas do Departamento I, Departamento II e nós de EF chegando ali no Departamento chamado Departamento de Educação III. É... aí então apresentamos o projeto, houve uma discussão bastante acalorada dos prós e dos contras é... o departamento é possível, não é possível, o curso tá bom, a proposta tá boa... etc.... Isso me marcou muito porque trouxe uma certa inquietação na aceitação do curso logo de imediato, mas eu me recordo muito também que nós saímos dali e preocupados por estar com Jandira, ela nos convidou para ir à sala dela e depois ela, numa conversa com a

gente disse assim: não se preocupem que o curso vai sair, mesmo tendo as divergências dentro da... da... da interdepartamental que foram bastante frutíferas porque nós pudemos fazer alguns ajustes dali, mas o empenho da professora Jandira e... e... o acreditar, aí eu quero ressaltar Jandira e Dilza Ata é... fez com que fosse um dado importante que eu posso levantar aqui dessa minha lembrança em relação a aceitação do curso, eu acho que aí então o curso é feito. **(P)** Aí o senhor chega à conclusão que o curso ia sair? **(H)** Chegamos à conclusão. Eu pessoalmente cheguei à conclusão que o curso ia sair. Ai os outros trâmites foram muito legais assim, no sentido por que tínhamos prazo. Nós pensamos em fazer o vestibular em 88, então nós tínhamos prazo, nós tínhamos que correr nos prazos. E aí... tem que arrumar todo o projeto, tem que encaminhar burocraticamente ele dentro da universidade, pra fechar as questões todas do... do... em relação aos créditos, aquelas coisas todas e aí a professor Olga Regina foi uma pessoa fundamental nisso, pela organização dela, pelo conhecimento dela em relação a essa creditação, uma questão do... do... do... do currículo como um todo, da grade curricular, etc., etc. Então, conseguimos avançar e chegar e estar nos prazos corretos e Alcir foi uma pessoa importantíssima nisso, por que ficou em cima pra que as coisas cheguem lá, então ficou nos prazos corretos, o Sílvio Brito Borges recebeu essa documentação um pouquinho antes de chegar às mãos dele, quando chegou ele já tinha conhecimento da documentação e aí já agilizou as coisas da... do Conselho Universitário e aí então o curso anda e o curso acontece de verdade e o vestibular em 1988.

(P) Professor Hélio, vamos voltar para essa reunião interdepartamental. Se o senhor pudesse elencar os argumentos contrários ao curso, o senhor poderia, lembraria assim que argumentos estavam contrários à implementação do curso na faculdade?

(H) Olha, eu não me recordo muito bem, mas eu acho que eu posso dizer pra você de que não teve nenhum argumento é relacionado com a questão do preconceito, com a questão da discriminação. Os argumentos naquele momento foram muito mais técnicos em relação, aliás foram somente técnicos em relação à estrutura do curso, às dificuldades do curso, às dificuldades é... para a Faculdade de Educação que passava por um momento de reforma inclusive estrutural ali, física e estrutural, também receber o curso de EF, eram questões que foram levantadas de sala, de espaço físico, de material, de professores, entendeu, uma inquietação desse tipo e de alguns questões também é... vamos dizer assim filosóficas do curso.

(P) Então se eu perguntar pro senhor se o senhor tem algum documento formal, proposta sistematizada construído por vocês, idealizadores, que tenha sido apresentado aos órgãos responsáveis para implementação do curso o senhor poderia apontar algum documento?

(H) Olha, eu acho que o documento, essa comissão produziu um documento que foi publicado inclusive na Revista da FACED. Não sei se você tem esse documento? **(P)** Não, não tenho não. **(H)** Se você não tem eu vou xerocar pra você e vou entregar pra você. **(P)** Eu agradeço. **(H)** Então, é... nós produzimos um documento da estrutura de todo curso. **(P)** Isso ainda é o pessoal do departamento ou isso já é da comissão? **(H)** Não, não. Essa já é a comissão. **(P)** Então isso é depois da reunião interdepartamental? **(H)** Não eu acho que nós já apresentamos esse documento que foi publicado, ele foi publicado, ele foi preparado para apresentação na interdepartamental e foi posteriormente publicado. **(P)** Ah... Então essa reunião que o senhor cita ela já é fruto da comissão? **(H)** Da comissão. **(P)** Então, antes da comissão não teve nenhum documento sistematizado? **(H)** Não, não, não, não. **(P)** Então primeiro se forma uma comissão, e aí já tem professores de várias áreas, correto? **(H)** Isso. **(P)** E essa comissão faz o primeiro documento oficial? **(H)** Perfeito. **(P)** O senhor e Alcir, por exemplo, não chegaram a elaborar nenhum documento anterior? **(H)** Não. **(P)** O senhor lembra... **(H)** Eu, Alcir e Miranda nessa comissão, Olga Regina e Felipe Serpa. A comissão foi à professora Jandira com um documento inclusive no livro de Alcir e Alcir deve ter esse documento. Então, Jandira instituiu uma comissão para elaborar o projeto do curso de EF formada eu, Ney, Olga Regina, Felipe Serpa e Silvestre, professor Silvestre que pediu licença, presidida pelo professor Alcir Ferraro.

(P) Perfeito. É... pra gente fechar essa segunda categoria eu quero perguntar ao senhor se o senhor tem conhecimento de outros setores da universidade que foram consultados para o processo de implementação do curso? O senhor sabe se deram algum retorno?

(H) Que eu tenho conhecimento? **(P)** É. Houve algum outro setor da universidade, vocês estavam no Departamento III de Educação, vocês chegaram a sair para fora do departamento para consultar outros setores? O senhor já deu exemplo do professor de química, o professor Sílvio né, que parece que houve uma consulta a ele. Houve alguma consulta que o senhor tenha conhecimento?

(H) OK. Essa comissão na hora que estava elaborando o projeto e pela experiência da professora Olga Regina, nós entendemos de que nosso departamento não dava conta de atender a todas as disciplinas do curso, então nós tínhamos que ir buscar ajuda e apoio em outras instâncias da universidade. Biologia, Instituto de Ciências da Saúde, Farmácia, Faculdade de Ciências Humanas, Dança, eu acho que você passou por esses lugares que eu tô citando aqui. Os outros departamentos, o Departamento II o Departamento de Educação I, o Departamento de Educação II da Faculdade de Educação, então foram contatos que nós tivemos seguidamente com essas pessoas, por que Biologia tinha que ser feito por que tinha uma demanda e oferta de disciplinas vindas de Biologia, Instituto de Ciências da Saúde da Fisiologia no Departamento de Fisiologia e depois o Departamento de Anatomia, em São Lázaro, Filosofia e Sociologia, é... Dança, as disciplinas

inicialmente optativas e depois acabou entrando com a questão da Cinesiologia por que antes era de Faculdade de Ciências da Saúde, Farmácia que é a questão dos primeiros socorros, buscamos também é disciplinas eletivas que eram obrigatórias no Teatro, em Dança, em Artes Plásticas, em outros locais mais, então nós tivemos a ajuda desses outros departamentos da universidade e aí eu quero dizer que todas as vezes que nós chegávamos lá nós éramos bem aceitos, éramos muito bem recebidos, mas nos esbarrávamos em algumas dificuldades, quando nós dissemos assim, só como exemplo, a Escola de Biologia precisamos de uma turma para trinta pessoas, poxa mas nós não temos professores para atender, principalmente uma turma dessa disciplina tem que ser teórica e prática, uma coisa assim. Então, existiam dificuldades em atender a gente por falta de professores e por falta de equipamentos, por falta de laboratórios, algumas dificuldades internas mesmo, mas a relação com o Departamento de EF foi sempre... e a Faculdade de Educação foi sempre muito boa, muito tranqüila. Aí eu quero também mais uma vez ressaltar o professor Alcir, a maneira dele chegar, o conhecimento dele, a relação dele, a forma dele ver as coisas, isso facilitou também muito na relação nossa com os outros departamentos. **(P)** Beleza, professor.

(P) Professor, a gente vai entrar agora na verdade... categoria que é a inserção do curso na FACED. Eu tenho uma primeira pergunta aqui que ela foi motivada muito por conta de uma resposta de um outro entrevistador, a professora Jandira em questão, é... e aí é muito mais uma consulta ao senhor sobre o conhecimento dito do que necessariamente uma pergunta só por ser feita. O senhor tem conhecimento de alguma outra unidade que foi sondada para sediar o curso além da FACED?

(H) Olha, eu tive o conhecimento, uma vez conversando com Alcir do que tinha tido uma conversa com o Instituto de Ciências da Saúde, mas mais recente, alguns dias atrás, na entrevista com eu, Alcir e Roberto Gondim, professor Alcir disse que não teve essa conversa e que a relação dele muito próxima com a professora Leda Jesuíno foi que facilitou, de imediato, a chegada dele na Faculdade de Educação, até pela orientação da professora Leda Jesuíno. **(P)** Então, na verdade, a professora Leda é quem encaminha o professor Alcir e os professores de EF para a FACED? **(H)** Eu acho que não tem nada que motive isso aí, por que a experiência do professor Alcir com a Católica, a Universidade Católica é bem semelhante por que chegou ao impasse na Universidade Católica, quando o professor Alcir tava montando o curso da Católica chega-se ao impasse de que não dava para se construir uma Faculdade de EF ou uma Escola de EF, então me parece que já nesse momento, aí Alcir também pode confirmar, nesse momento, numa conversa com Leda Jesuíno, ela diz: não, monte o curso, por que a relação com Alcir e Leda Jesuíno vem da... da Escola de Aplicação, também Alcir pode confirmar, então disse: não você põe o curso de EF e depois então, no andar da carruagem, no desenvolvimento do curso você pode transformar isso em escola como é a realidade dessa escola da Universidade Católica do Salvador. Na Federal, Alcir também numa conversa com Leda também segue o mesmo trâmite, o mesmo caminho para se

encaminhar à Faculdade de Educação e aí uma relação estreita com Jandira e Jandira foi uma pessoa de visão também que... **(P)** A professora Leda era apenas professora na Faculdade de Educação ou tinha cargo nessa época, o senhor lembra? **(H)** Eu acho, se eu não me engano, Leda Jesuíno já era aposentada da UFBA, se eu não me engano.

(P) Então aí eu acho que o senhor aí acaba de responder a minha pergunta sobre a próxima questão que é a assim: como é que o curso vem para na FACED, primeira questão como é que vocês vêm parar na FACED, por que EF, EF poderia estar em qualquer outra unidade. Poderia estar no ICS, poderia tá em outras unidades, por que vai para na FACED? Me parece o papel dessa professora fundamental.

