

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E SUAS INFLUÊNCIAS
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Goiânia
2013

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E SUAS INFLUÊNCIAS
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães.

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

A579c Anes, Rodrigo Roncato Marques.
As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física [manuscrito] / Rodrigo Roncato Marques Anes. - 2013.
226 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Martins Oliveira Magalhães.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de ilustrações e siglas.

Apêndices.

Anexo.

1. Professores – Concepções. 2. Educação física. 3. Professores de educação física – Função social. I. Título.

CDU: 37.016:796.01

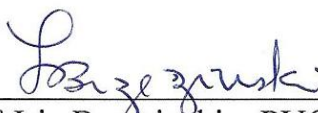
RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos quatro dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães – FE/UFG
Presidente da Banca



Profª Drª Iria Brzezinski – PUC/GO



Profª Drª Ruth Catarina C. Ribeiro de Souza – FE/UFG

À Carla, minha esposa e companheira. Obrigado por toda parceria, sensibilidade, carinho, compreensão, e respeito.

Este trabalho é dedicado a você, com todo o meu amor!

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela proteção e pela fé que me inspira.

À minha esposa Carla Christiany Pires Roncato. Seu apoio e seu carinho foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigado pela paciência.

À minha mãe Rosina Roncato, pelo respeito e amor incondicional.

Ao meu pai Francisco Marques Anes, pela admiração manifestada, pelo amor e pela preocupação.

À minha irmã Gabriella Roncato e minhas sobrinhas Giovanna e Daniella, por me presentear sempre com a alegria e o com sorriso encantador de vocês.

Meu agradecimento especial à professora Doutora Solange Martins Oliveira Magalhães, minha querida orientadora, com a qual pude aprender a viver o espaço acadêmico com mais gentileza, cordialidade e sensibilidade, sem perder o rigor necessário e fundamental. Sou grato pelo encontro que a vida nos propôs. Ele me possibilitou transformação e crescimento como professor e ser humano. Este trabalho é resultado deste encontro. Nele estão presentes todos os estudos realizados sempre de forma muito partilhada, com muito apoio e incentivo. Muito obrigado pela convivência amistosa e respeitosa!

Ao professor Dr. Valter Soares Guimarães (*In memoriam*), que acreditou em mim e na possibilidade de ser seu orientando.

Aos membros da banca, professoras: Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, pela manifestação de apoio, incentivo e pela postura humana e ética; e Dra. Iria Brzezinski, pelo respeito apresentado, por todas as contribuições e pela gentileza com a qual me tratou e me recebeu. Obrigado por participarem das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

À professora Dra. Sandra Valéria Limonta por aceitar a suplência da banca avaliadora.

Ao professor Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro pela leitura atenciosa na revisão deste trabalho. É uma honra ter contado com sua contribuição.

À Universidade Estadual de Goiás pelo afastamento parcial concedido para realização do curso de mestrado.

Aos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Goiânia/ESEFFEGO, por tudo que me ensinaram para ser um professor melhor.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em especial ao seu programa de pós-graduação, por todas as experiências de formação que me proporcionou.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos.

Aos professores que contribuíram diretamente com a minha formação no mestrado: João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Marília Gouvea de Miranda, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange Martins Oliveira Magalhães.

À Redecentro, por todo aprendizado, partilha e conhecimento. É uma honra ter minha pesquisa vinculada ao trabalho desenvolvido por este grupo de pesquisadores.

Aos professores e amigos que conheci na Redecentro. Com vocês descobri o significado de trabalho coletivo, de parceria e de produção em Rede. Em especial agradeço aos amigos do grupo da Universidade Federal de Goiás: Adriano Ferreira, Prof. Dr. Carlos