(H) Eu acho que essa dica da professora Leda Jesuíno é de fundamental importância para... **(P)** Vocês irem pra lá. **(H)** Pra gente ir pra lá. Aceita por Alcir com a experiência dele na Universidade Católica como funcionário que vem. Também eu quero dizer que aí a aceitação e a visão futurista da professora Jandira e Dilza Ata também é importante. **(P)** Elas acolhem? **(H)** Acolhem. Acolhem a idéia. Me parece também que nesse momento... E aí eu não sei como foi a sua entrevista com Jandira, se ela fala a respeito disso, nesse momento, na Faculdade de Educação existia uma... um... como é que a gente fala?... Existia uma... redimensionamento, não sei se eu posso falar, um redimensionamento da Faculdade de Educação, ou seja, redimensionamento de espaço, redimensionamento de departamentos, existia uma reestruturação, talvez a palavra seja reestruturação e aí a chegada de um curso para Educação, o curso de EF na Faculdade de Educação era algo novo, era algo motivante dentro da Faculdade de Educação. **(P)** Então, do conhecimento do senhor, o senhor não tem nenhum conhecimento de que esse curso foi tentado se implementar em outro lugar? **(H)** Não. **(P)** Obrigado.

(P) Então, vamos lá... Como é que se deu o processo de organização dessa comissão de elaboração, professor, ou seja, que critérios orientaram a distribuição das tarefas na comissão? O senhor lembra? Recordaria desse processo ou partes dele?

(H) OK. Como eu já coloquei, o professor Alcir tinha uma função do presidente da comissão, então ele foi a pessoa responsável de tá arrumando, marcando as reuniões, acompanhando, vendo os prazos, é... trazendo as suas idéias também, as suas experiências que eram espetaculares até por ele ter... ter fundado o curso de EF na Católica, as suas experiências sobre as leis que regiam os cursos de EF naquele momento, a professora Olga Regina é... foi uma pessoa que tinha o conhecimento dos trâmites legais dentro da Universidade Federal da Bahia, ela tinha tido experiência de elaboração de projetos de outros cursos, tinha trabalhado em um órgão que eu não me recordo agora que dentro da universidade tratava desta questão, não sei se era a Câmara de Graduação, etc. então ela sabia dos trâmites, sabia da questão de como fazer os pré-requisitos, ela tinha uma experiência

fantástica nisso aí, então ela foi de fundamental importância nessa área, ela trabalhou muito com isso aí, ela era aquela pessoa que ouvia a gente, ouvia as colocações, ouvia as experiências e depois ia montando a questão curricular, a questão também da elaboração do projeto como um todo, das discussões, ela foi também a pessoa responsável por isso, o professor Felipe Serpa que trazia uma energia e um conhecimento acumulado sobre as discussões da reformulação das licenciaturas na UFBA e aí também vale dizer que tinha, acho que... a Faculdade de Educação, não sei se também Jandira falou disso, né, a Faculdade de Educação tinha tratado dessa reformas dos cursos de licenciaturas, né, e criou um próprio modelo que... foi... Zilma Parente, Zilma Parente de Barros, se eu não me engano, que tinha levado inclusive esse modelo a Brasília, um modelo novo para as licenciaturas e o Felipe estava muito empenhado com isso e as idéias dele sobre o curso de EF e aí eu quero registrar aqui algumas coisas que me marcaram da sua fala quando ele diz assim: poxa, esse curso vai ter aula em Biologia, vai ter aula em... lá em... Farmácia, vai ter aula no ICS, vai ter aula no FCH, vai ter aula em Dança, esse curso vai ser o maior curso da Universidade Federal da Bahia por que ele vai passear pela universidade. Uma outra coisa que ele falou que me chamou muito à atenção: olha esse curso, esse projeto que nós temos aqui, essa grade curricular, esse projeto de curso que nós temos aqui vai formar o melhor profissional de EF da Bahia, por que então são duas coisas que me marcou na fala do professor Felipe, então ele era um pensador, vamos dizer assim e com esses conhecimentos acumulados em relação às licenciaturas, o professor Ney juntamente comigo éramos aqueles professores onde nós estávamos, vamos dizer assim fazíamos os levantamentos dos dados, o professor Ney é ajudou muito nos levantamentos dos dados trazidos dos departamentos de EF, da Carta de Belo Horizonte e... das discussões das experiências dele, da questão organizacional que Ney sempre foi organizado nessas coisas e eu na tarefa que ficou assim também que eu já falei eu era dar uma olhada em todos os currículos e poder trazer essas experiências de outras universidades, discutir, propor e compor algumas disciplinas, etc. etc. ok.

(P) O senhor acharia correto eu afirmar que o senhor seria assim, num primeiro momento, responsável pelo fluxograma das disciplinas, a disposição da grade?

(H) Não, eu acho que aquele fluxograma e a grade curricular é fruto de uma discussão bastante acalorada desse grupo. Que contempla um pensamento dessa reforma das licenciaturas da UFBA, importante dizer que já estava instituída na UFBA, contempla as novidades que nós estávamos querendo implementar dentro da EF de nossa experiência acumulada, possivelmente, contempla aí... aí eu posso dizer mais da minha parte mesmo, a questão do Treinamento Desportivo, aquela disciplina do Treinamento Desportivo como, como a chegada de todas as disciplinas no treinamento eu acho que aí eu fui uma pessoa que influenciei isso aí, eu fui convincente com isso aí naquele momento da discussão, é... que hoje, por exemplo, eu diminuiria muito aqueles, aqueles pré-requisitos ali, eu diminuiria aqueles pré-requisitos hoje, mas eu não tiraria essa idéia, ainda eu penso que é assim e também

a questão de ser um curso de licenciatura que também apontasse para o trabalho não-escolar, por que nós partimos, naquele momento, de que das nossas experiências, eu era professor de EF, naquele momento, trabalhando na universidade, trabalhando na escola pública, mas também trabalhava na academia, trabalhava no Treinamento Desportivo e aí eu acho que nas discussões nós entendemos, o grupo entendeu de que, o grupo entendeu de que nós tínhamos que abrir um leque de optativas e esse leque de optativas acaba depois tomando força como em 87 chega em nossas mãos a Resolução 03/87. Nós já tínhamos aquela idéia, mas ela toma força, ela... ela... ela se evidencia quando chega realmente a Resolução 03/87 aonde nós tivemos que apressadamente fazer algumas adequações para que...

(P) Então aí, professor, vamos entrar... então o senhor, antes de entrar especificamente na documentação legal, que eu acho que vai ser um ponto muito interessante da sua fala, é naquele momento histórico qual era a avaliação que o senhor tinha da implementação do curso numa Faculdade de Educação?

(H) Olha, na minha cabeça passava a experiência da Universidade Católica do Salvador, por eu ser professor da Universidade Católica do Salvador, é vamos dizer há doze anos naquele momento fazia doze anos que eu trabalhava na Universidade Católica do Salvador, acompanhei de perto todo o processo bem parecido com esse da UFBA na Universidade Católica do Salvador, como aluno participativo, depois como professor desses discussões, então eu vinha acompanhando esse processo, é... esse processo então diz pra mim de que a nossa estada na... na... na Faculdade de Educação seria possivelmente uma estada é... eu não digo que eu teria uma dimensão de tempo, mas uma estada passageira para uma Escola de EF, seria um caminho para uma Escola de EF, eu sabia que naquele momento era um momento importante de nós estarmos lá e depois nós passaríamos para o nosso curso de EF que sempre foi o que eu sempre almejei, tanto aqui, sempre almejo tanto faz na Católica, na Federal, PUC, onde quer que seja é a questão de uma escola, de uma faculdade. Mas eu não tinha a dimensão do que seria o aprendizado dentro duma unidade como a Faculdade de Educação. Nós saímos num... Nós saímos de... de... de uma Superintendência Estudantil e passamos para uma unidade de ensino, onde começamos a perceber de que nós tínhamos, eu em especial, percebi de que nós perdemos muito na relação acadêmica da seqüência da carreira acadêmica, ok. Nesse particular, a Faculdade de Educação acaba ensinando muito à gente, das relações interdepartamentais, da congregação, das representatividades, das discussões políticas, das discussões técnico-pedagógicas, da... da pós-graduação, da formação no doutorado, onde nós fomos aos poucos nos inserindo em todos esses meandros da Faculdade de Educação, que passou a ser um dos grandes aprendizados que, naquele momento, eu não percebia de que a nossa ida para uma Faculdade de Educação seria é... é muito além de uma simples passagem para uma escola de EF. **(P)** Legal.

(P) Então, vamos lá, então, entrar na questão dos documentos legais e o senhor descreveu um processo de forma muito lúcida e clara que começa nascer na cabeça do professor Alcir lá no princípio da década de 80, em 86 vocês vão pra Faculdade de Educação ele começa a tomar um corpo, um corpo pedagógico, é elaborara uma comissão e aí eu queria saber se vocês se consideram pegos de surpresa pela resolução já que vocês estavam pensando num curso, possivelmente em cima da 69/69 e aí desce de pára-quadras a 03/87, se isso muda alguma coisa no projeto de fato ou se a comissão já vinha pensando no projeto?

(H) Não, nós vínhamos trabalhando com essa intenção no projeto. Eu não posso afirmar com uma certeza absoluta, mas tudo indica que, talvez, uma conversa com a Zilma Parente, Zilma Parente ela possa explicar um pouco mais isso, por que, na época ela trabalhava no MEC. Ela era professora da Faculdade de Educação trabalhando no Conselho Federal de Educação. Me parece que essa proposta que nasce na Faculdade de Educação sobre as licenciaturas de um modo geral avança e toma corpo no curso de EF na Resolução 03/87. Eu só não posso falar absoluto por que eu não acompanhei esse trâmite, isso foi uma questão do meu entendimento, por que o que o Felipe falava, o que a Olga falava, o que nós discutimos na Faculdade de Educação era a Resolução 03/87.

(P) O senhor não se recorda então de nenhum debate baseado na 69/69?

(H) Não, esses debates existiam por que existia uma experiência do professor Alcir com os currículos mínimos, o curso da Católica e etc. Então, mas nós estávamos pensando numa proposta à frente e a proposta à frente apontava para essa, esse encaminhamento da própria Faculdade de Educação de uma nova proposta para as licenciaturas.

(P) É... A Carta de Belo Horizonte em algum momento foi usada como referência? **(H)** OK. Foi, foi. A Carta de Belo Horizonte foi um documento importante nas nossas leituras para que nós chegássemos a alguns, alguns dados do próprio projeto do curso de EF. A Carta de Belo Horizonte foi um documento importante que nós utilizamos.

(P) Vocês gostavam do... das sugestões da carta? Como é que a comissão encarava isso?

(H) Gostávamos, nós gostávamos. Eu, em especial, gostava. A comissão gostou, a comissão achou importante, entendeu e... achou pertinente e nós encaminhamos também ela como um documento importante até, não era um momento estaque de acontecer, já vinha acontecendo há muitos anos até fechar na Carta de Belo Horizonte. Era, no momento, a coisa de novidade... de novidade. Era um documento de novidade dentro da EF, já tinha uma orientação dos maiores pensadores da EF reunidos na carta, na reunião daquele seminário.

(P) O senhor ou outro membro da comissão ou até mesmo do departamento em algum momento ventilou a possibilidade ou se recorda de alguém ter ventilado a possibilidade de se fazer um bacharelado e não uma licenciatura?

(H) Não, em nenhum momento nós pensamos em fazer um bacharelado. A nossa idéia era numa licenciatura. **(P)** Sempre foi? **(H)** Sempre foi da licenciatura, mas não descartamos em nenhum momento a possibilidade de uma inserção desse profissional no mercado escolar e no mercado não-escolar. O tempo inteiro entendemos que esse profissional teria a possibilidade de trabalhar nos dois ambientes, ou seja, na realidade de que nós vivíamos naquele e uma realidade também hoje ainda aqui. Então o tempo inteiro nós entendemos dessa forma. Tanto é que nós tínhamos instituídos dois momentos de estágio: um estágio de 120 horas via opção do aluno, eu quero trabalhar com futebol. Ele podia fazer um estágio com futebol e uma... um estágio de 180 horas obrigatório na escola, que foi uma novidade diante das propostas dos cursos de EF. Que aí quando chega a Resolução 03/87 ele praticamente se encaixa. Fizemos alguns ajustes, mas basicamente ele se encaixa.

(P) Pronto. Então aí é exatamente a última pergunta dessa categoria é... e legal que as perguntas estão se encaixando... em que momento do processo que vocês tomam conhecimento da resolução e fazem parte dela no andamento do trabalho?

(H) Beleza. Chega o curso aprovado. **(P)** Que ano é isso, mais ou menos, o senhor lembra? **(H)** Em 87. O curso tá aprovado, a resolução sai e nós fizemos algumas reuniões de emergência para fazer as adequações, ok. Discutimos e fizemos as adequações e aí nós tínhamos prazo e aí a Olga Regina mais uma vez foi uma pessoa importante nisso aí por que ela pode transitar nessas mudanças para que a gente pudesse cumprir os prazos para que o vestibular acontecesse em 88, para que a primeira turma entrasse em 88. **(P)** A resolução mexe com o projeto, Hélio? **(H)** Mexe, no meu modo de entender, muito pouco, muito pouco. **(P)** E na concepção? **(H)** Na concepção também muito pouco, apenas algumas adequações. **(P)** Vocês podem dizer que vocês estavam encaminhando na direção da resolução? **(H)** Eu acho que sim, nós estávamos caminhando, eu acho que a proposta da própria Faculdade de Educação, aí vale à pena depois você ver esse documento que deve ter lá e esse documento que eu vou dar pra você ele cita isso, ele já encaminhava nisso aí e que em algum momento eu não sei se em algum momento lá no MEC a EF tinha sido a pioneira, o curso pioneiro na UFBA a apresentar uma proposta para licenciaturas de um modo geral no Brasil, entendeu. Essa é a minha concepção, essa é a minha idéia, isso é o que eu penso no momento aqui, mas eu não tenho essa imbricação, eu não sei... **(P)** Tá, tá, compreendo. **(H)** Aí... aí tanto foi que o que é que acontece? Quando nosso curso é ajustado na Resolução 03/87, o professor Alcir encaminha isso para outras universidades e aí a... São Paulo, em especial, a UNICAMP é... quando recebeu esse documento motivou a UNICAMP

que tava também num processo de reformulação, motivou a UNICAMP a fazer um grande seminário nacional sobre, sobre o curso de EF e as diretrizes curriculares, quem puxou isso foi Tojal, o Tojal é quem puxa isso e nós fomos aí o Alcir pode falar isso também pra você, nos fomos assim o carro chefe das discussões, na UNICAMP a respeito desse curso inovador no Brasil.

(P) Então, na sua concepção, a gente poderia dizer que a 03/87 ela não é um marco definidor da concepção do curso? O curso já vinha caminhando com os...?

(H) Olha, eu posso dizer que sim. Eu posso dizer que não é um marco definidor, ele é um marco que acaba se adequando às nossas idéias do curso de EF, licenciatura em EF da UFBA. **(P)** Legal, professor. Muito legal mesmo.

(P) Então, pra finalizar, eu tenho mais três perguntinhas que são bem mais rápidas, né. É que é o seguinte: o teste de aptidão física, uma vez o curso já implementado, já funcionando, ele é uma imposição legal da época para todos os cursos no Brasil? O senhor tem conhecimento disso ou foi uma opção da UFBA? E se foi, por quê?

(H) Olha, eu não posso lhe ***** com absoluta certeza, baseado em documentos ou resoluções, documentos de um modo geral, que esse curso era uma obrigatoriedade que o... que a avaliação... o teste de aptidão física para os cursos de EF era uma obrigatoriedade de todos os cursos. Eu não posso lhe garantir isso aí, por que eu não tenho conhecimento nesse nível, mas era uma prática comum em todos os cursos de EF que eu tive conhecimento e até eu falei pra você que eu andei pesquisando isso, por conta dessa minha atribuição na comissão e todos eles tinha o... o... os testes de aptidão física. Aí vale registrar que também já pontuava algumas universidades, alguns cursos que já estavam tirando esse teste, ok. Já numa discussão pra tirar os testes, aí eu não posso também precisar, nesse momento, por que eu não tenho esse levantamento... eu tinha até esse levantamento em casa outro dia, parece que nesse meu estudo algumas delas já pontuavam que já tinham tirado o curso, o teste. Mas aí eu posso dizer que eu fui uma pessoa também incisiva de que o teste teria que acontecer. Então nesse comissão eu sempre fui uma pessoa incisiva nessa questão: não, o teste tem que acontecer, o teste tem que acontecer, o teste tem que se valer, num sei o quê... **(P)** Alguém questionou, professor Hélio, sobre o teste, alguém nessa comissão? **(H)** Não, não me recordo de nenhum... de nenhum debate acirrado sobre o teste, sobre ter ou não ter o teste, até mesmo por que esses testes de avaliação é também comum na UFBA para Música, para Artes Plásticas, para Dança e até encaminhou um pouco nessa direção quando nós estávamos discutindo isso aí. É... mas sobre o teste eu queria falar mais uma coisa: quando nós resolvemos que o teste fazia parte da avaliação para... para dar como apto ou inapto o aluno para o curso de EF da UFBA, por que também a mesma forma de avaliação que era feita no Teatro, era a mesma forma de avaliação que era feita na Música, era a mesma forma de avaliação que era feita na Artes Plásticas e na Dança, apto e inapto, então nós

seguimos uma norma dentro da universidade. Nós partimos da premissa de que nós tínhamos que ser baseados numa coisa... ter... estar com base numa coisa científica, então aí eu posso dizer pra vocês por que essa parte da experiência quem fez fui eu. Eu já fazia os testes de Cooper na minha Prática Desportiva e passei a implementar o teste de Cooper, iniciando modelo de Cooper, as categoria de Cooper como... pra fazer uma avaliação geral de como se comportaria esses possíveis candidatos ali e aí também fiz um monte, devo ter isso guardado em casa em algum lugar e então estipulamos ali uma média, que corresponde, mais ou menos, à média do teste de Cooper, então o teste de Cooper passou a ser uma obrigatoriedade dentro do teste e passou a ser feito um circuito que normalmente era feito, é um que vinha já de uma experiência da Católica e etc. né, mas eu acho que o nosso teste é... o nosso teste para que as pessoas fossem consideradas aptas ou inaptas para o curso de EF faça parte também um pouco de uma concepção, vamos pensar aí científica, se a gente estar baseado no teste de Cooper, algo assim... Não foi alguma coisa empírica, jogada de qualquer jeito. **(P)** Legal, professor.

(P) Professor, então por fim, eu tenho uma última questão que talvez isso tenha sido ponto da sua fala lá na UNICAMP, já que o senhor foi representante lá, se o senhor quiser remontar sua fala lá pode, senão fique à vontade, era saber naquele momento que perfil de profissional egresso foi idealizado?

(H) Olha, o perfil do profissional de EF que nós queríamos era o perfil de um profissional competente na área de EF, mas que fosse capaz de ser crítico, que fosse capaz de tocar projetos sociais, de entender a sociedade com mais lucidez, que fosse capaz de entender o processo educacional, mas em que esse processo educacional, essa questão da crítica, como eu que posso falar... ser crítico, extrapolasse a questão somente da sala de aula, mas extrapolasse a sua inserção em outros mercados, inclusive no mercado não-escolar. O campo de futebol, que campo de futebol é uma sala de aula dela, na academia uma sala de aula dele, no atletismo uma sala de aula dele, então fosse um profissional que fosse competente e que saísse bem formado com uma qualidade que tivesse já uma... uma inserção científica, formação científica, mas praticamente que ele pudesse entender do mundo de uma forma melhor do que nós tínhamos passado pras nossas experiências de EF, até mesmo por que a Carta de Belo Horizonte também apontava isso pra gente essa concepção do licenciado em... em... das licenciaturas também apontava pra gente e as nossas experiências acumuladas naquele momento também apontavam pra isso daí.

(P) No senhor quando vai pra UNICAMP, o senhor define o quê de fato lá?

(H) O que nós vamos à UNICAMP definimos na UNICAMP foi essa questão do perfil profissional, mas o que nós discutimos mais foi não somente a questão do perfil, mas a questão da montagem da grade curricular, acabou se discutindo muito a questão da grade curricular, principalmente das questões epistemológicas do qual

nos colocaram à frente no nosso projeto, a questão do entendimento epistemológico da EF e dos conhecimentos epistemológicos relacionados à EF.

(P) Professor, só um último questionamento: em algum momento da sua trajetória e aí é uma pergunta muito pessoal mesmo, na Faculdade de Educação de 86 principalmente nesse processo de início do curso, nesses dois, três primeiros anos, o senhor sentiu em algum momento alguma espécie de... de... tratamento diferenciado por ser de EF ou o senhor sentiu algum preconceito de área dos outros departamentos em relação ao Departamento III?

(H) A única vez que eu senti um pouco, não em relação pessoal, em relação pessoal nunca senti nada em qualquer dos ambientes que eu ando que... que...

(P) Sobre a questão do preconceito, o senhor, notou uma vez, mas não pessoalmente?

(H) É... é... na interdepartamental da qual eu comentei em algum momento, eu devo ter sentido algumas situações de... de... talvez pela maneira das pessoas falarem ali do curso de EF, de pontuarem, etc. talvez uma certa desconfiança é... sobre o curso de EF, sobre o profissional de EF, naquela fala de algumas pessoas ali, mas nada mais agravante. Por outro lado, aí eu quero dizer que quando nós chegamos na Faculdade de Educação o curso... só tínhamos praticamente de mulher a professora Nelza, todos os outros eram homens, né e... no quadro dos docentes e do quadro dos funcionários tinha uma senhora que eu não me lembro o nome dela agora, mas também os outros todos eram homens né, então foi uma novidade por que praticamente quem trabalhava na escola, na Faculdade de Educação eram as mulheres, só tinha mulheres lá, tanto que a Faculdade de Educação fechava às cinco horas, o horário era cinco horas ali. E nós passamos ali os horários noturnos, passamos a ter aulas à noite e isso movimentou muito a Faculdade de Educação. Também eu quero falar pra você aqui que pela necessidade, pela necessidade e pela participação pelo engajamento nosso do curso de EF até como Departamento de Educação III nós passamos a fazer parte da Congregação, a ter representantes na Congregação, a ter representantes na interdepartamental, a ter representantes em várias outras instituições, em vários outros momentos, em várias outras comissões e isso facilitou muito a nossa relação e aí eu também penso e creio e acompanho e observo que quando o momento em que nós professores, falando agora de um modo geral, nos inserimos nesses contextos, pudemos mostrar o nosso valor, a nossa competência, a nossa formação daquilo que nós produzimos, daquilo que nós somos da profissão de professor de EF, então possivelmente tenha sido surpresas, por que em algum momento eu também vi alguém dizendo assim, poxa que bela surpresa a gente ter um professor de EF nessa comissão, vamos dizer assim, entendeu é... e pô... e... e... esse era sempre um... toda vez que nós fomos convidados pra essas comissões sempre éramos assim destaque na comissão, por que acabávamos tendo essa

disponibilidade de assumir cargos, de assumir competências etc., de assumir responsabilidades, ok.

(P) Beleza, professor, muito obrigado pela colaboração, pela disponibilização do tempo e... eu fico grato. **(H)** Eu é que agradeço a você por essa oportunidade... estou às suas ordens, quando você precisar é só contar... eu vou xerocar e vou depois, deixe eu anotar seu telefone...

APENDICE D – CARTA AOS COORDENADORES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA.

Caro(a) Coordenador(a) do curso de Licenciatura/Graduação em Educação Física.

Sou professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. Atualmente venho desenvolvendo estudos de doutoramento em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Professor Doutor Edivaldo Machado Boaventura.

O motivo deste contato é a necessidade de solicitar a V. Sa. sua prestimosa ajuda. Tendo em vista que venho investigando os resultados da formação profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, venho por meio desta solicitar a sua colaboração, no sentido de avaliar a possibilidade do fornecimento dos dados solicitados no questionário abaixo identificado, o que muito ajudará em nosso trabalho de mapeamento da atuação profissional dos egressos deste curso no estado da Bahia.

Desde já externo meus sinceros agradecimentos pela atenção dispensada, ao tempo em que desejo sinceros votos de sucesso na condução do curso. Atenciosamente,

Prof. César Pimentel Figueiredo Primo
Doutorado em Educação / FACED / UFBA
Curso de Licenciatura em Educação Física / UESB / Jequié
pimentel@uesb.br

1. Características institucionais:

Nome da Instituição - _____

2. Qual o quantitativo de professores pertencentes ao quadro docente do curso atualmente?

Efetivos – _____ professores.

Temporários – _____ professores.

3. Deste quadro, quantos professores são ou foram egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA?

Efetivos em exercício – _____
professores.

Efetivos não pertencentes mais ao quadro - _____
professores.

Temporários em exercício – _____ professores.

Temporários não pertencentes mais ao quadro - _____
professores.

APENDICE E – CHAMADA DA COMUNIDADE NO ORKUT.

The image is a screenshot of a web browser displaying an Orkut forum page. The browser's address bar shows the URL: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs.aspx?cmm=7226814&tid=530996050004315561>. The browser's address bar also shows several tabs: "orkut - Mensagens", "BankrollMob - ...", "TLPoker.com...", "FOTOS & LET...", "FREEMP3VIDE...", and "Estagio em La...". The Orkut logo is visible in the top left corner, and the user's profile name "pimentelbaiano@terra.com.br" is displayed in the top right corner. The page title is "CONVITE PARA PESQUISA". The breadcrumb navigation shows: "Início > Comunidades > Alunos e Escolas > EGRESSOS EDUCAÇÃO FÍSICA/UFBA > Fórum: > Mensagens". The post is from user "Pimentel" and is dated "6 mar". The post content is as follows:

CONVITE PARA PESQUISA

Caro(a) Colega de formação;

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na FACED/UFBA, que tematiza a formação profissional do egresso de Educação Física e seus reflexos na inserção e no exercício profissional no mundo do trabalho. Como parte integrante do processo de produção dos dados, venho disponibilizar a todos aqueles que fazem parte das 5 PRIMEIRAS TURMAS (88 a 92) um questionário ONLINE para que possa ser respondido. Assim, peço sua disponibilidade para visitar o site www.pesquisaufba.com e me conceder a sua opinião sobre o seu processo formativo.

Portanto, se você é um(a) ex-aluno(a) ingresso entre os anos de 1988 a 1992, te convido a participar deste estudo através de seu depoimento. Ficarei muito grato pela sua contribuição, neste importante momento acadêmico de reencontro com a formação da UFBA.

Um grande abraço a todos.

César Pimentel
Turma/1990

The page also features a sidebar on the left with the following items: "EGRESSOS EDUCAÇÃO FÍSICA/UFBA (12 membros)", "fórum", "enquetes", "eventos", "membros", "spam", "lixeira", and "ver perfil". At the bottom of the page, there is a footer with the Orkut logo and links: "Sobre o orkut", "Acesse orkut.com", "Blog", "Desenvolvedores", "Centro de segurança", "Privacidade", "Termos de uso", "Publicidade", "Ajuda", and a Google logo.

APENDICE F – PÁGINAS DE ACESSO E CADASTRO AO AMBIENTE INTERATIVO.

PÁGINA 01

Entendendo a pesquisa...



Oi, tudo bem? Sou o professor César Pimentel Figueirêdo Primo e gostaria de compartilhar de sua prestimosa atenção para convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa científica que venho desenvolvendo junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), como parte integrante das atividades finais do programa de doutorado em Educação que realizo na linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura e do Prof. Dr. José Wellington Marinho Aragão.

Delineada como um Estudo de Caso, a pesquisa tem como foco de abordagem o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, e como fenômeno de investigação o processo de formação profissional ao qual se sujeitaram os egressos licenciados pelas 5 turmas iniciais, mais especificamente, no que diz respeito à interferência que os sistemas de estilos pedagógicos de seus docentes e os mecanismos marginais intrínsecos ao processo de formação exerceram sobre a edificação de uma possível identidade profissional.

Assim, o objetivo primaz da pesquisa se constitui em identificar a percepção que os egressos tem da interferência dos estilos pedagógicos de ensino do quadro docente no perfil identitário de sua inserção e de seu exercício profissional no mundo do trabalho.

Para tal, estabelece em sua etapa de campo, como uma de suas ferramentas de produção dos dados da investigação, uma ENTREVISTA ELETRÔNICA à qual você está sendo convidado(a) a responder neste momento, na qualidade de egresso do curso. Portanto, esta página de internet, se constitui no elemento principal de recolhimento das impressões das primeiras turmas de egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA sobre o processo identitário de sua formação profissional.

Desde já agradeço muito pela sua atenção e participação, ao tempo em que me comprometo a publicar e amplamente divulgar, aqui mesmo neste espaço, os resultados completos do estudo, tão logo a pesquisa seja finalizada. Caso queira conhecer um pouco mais de mim e das motivações que alimentam este estudo clique aqui.

PROSSEGUIR

As motivações do pesquisador...

Sei que parte dos convidados aqui já me conhece da época da graduação, mas, mesmo assim, gostaria de fazer uma breve apresentação de minha trajetória no curso, para que possa ficar clara a minha ligação com a FACED/UFBA e, conseqüentemente, com os propósitos do estudo.

Me licenciiei em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia em 1996, após 6 longos anos de estudo (sou da turma de 90), de militância estudantil (fui 3 vezes membro do Diretório Acadêmico e 2 vezes da Executiva Nacional) e de exercício profissional precoce (trabalhei desde 1991 como professor de educação física escolar, animador cultural e técnico esportivo).

Após a conclusão do curso exerci a profissão na rede privada de ensino de Salvador, na rede estadual de educação (concursado), na UFBA e na UESB (professor substituto), até ingressar em 1999 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, como professor auxiliar concursado do curso de Licenciatura em Educação Física. Estou lá até hoje!

Em 2002 concluí meu mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde analisei o perfil da formação profissional dos secretários municipais de esporte e lazer da 13ª DIREC. Atualmente, ainda estudando a formação profissional da área e tentando entender seus resultados no mundo do trabalho, curso o programa de doutorado em Educação da FACED/UFBA, que pretendo finalizar no corrente ano.

Como egresso da licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA, que compreende a formação profissional baiana como uma colcha de retalhos edificada pelas diversas influências legais e marginais que cortam a fundação dos mais de 20 cursos hoje presentes no Estado, é que peço licença à história da Educação Física baiana para entender a formação identitária deste que é o segundo curso a ser criado na Bahia.

Mergulhar no mundo do trabalho daqueles que concluíram sua formação a mais de 10 anos e entender os resultados do investimento docente no perfil acadêmico destes egressos é a missão ousada a que me presto cumprir neste momento. Espero contar muito com você nesta trajetória, participando de nossa ENTREVISTA.

Saudações e saudades acadêmicas,

César Pimentel Figueirêdo Primo

PÁGINA 03**Entenda como funcionará a ENTREVISTA...**

Caro colega, primeiro gostaria de externar antecipadamente a sua disponibilidade em participar da entrevista respondendo ao nosso questionário online.

Por se tratar de uma modalidade ainda pouco utilizada no campo das ciências sociais e humanas, visto que ainda recai sobre as tecnologias da informação e comunicação um certo ar de desconfiança, tomei alguns cuidados no sentido de tentar assegurar à produção dos dados um ambiente o mais seguro possível.

Assim, foi que, após consultas a variadas ferramentas, optei pelo MOODLE, uma plataforma de licença pública amplamente utilizada em diversas instituições de ensino, inclusive na FACED/UFBA.

Com isso, primeiro o(a) solicitarei a realizar um cadastro no site, que servirá para a formação do banco de dados de ENTREVISTADOS. Ao clicar no link a seguir você será redirecionado para o ambiente de CADASTRAMENTO para preencher o formulário de cadastro.

Obrigado mais uma vez por sua participação!

[IR PARA AMBIENTE DE CADASTRAMENTO.](#)

PÁGINA 04**Cadastro**

Caro(a) colega, este é o espaço de realização do cadastro para ingresso na área restrita para os entrevistados. Algumas medidas de segurança foram tomadas para evitar possíveis invasores mal intencionados. Assim, você procederá neste primeiro momento ao preenchimento do cadastro e aguardará, no email declarado, o envio do LINK DO AMBIENTE seguro, do seu NOME DE USUÁRIO e SENHA, de uso individual. Com isso, espera-se estar proporcionando um espaço seguro para o tráfego dos dados gerados. Obrigado mais uma vez por sua contribuição!

[CADASTRAR](#)

APÊNDICE G – AMBIENTE DE RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DO MOODLE.


Pesquisa em Educação Física/UFBA

[pesquisaufba](#) ▶ [Entrevista](#) ▶ [Fóruns](#) ▶ [Fórum social](#) ▶ Boas vindas ao espaço de entrevista eletrônica da pesquisa!

Seguir para...

?

Mostrar respostas aninhadas

 Boas vindas ao espaço de entrevista eletrônica da pesquisa!
por [Cesar Pimentel](#) - sexta, 20 março 2009, 08:48

Caro(a) colega;

Tudo bem? Estamos aqui para interagirmos com este instrumento tecnológico que nos propiciará um momento ímpar de produção do conhecimento. A partir deste momento todas as atenções de meu estudo estão voltadas para a sua fala. Suas impressões e inquietações sobre o seu processo de formação profissional no interior da FACED/UFBA, e o seu ponto de vista sobre a trajetória profissional que vem trilhando no mundo do trabalho, são fundamentais para o perfil identitário que ora pretendo descrever nesta investigação.

Portanto, sinta-se à vontade. Este espaço é todo seu. As informações aqui inseridas estão protegidas pelo sigilo ético da pesquisa. Nenhum outro entrevistado terá acesso a tais informações. Elas são de uso exclusivo do estudo, ok?

É possível que a entrevista lhe tome um tempo razoável de seus afazeres. Dependerá muito das reflexões que fará neste momento. Assim, te peço que escolha um momento mais tranquilo dentro de seu quadro de disponibilidade para atender a este chamado.

Mais uma vez, ficam aqui meus sinceros agradecimentos pela sua atenção. Um grande abraço...

César Pimentel F. Primo
FACED/UFBA - Educação Física

[CLIQUE AQUI](#) para começar a responder a pesquisa.

APÊNDICE H – ROTEIRO DE QUESTÕES DISPONIBILIZADAS PARA OS EGRESSOS NO AMBIENTE MOODLE.

Pesquisa em Educação Física/UFBA

As questões que lhe serão apresentadas neste primeiro momento versarão sobre o seu processo de **FORMAÇÃO PROFISSIONAL** no interior do curso, buscando filtrar os marcos que caracterizaram sua passagem pela licenciatura em Educação Física da UFBA. Ao responder cada questão, clique na palavra **PRÓXIMO**, localizada ou na parte inferior ou superior desta página. Muito obrigado, mais uma vez, por sua atenção e colaboração.

Grato.

César Pimentel.

1. Que fatores você considera como determinantes para a sua decisão em prestar vestibular para o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA?

2. Em que área da Educação Física você planejava exercer a profissão após a conclusão do curso? Em quê se baseavam estas expectativas?

3. Em que ano e semestre você concluiu o curso de licenciatura em Educação Física da UFBA?

4. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **FACED** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

- a. Não teve nenhuma influência
- b. Teve pouca influência
- c. Foi importante
- d. Foi imprescindível
- e. Não saberia avaliar

5. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **ESCOLA DE DANÇA** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

6. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **FACULDADE DE FARMÁCIA** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

7. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

8. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado na **ESCOLA DE NUTRIÇÃO** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

9. Como você avalia a influência que o tipo de conhecimento tratado no **INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (ICS)** representou para a formação de seu perfil acadêmico no decorrer do curso?

10. Que **DISCIPLINAS OPTATIVAS** você resolveu cursar para a complementação de sua formação? Que critério norteiou sua escolha?

11. Que **DISCIPLINAS ELETIVAS** você resolveu cursar para a complementação de sua formação? Que critério norteiou sua escolha?

12. Que professores dos Departamentos I e II da FACED você destacaria como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? Que características você aponta como determinantes para a escolha de tais professores?

13. Que professores do Departamentos III da FACED você destacaria como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? Que características você aponta como determinantes para a escolha de tais professores?

14. Que professores de **outras unidades de ensino da UFBA** você destacaria como tendo sido fundamentais, no trato com os conteúdos tematizados no interior das disciplinas ministradas, para a concretização do seu perfil profissional de formação durante o curso? Que características você aponta como determinantes para a escolha de tais professores?

15. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **FACED** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

- a. Não atendia as necessidades do curso.
- b. Atendia parcialmente as necessidades do curso, comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas.
- c. Atendia parcialmente as necessidades do curso, sem comprometimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.
- d. Atendia totalmente as necessidades do curso.

16. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **CENTRO DE ESPORTES** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

17. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **ESCOLA DE DANÇA** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

18. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pelo **ICS** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

19. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **FFCH (São Lázaro)** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

20. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **ESCOLA DE NUTRIÇÃO** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

21. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **FACULDADE DE FARMÁCIA** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

22. Como você avalia a infra-estrutura física oferecida pela **FACULDADE DE BIOLOGIA** no percurso de sua formação para o atendimento das necessidades exigidas pelo curso?

23. Que importância você atribue a Unidades Administrativas como direção da FACED, departamentos da FACED e Colegiado de Educação Física em sua formação profissional no curso?

24. Você teve algum tipo de participação no Movimento Estudantil durante seu período de formação? Caso sua resposta seja positiva aponte a importância da mesma em sua formação.

25. No que diz respeito a viagens relacionadas à sua formação, você:

- a. Nunca viajou
- b. Viajou para evento científico de natureza estudantil
- c. Viajou para evento científico de natureza profissional
- d. Viajou para evento estudantil de natureza política

Caro(a) colega. Estamos chegando ao fim. Aqui você expressará sua opinião sobre os elementos da formação que conferiram as marcas identitárias de seu perfil profissional. Assim gostaria que respondesse estas questões sabendo que as mesmas apontarão as pistas históricas de sua entrada no mundo do trabalho e do seu exercício profissional.

Mais uma vez, meus sinceros agradecimentos por sua paciência e disponibilidade. Espero em breve estar podendo compartilhar dos resultados deste estudo com você. Obrigado.

César Pimentel F. Primo

OBS: A sistemática de respostas continua a mesma. Clique em **PRÓXIMO** toda a vez em que responder a questão, ok? Ao final desta etapa você perceberá, na última questão, que não existe esta opção. clique então em **SALVAR E ENVIAR.**

26. Você exerceu algum tipo de atividade profissional durante o período em que cursava Educação Física? Caso a resposta seja positiva, descreva as atividades?

27. E depois de formado, que atividades profissionais você exerceu e exerce até os dias atuais? Caso possa relacionar o âmbito (público ou privado) seria interessante.

28. Atualmente sua renda salarial é composta por qual setor da economia?

- a. Exclusivamente pelo setor público
- b. Exclusivamente pelo setor privado
- c. Em sua maioria pelo setor público e complementada pelo setor privado
- d. Em sua maioria pelo setor privado e complementada pelo setor público

- e. Igualeiramente por ambos os setores
- f. Não trabalho na área
- g. Estou desempregado

29. Atualmente em que espaço do **SETOR PRIVADO** do mundo do trabalho você estabelece sua empregabilidade?

- a. Educação Física escolar no ensino fundamental
- b. Educação Física escolar no ensino médio
- c. Aulas no ensino superior (graduação)
- d. Aulas em cursos de pós-graduação Latu Sensu (Especialização)
- e. Aulas em cursos de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e/ou Doutorado)
- f. Academia de ginástica e musculação
- g. Escolinhas desportivas
- h. Lazer em clubes sócio-recreativos
- i. Treinamento especializado com atletas de performance em esportes individuais
- j. Treinamento especializado em clubes ou equipes coletivas de performance
- k. Aulas individualizadas (personal training)
- l. Outros (não mencionados aqui)
- m. Não trabalho atualmente no setor privado

30. Atualmente em que espaço do **SETOR PÚBLICO** do mundo do trabalho você estabelece sua empregabilidade?

- a. Educação Física escolar no ensino fundamental
- b. Educação Física escolar no ensino médio
- c. Aulas no ensino superior (graduação)
- d. Aulas em pós-graduação Latu Sensu (Especialização)
- e. Aulas em pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado)
- f. Técnico desportivo em prefeitura ou entidades públicas (ONG's, Filantrópicas, etc)
- g. Lazer em prefeitura ou entidades públicas (ONG's, Filantrópicas, etc)
- h. Outros (não citados aqui)
- i. Não trabalho no setor público

Agora você fará uma avaliação de cada Unidade de Ensino, no que diz respeito à importância do conhecimento tratado nas mesmas, para o atendimento dos requisitos do mundo do trabalho solicitados em seu exercício profissional.

31. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pelo **ICS (Instituto de Ciências da Saúde)** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

- a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional
- b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional
- c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão

32. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pelo **FACED** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

- a. Estavam em perfeita sintonia com as demandas exigidas para o meu exercício profissional
- b. Satisfez parcialmente as demandas exigidas para o meu exercício profissional
- c. Pouco serviu para o uso imediato no meu exercício da profissão

33. Como você classifica o tipo de conteúdo das disciplinas oferecidas pelo **CENTRO DE ESPORTES** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

34. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pelo **FFCH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - São Lázaro)** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

35. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pela **ESCOLA DE DANÇA** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

36. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pela **FACULDADE DE BIOLOGIA** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

37. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pela **ESCOLA DE NUTRIÇÃO** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

38. Como você classifica o tipo de conteúdo oferecido pela **FACULDADE DE FARMÁCIA** na sua formação profissional como um todo, tendo como parâmetro os requisitos solicitados de você pelo mundo do trabalho?

Agora você fará uma avaliação do conjunto de **DISCIPLINAS** cursadas, no que diz respeito à importância do conhecimento tratado nas mesmas, para o atendimento dos requisitos do mundo do trabalho solicitados em seu exercício profissional.

39. Do leque de disciplinas a seguir quais você considera terem sido **FUNDAMENTAIS** no seu processo de inserção e exercício profissional no mundo do trabalho, tomando como parâmetro os requisitos exigidos pela profissão.

1. Bases biológicas do desenvolvimento humano
2. Rítmica
3. Educação e Sociedade
4. Introdução à Filosofia
5. Anatomia I
6. Cinesiologia da Dança I
7. Ginástica
8. Psicologia da Educação
9. Introdução à Sociologia
10. Fisiologia I
11. Estrutura e Funcionamento do Ensino
12. Atletismo I
13. Basquetebol I
14. Natação I
15. Futebol I
16. Handebol I
17. Capoeira I
18. Voleibol I
19. Ginástica Rítmica Desportiva
20. Problemas da educação
21. Desenvolvimento motor e Humano
22. Fundamentos da Alimentação e Nutrição
23. Ciência e Educação
24. Dimensão estética da Educação
25. Recreação
26. Seminário I

27. Seminário II
28. Organização Desportiva
29. Teoria e prática do currículo
30. Ginástica escolar
31. Didática da educação física
32. Fisiologia do exercício
33. Higiene, educação e saúde
34. Medidas e avaliação da educação física
35. Estágio Supervisionado I
36. Estágio supervisionado II
37. Educação e identidade cultural
38. Ginástica especial
39. Treinamento desportivo
40. Eu não saberia avaliar esta questão.

40. Do leque de disciplinas a seguir quais você considera **DISPENSÁVEIS** no seu processo de inserção e exercício profissional no mundo do trabalho, tomando como parâmetro os requisitos exigidos pela profissão.

1. Bases biológicas do desenvolvimento humano
2. Ritmica
3. Educação e Sociedade
4. Introdução à Filosofia
5. Anatomia I
6. Cinesiologia da Dança I
7. Ginástica
8. Psicologia da Educação
9. Introdução à Sociologia
10. Fisiologia I
11. Estrutura e Funcionamento do Ensino
12. Atletismo I
13. Basquetebol I
14. Natação I
15. Futebol I
16. Handebol I

17. Capoeira I
18. Voleibol I
19. Ginástica Rítmica Desportiva
20. Problemas da educação
21. Desenvolvimento motor e Humano
22. Fundamentos da Alimentação e Nutrição
23. Ciência e Educação
24. Dimensão estética da Educação
25. Recreação
26. Seminário I
27. Seminário II
28. Organização Desportiva
29. Teoria e prática do currículo
30. Ginástica escolar
31. Didática da educação física
32. Fisiologia do exercício
33. Higiene, educação e saúde
34. Medidas e avaliação da educação física
35. Estágio Supervisionado I
36. Estágio supervisionado II
37. Educação e identidade cultural
38. Ginástica especial
39. Treinamento desportivo
40. Eu não saberia avaliar esta questão.

41. Os professores da **FACED/CENTRO DE ESPORTES** exerceram algum tipo de influência sobre o seu perfil profissional de atuação docente no mundo do trabalho? Caso seja positiva a resposta, tente indicar o tipo de influência e os possíveis professores a que você atribuiria esta responsabilidade?

42. Os professores de **OUTRAS UNIDADES DE ENSINO DA UFBA** exerceram algum tipo de influência sobre o seu perfil profissional de atuação docente no mundo do trabalho? Caso seja positiva a resposta, tente indicar o tipo de influência e os possíveis professores a que você atribuiria esta responsabilidade?

43. Gostaria de fazer algum comentário final relativo ao seu processo de formação, ingresso e exercício profissional? Este espaço é livre e todo seu para qualquer manifestação. Fique à vontade.

Caro(a) Colega;

Gostaria muito de te agradecer pela disponibilidade em responder esta pesquisa. Sei que lhe roubei um tempo raro de seus afazeres. Mas julgo que tenha sido por uma causa importante. Espero poder retornar em breve para lhe apresentar os resultados deste estudo. Mais uma vez, muito obrigado.

Para finalizar clique em **ENVIAR TUDO E TERMINAR**

Com gratidão,

César Pimentel Figueirêdo Primo
Egresso Lic. Educação Física UFBA / 1990 a 1996

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE BELO HORIZONTE.

CARTA DE BELO HORIZONTE - Belo Horizonte, julho de 1984

Documento elaborado por ocasião do I I CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPORTE PARA TODOS, Reuniões Plenárias das Associações de Professores de Educação Física (APEFs) e eleição da Diretoria da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF)

Comissão de elaboração (eleita pelas apefs): Airton Negrine, Alfredo Gomes de Faria Júnior, Antônio Carlos Prado, Benno Becker Júnior, Eustáquia Salvadora de Sousa, Fernanda Barroso Beltrão Jefferson Tadeu Camfield, Laercio Elias Pereira, Lamartine Pereira da Costa Manoel Gomes Tubino, Moacir Brondi Daiuto, Nagib Coelho Matni.

I - O DIREITO À EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que o acesso à Educação Física não tem sido possibilitado a todos os brasileiros, devido à estrutura social do País, a fatores econômicos, culturais e, ainda, a aspectos metodológicos da própria Educação Física,

SUGERE-SE:

- uma ação política em geral e educacional em particular, para desenvolver a consciência crítica da população, quanto aos seus direitos em relação à Educação Física.

II - EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO E CULTURA

CONSIDERANDO-SE:

- que, historicamente, sempre houve no Brasil, um descompasso entre o processo educacional e o cultural, também evidenciado na Educação Física;

- que a Educação Física brasileira tem-se caracterizado, no seu processo histórico, pelo autoritarismo e conservadorismo de seus conteúdos e de suas estruturas; - que a Educação Física brasileira constitui área cultural caracterizada predominantemente por:

- manter-se afastadas nossas raízes culturais nacionais e das peculiaridades da cultura regional;

- manter-se também isolada das outras áreas do conhecimento e da cultura;

- sofrer as conseqüências provenientes do seu próprio isolamento;

- submeter-se a uma manifesta situação de dependência cultural,

SUGERE-SE:

- que a Educação Física, no Brasil, na busca de sua identidade cultural, ultrapasse o atual estado de alienação, falta de autenticidade e autoritarismo, e se apresente como fenômeno social de marcante universalidade, passando a constituir um segmento essencial da Educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, democráticos, críticos e participantes;

- que a Educação Física brasileira, desenvolvida em âmbito formal e informal, atenda a todos, sem discriminação, integrando-se ao esforço geral de uma educação e cultura comprometidas com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade.

III - EDUCAÇÃO FÍSICA E A ÉTICA PROFISSIONAL

CONSIDERANDO-SE:

- que existem conflitos nas diferentes relações entre Sociedade / Estado / Categorias Profissionais / Profissionais, causados pelo descompasso entre os valores proclamados e os valores e a moral não declarada da sociedade;

- que inexistente, na Educação Física Brasileira, um código de ética profissional,

SUGERE-SE:

- que todas as ações e relações entre os profissionais da Educação Física Brasileira, e desses profissionais com a Sociedade, na prestação de serviços, tenham como referência a ética;
- que se criem meios para debate de reflexão, dos profissionais de Educação Física entre si e com a sociedade, para o desenvolvimento de um código de ética profissional de Educação Física.

IV - EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES COM O ESTADO

CONSIDERANDO-SE:

- que muitas ideologias marcaram o processo educacional e, em consequência disso, a Educação Física nele inserida também foi atingida por essas influências;
- que o direcionamento cultural da Educação Física, expresso pelo conjunto de valores, símbolos e conteúdos, esteve sempre historicamente relacionado com os interesses e ideologias dos grupos dominantes instalados no Poder;
- que, na perspectiva da manutenção dos valores dominantes na Educação Física, o Estado vem atuando, no sentido da conservação de sua hegemonia e do fortalecimento do sistema, reduzindo os espaços político-culturais;
- que o Estado, ao impor à Educação Física um sistema que tende a reproduzir o momento histórico, contraria as aspirações da sociedade;
- que o Estado, através dos seus diferentes níveis e órgãos, visa ao seu fortalecimento burocrático interno e à divulgação das suas realizações, protegendo-se das críticas por meio de ações simuladas, ao mesmo tempo em que enfraquece a Educação Física orientada para a sociedade;
- que a Educação Física pode constituir, muitas vezes, uma violência simbólica, quando usada como dissimuladora das desigualdades sociais,

SUGERE-SE:

- que, na Educação Física brasileira, comprometida com o processo de transformação social, haja coerência entre a ação e ideologia do Estado, compartilhando decisões e se orientando para o fornecimento dos meios;
- que os recursos dos poderes públicos (em níveis federal, estadual e municipal) sejam prioritariamente investidos na melhoria da Educação Física na Escola pública, gratuita, para que esta desempenhe seu papel democratizador da cultura e do saber acumulados pela própria sociedade;
- que, em complementação ao esforço educacional, seja incentivada a mobilização da comunidade para a prática da Educação Física e para a aplicação de seus recursos na infraestrutura urbana de parques, e de outras instalações, a serem utilizadas, pela população em geral, nessa prática.

V - EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO

CONSIDERANDO-SE:

- que o ensino da Educação Física não atende, no momento atual, às reais necessidades da ação docente, em função do descompasso entre esse ensino e o desenvolvimento acelerado da Eletrônica, da Biologia, da Genética, das ciências aplicadas e de outras áreas do conhecimento técnico-científico;
- que a Didática, na Educação Física, é predominantemente condicionante, por influência de modelos que impedem a criatividade do ser humano,

SUGERE-SE:

- que seja feita pelos professores de Educação Física, uma análise crítica de sua prática docente, buscando, dessa forma, encontrar caminhos que mais se adaptem ao contexto atual;
- que o ensino da Educação Física se fundamente em uma didática repensada e recolocada numa perspectiva de transformação social, com um corpo teórico constantemente construído a partir de resultados de pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica na escola, no trabalho e no lazer, integrando as dimensões humana, técnica e político-social.

CAPÍTULO VI - O PROFESSOR DE EDUC. FÍSICA E O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

CONSIDERANDO-SE:

- que o poder decisório e os cargos de chefia, na Educação Física brasileira, têm sido entregues, cada vez mais, a pessoas sem formação universitária em Educação Física (militares, médicos, advogados, políticos, sociólogos, assistentes sociais, psicólogos, etc.);
- que, nas atividades de ensino da Educação Física, há uma intromissão de leigos remunerados por poderes públicos (em nível federal, estadual e municipal) e por Entidades particulares;
- que a legislação permite, a determinadas categorias profissionais (militares, ex-atletas, etc.) a atuação na Educação Física, SUGERE-SE:
- que o Planejamento, a Administração, o Controle e o Ensino da Educação Física caibam a profissionais, que sejam professores egressos de uma formação universitária, em níveis de licenciatura plena;
- que, em atividades comunitárias não formais, o voluntariado seja considerado o elo fundamental dos diversos relacionamentos institucionais e operacionais, desde que não haja qualquer remuneração, o que será considerado uma intromissão ilegal em atividades profissionais privativas do professor de Educação Física;
- que seja revista a legislação referente ao exercício profissional do professor de Educação Física, no sentido de assegurar-lhe os seus direitos e coibir a invasão da profissão por categorias de profissionais não habilitados em Educação Física, possuindo ou não formação em nível superior.

VII - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que há uma proliferação indiscriminada de cursos de Educação Física e uma mercantilização do seu ensino, o que compromete a qualidade da formação profissional;
- que existem, na legislação, dispositivos que permitem uma formação inadequada à realidade atual, deturpando-se, assim, o exercício da profissão de professor de Educação Física (escolas militares, cursos em nível de 2.º grau, licenciatura curta e programas de treinamento para leigos);
- que a exigência de um currículo mínimo - fruto do autoritarismo e intervencionismo do Estado na Educação tem-se revelado inibidor da qualidade dos cursos de formação, estimulando a fraude e a simulação;
- que os atuais currículos das escolas superiores de Educação Física estão defasados em relação às novas exigências da sociedade, que determinam um novo perfil para o professor de Educação Física; - que esse novo professor de Educação Física deve apresentar condições de atuar nas novas demandas do mercado de trabalho, em empresas privadas, organismos públicos e entidades comunitárias, utilizando metodologias adequadas, que atendam à especialidade dos diversos campos de atuação, como a recreação, a dança, o desporto, a ginástica e outros;
- que a necessidade de permanente atualização e aperfeiçoamento de professores, após sua formação escolar, é imperativa, SUGERE-SE:
- que haja uma preocupação constante com a qualidade do ensino, por parte das instituições formadoras do professor de Educação Física;
- que as associações de classe assumam sua responsabilidade no acompanhamento dessa formação profissional;
- que as Universidades e Estabelecimentos isoladas de ensino superior, responsáveis exclusivos pela formação do professor de Educação Física, sempre a nível de licenciatura plena, tenham autonomia para elaborar seus próprios currículos;
- que se objetive, na formação de professores de Educação Física, um profissional generalista, com possibilidade de acesso à especialização, com uma consciência ética e democrática e a necessária competência técnica para atuar em sistemas formais e não formais, interpretando a realidade em que atuará e comprometendo-se com a construção de

um novo modelo de sociedade;

- que sejam criados mecanismos para o controle da qualidade de programas de atualização, especialmente aqueles desvinculados da Universidade e com finalidade exclusivamente lucrativa.

VIII - MOBILIZAÇÃO E ASSOCIATIVISMO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que foi bastante longo o período em que grandes contingentes de profissionais estiveram alheios à participação na solução dos problemas da classe;

- que os profissionais não estão organizados para a reivindicação dos seus direitos,

SUGERE-SE: - que se promova ampla e permanente mobilização de professores e alunos em torno das Associações de Professores de Educação Física (APEFs), sindicatos, representações estudantis e outras formas de associativismo.

IX - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que a pós-graduação - stricto sensu e lato sensu - é fundamental ao processo de melhoria qualitativa dos recursos humanos para a Educação Física e para o desenvolvimento da pesquisa;

- que existe o risco de se ver repetir, em nível de pós-graduação, o ocorrido em nível de graduação, com a proliferação indiscriminada de cursos que, sob o falso pretexto de uma democratização do acesso ao ensino superior, compromete a qualidade de ensino nesse nível;

- que os mecanismos de avaliação dos cursos, na sua maioria, limitam-se aos cursos de pós-graduação stricto sensu;

- que os poderes públicos vêm investindo, cada vez menos, nos cursos de pós-graduação já existentes;

- que a atual legislação inibe e restringe a autonomia das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação lato sensu,

SUGERE-SE:

- que haja uma preocupação crescente com a qualidade dos cursos de pós-graduação;

- que seja estimulada a pós-graduação lato sensu (especialização);

- que seja aprimorado o sistema de avaliação, no nível stricto sensu e implantado um sistema de avaliação no nível lato sensu;

- que sejam alocados maiores recursos à pós-graduação para infra-estrutura, recursos humanos, bolsas, etc.;

- que seja revista a legislação da pós-graduação lato sensu, vinculando a exigência de criação do curso à existência de recursos humanos qualificados, produção científica e infra-estrutura da instituição proponente;

- que a implantação de cursos de Doutorado em Educação Física, no Brasil, apenas se inicie após a consolidação dos cursos de mestrado.

X - PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que a investigação científica no campo da Educação Física, no Brasil, apresenta-se ainda incipiente;

- que a maior parte da política de pesquisa em Educação Física não tem recebido atenção dos poderes públicos;

- que a constante redução dos recursos destinados à pesquisa na área das ciências da Educação e, conseqüentemente, na Educação Física, denota o descaso dos poderes públicos para com o homem e a sociedade;

- que existe uma tendência à concentração da pesquisa, na área da Educação Física, nos estudos biomédicos, em detrimento dos outros campos de conhecimento da área,

SUGERE-SE:

- que seja enfatizada a formação do pesquisador nas Instituições do Ensino Superior em

Educação Física;

- que os poderes públicos dêem atenção ao documento "Política da Pesquisa em Educação Física", e reconheçam a importância da pesquisa como fator decisivo no progresso da Educação Física;
- que os poderes públicos aloquem mais recursos para a pesquisa, uma vez que esta é fundamental para a evolução da Educação Física como ciência da Educação;
- que seja ouvida a comunidade científica quando as decisões referentes à política acerca da Educação Física;
- que seja respeitada a liberdade do pesquisador em escolher temas e realizar investigações, resguardados os limites da ética.

XI - INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que o progresso científico e a atual sociedade de massas em que vivemos exige um aumento crescente dos mecanismos de informação e documentação;
- que a Educação Física Brasileira tem, como um dos fatores de desaceleração, justamente o atraso no setor de informação e documentação;
- que a dimensão geográfica do nosso país e os diferentes estágios de desenvolvimento da Educação Física nas regiões exigem uma melhoria substancial no sistema de informações e documentação,

SUGERE-SE:

- que a coleta, o tratamento, o armazenamento e a difusão da informação e da documentação, indispensáveis à formação da identidade da Educação Física Brasileira, a sua transformação e desenvolvimento, mereçam, dos poderes públicos, (nos níveis federal, estadual e municipal) e das entidades privadas, especial atenção, em termos de apoio e investimento.

XII - EDUCAÇÃO FÍSICA E A INICIATIVA PRIVADA

CONSIDERANDO-SE:

- que tem havido uma crescente participação da empresa privada em segmentos da Educação Física, por meio de produtos, serviços e exploração publicitária;
- que esses investimentos, em princípio, são propostos com finalidade lucrativa, a partir do exclusivo interesse das empresas,

SUGERE-SE:

- que sejam criados e dinamizados mecanismos de auto-regulação publicitária, com inclusão ou acompanhamento, por organismos de classe da Educação Física e Sindicatos, para equilibrar os interesses das empresas privadas com a necessária finalidade educativa e social desses investimentos.

XIII - COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERANDO-SE:

- que o avanço da tecnologia já não permite o isolamento de qualquer nação em relação aos centros que tenham atingido estágios científicos mais avançados;
- que todos os documentos filosóficos promulgados pela UNESCO e pelos organismos internacionais da Educação Física preconizam a cooperação e o intercâmbio internacionais,

SUGERE-SE: - que a cooperação e o intercâmbio internacionais, no campo da Educação Física, é fundamental para a paz e a amizade entre os povos, evitando-se aprofundar o desnível existente entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos e manter a dependência cultural, social, política e econômica, atualmente existentes.

ANEXO B – RESOLUÇÃO 03/87**CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE**

(*) RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

O Presidente do Conselho Federal de Educação - CFE , no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/06/87.

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (pré - escolar, 1º 2º e 3º graus) e Não - Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e etc.);

b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse, e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) Formação Geral (humanística e técnica)

b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado da reflexão sobre a realidade, seja no nível de práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos; seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis pedagógicas com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo o seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face a presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando especificamente a realidade brasileira.

a) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades de Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não - Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada instituição de Ensino Superior (IES), partido dessas quatro áreas, elaborará o elenco de disciplinas de parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região os perfis profissionais desejados (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimentos de verá atender os interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico - prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4 O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e a máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas / aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80 % (oitenta por cento) serão destinadas à formação Geral e o máximo de 20% (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 60% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as horas destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex.: EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão").

Art. 6º A adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesses de cada instituição, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da publicação desta Resolução.

Parágrafo Único. As adaptações regimentais das instituições de ensino superior, que mantém cursos de Educação Física, serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 7º Os graduados em Educação Física (Bacharéis e/ou Licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação revogada a Resolução 69/69, de 06 /11/69, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA
PRESIDENTE DO CFE

(*) Republicada por ter saído com incorreção do original.
(of. Nº 575/87)

ANEXO C – ANTEPROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

ANTE - PROJETO: Criação do curso de Licenciatura em
Educação Física na Universidade Fe-
deral da Bahia

Junho / 1986.

INTRODUÇÃO

Sob a inspiração do educador Isaias Alves, o poder público estadual, em 1942, baixou os atos legais necessários à criação e instalação de uma Escola Superior de Educação Física na Bahia. Somente no ano de 1967, o Conselho Estadual de Educação e Cultura, mediante a Resolução nº 30/67, recolocou a concepção de uma Escola Superior de Educação Física na Bahia. No entanto, a reforma constitucional de 1967 obrigou uma reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado, o que interferiu no processo de criação da referida Escola. Contudo, a lei federal nº 4024 de 20/12/1961 já estabelecia a exigência da Educação Física, não apenas no ensino médio mas, também, no ensino primário e, o decreto nº 69.450 de 1/11/71 estendeu a prática da Educação Física ao nível superior.

Em 1971, em face do não cumprimento da lei 4024 de 20/12/1961, a Associação de Professores de Educação Física da Bahia desenvolveu uma campanha, através dos órgãos de comunicação social, com o objetivo de sensibilizar as autoridades para a gravidade do problema. Em decorrência dessa campanha, a Universidade Católica de Salvador criou o curso de Educação Física no ano de 1972, o qual foi instalado em 1973, usando as dependências do Estádio da Fonte Nova para as atividades práticas, em convênio com o governo do Estado.

Considerando que o único curso criado no Estado da Bahia pela Universidade Católica do Salvador não atende à demanda*, a Faculdade de Educação pretende, com esse ante-projeto, propor as linhas básicas para a criação do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal da Bahia.

(*) Com uma relação de 1 professor para 8 turmas; só a rede pública de ensino na Bahia necessitava, em 1983, de 3 000 professores. (Para Salvador 1.100). A UCSAL graduou até 1983 cerca de 1.000.

A Concepção da Formação do Professor de Educação Física

A concepção dessa formação adota as críticas e recomendações do documento Carta de Belo Horizonte, elaborado em julho/1984, por ocasião do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, sob a coordenação da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física, bem como as reflexões e os diagnósticos desenvolvidos pelo Movimento Nacional sobre a Formação do Educador.

No que tange à Carta de Belo Horizonte, transcrevemos especialmente as sugestões em relação à Educação Física e à formação do professor:

- Que a Educação Física, no Brasil, na busca de sua identidade cultural, ultrapasse o atual estado de alienação, falta de autenticidade e autoritarismo, e se apresente como fenômeno social de marcante universalidade, passando a constituir um segmento essencial da Educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, democráticos, críticos e participantes.
- Que a Educação Física brasileira, desenvolvida em âmbito formal e informal, atenda a todos, sem discriminação, integrando-se ao esforço geral de uma educação e cultura com prometidas com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade.
- Que as Universidades e Estabelecimentos isolados de ensino superior sejam, responsáveis exclusivos pela formação do professor de Educação Física, sempre a nível de licenciatura plena tenham autonomia para elaborar seus próprios currículos.
- Que se objetive, na formação de professores de Educação Física, um profissional generalista, com possibilidade de acesso à especialização, com uma consciência ética e democrática e a necessário competência técnica para atuar em sistemas formais e não formais, interpretando a realidade em que atuará e comprometendo-se com a construção de um novo modelo de sociedade.

Quanto ao Movimento Nacional de Formação do Educador, foi concluído que necessitamos de experiências concretas de cursos de formação de professores que transcendem o conflito entre a especificidade do conhecimento que formará o professor e a compreensão da prática pedagógica que moldará o educador.

Esse conflito ocorre porque a especificidade do conhecimento que forma o professor não possui uma relação causal, com a compreensão da prática pedagógica que define o educador e reciprocamente.

No caso particular do professor de Educação Física, esse conflito traduz o processo evolutivo do conceito de Educação Física tão bem colocado na Carta de Belo Horizonte, quando frisa que a Educação Física deve ultrapassar o conceito de treinamento ou de exercício físico ligado à estrutura biológica do homem para um conceito de educação que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO.

O currículo de licenciatura em Educação Física deverá ser orientado para a prática pedagógica, considerando-se que esta conceitua-se como uma relação entre sujeitos, mediada por uma dupla relação epistemológica sujeito-objeto do conhecimento e contextualizada sob os pontos de vista histórico, social, político, econômico e cultural.

Pretende-se que o currículo do curso seja dirigido para a prática pedagógica na escola, em entidades comunitárias, em entidades privadas e no lazer; Deve-se fundamentar no conhecimento do homem e da sociedade, constituindo-se num segmento da educação no qual toma-se como suporte o MOVIMENTO, entendido como um processo interativo da mente e do corpo e que traduz e projeta na realidade a ação de sujeitos. Nessa perspectiva, o curso pleiteia uma unidade educativa física/mente, considerado na dimensão do sujeito, a qual deve ser projetada na atividade de trabalho, quer diretamente com a escola, quer em sua ação em cursos de formação de professores, ou auxiliando o ensino em diferentes campos do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo, via a organização das suas funções neuro-psicológicas no ambiente social, base para todo aprendizado.

Com essa concepção, o currículo do curso será constituído pela totalidade, denominada de prática pedagógica e dois segmentos, os quais são partes da totalidade; Um segmento, parte epistemológica da prática pedagógica, formada pelo processo de construção do conhecimento (sujeito-objeto) e o outro constituído pelos componentes que formam o contexto, também parte da totalidade.

A ESTRUTURA CURRICULAR.

O currículo será composto por dois segmentos partes da totalidade da prática pedagógica e a própria prática pedagógica.

- Segmento da relação epistemológica.

Define-se através de estruturas conceituais que dêem uma compreensão do homem enquanto ser bio-psico-físico. Deveser ser considerado como elemento componente da prática pedagógica.

- Segmento do contexto.

Define-se por estudos que proporcionem a compreensão dos componentes formadores do contexto educacional. Deve ser considerado como um elemento componente da prática pedagógica.

⊗ - A Prática Pedagógica.

Define-se no movimento dialético prática-teoria da educação. Estará centrado particularmente nas instituições educacionais e nos estágios supervisionados.

Estabelecida a estrutura do currículo em dois segmentos e a prática pedagógica, apresentamos a seguir o conteúdo temático de cada parte e os enfoques respectivos, o total de horas para cada conteúdo temático e os Departamentos responsáveis pelo detalhamento do tema em disciplinas que satisfaçam o enfoque proposto.

⊗ Segmento da Relação Epistemológica: 1.590 Horas.

a - O Corpo humano e seu funcionamento. - 240 Hs.

Enfoque: Estudo e análise da autonomia funcional do corpo humano; O funcionamento dos sistemas nervoso autônomo, nervoso periférico e nervoso central; Estudo da digestão, da mecânica respiratória e de líquidos do organismo e sangue. Adaptação e funcionamento do indivíduo em repouso e em esforço físico, abordando o desempenho dos sistemas neuro-muscular, cardiovascular, pulmonar e endócrino, com noções bio-energéticas, termogênese e efeito do treinamento físico.

b - Organização da matéria viva.

Enfoque: Estudo e análise da origem, propriedades e organização dos sistemas vivos. - 90 H.

c - O Homem, sua formação biotipológica, higiene e sociedade - 120 H

Enfoque: Estudo e análise de biotipologia do homem, seu crescimento e desenvolvimento, comparado com a individualidade biológica, a influência do meio ambiente, influência e comparação com a atividade física desportiva. A higiene no contexto individual e social.

d - O Homem e o Movimento - 120 H.

Enfoque: Estudo e análise dos músculos e articulações em movimentos; os efeitos da gravidade em relação a forças e o equilíbrio do homem. O homem em movimento e sua biomecânica em relação às atividades naturais comparadas às atividades físicas desportivas.

e - Educação pelo Movimento - 360 H

Enfoque: Estudo e análise da psicomotricidade com ênfase na educação psicomotora. A ginástica e a atividade lúdica como parte da educação integral, sua contribuição no desenvolvimento psicomotor do indivíduo e consequente valor para o desenvolvimento cognitivo e de formação da personalidade.

f - Ginástica e Saúde - 120 H

Enfoque: Estudo e análise da ginástica como fator de saúde. Os efeitos e benefícios de ginástica nos indivíduos, na sua vida e na sociedade.

g - Esporte no Contexto Social. - 360 H

Enfoque: Estudo e análise do esporte como fator de integração social. O esporte recreativo e o esporte de competição. O Esporte espetáculo.

h - Preparação Integral do Desportista. - 180 H

Enfoque: Estudo e análise dos métodos modernos de preparação do desportista, considerando os fatores endógenos e exógenos, na preparação geral e específica do atleta. O trabalho de força nas Academias para homens, mulheres e crianças, com ênfase na formação atlética profissional. As implicações do trabalho de força.

A distribuição dos temas pelas unidades que analisarão seu desdobramento em disciplinas é a seguinte.

Temas a, c, d - Instituto de Ciências de Saúde.

Temas b - Instituto de Biologia.

Temas e, f, g, h - FACED - Departamento de Educação Física

Segmento do Contexto: 660 Horas

a - Educação e Sociedade - 150 H.

Enfoque: Análise crítica da educação em diversas sociedades e, em particular, na sociedade brasileira, baiana. Esta análise deverá estar baseada em trabalhos práticos desenvolvidos em instituições de ensino ou com o recurso de simulação em situações socialmente válidas.

b - O sistema de ensino e a Universidade - 90

Enfoque: Análise crítica do sistema universitário com ênfase em suas relações com o ensino de 1º e 2º graus, particularmente a formação do professor de 1º e 2º graus.

c - O processo de conhecimento científico. - 180

Enfoque: análise dos principais eventos no processo histórico da construção do conhecimento científico. A análise da relação entre a educação e o processo de construção desse conhecimento com ênfase na lógica.

d - Problemas de Educação - 120 H

Enfoque: Seleção e análise de problemas de educação brasileira, com ênfase nas suas relações com o processo de desenvolvimento.

e - Prática Educativa. - 120 H

Enfoque: O estudo dos processos pedagógicos com ênfase na visão crítica do educador e das práticas alternativas em educação.

Todos esses temas deverão ser analisados e desdobrados em disciplinas pelos Departamentos de Educação I e II da FACED.

A Práxis Pedagógica: 950 H

a - A Escola - 300 H

Enfoque: O estudo do currículo, abrangendo seus aspectos contextuais; a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

O estudo da Didática com ênfase na Educação Física, envolvendo o planejamento do ensino e a avaliação educacional em relação ao ensino de Educação Física.

b - Estágio Supervisionado. - 470 H

Enfoque: O estágio deverá ter duas dimensões: uma atividade de prática de ensino em instituições educacionais e uma outra de reflexão crítica dessa prática, através de seminários.

Com a idéia de complementar a formação do Professor de Educação Física deverão ser utilizadas 180 horas em disciplinas opcionais.

Todos os temas da práxis pedagógica deverão ser analisados e desdobrados em disciplinas pelos Departamentos de Educação Física, Educação I e Educação II da FACED. Apresenta-se em anexo, como referência, um diagrama do fluxo do curso.

Salvador, 10 de junho de 1986.

Comissão

/mc

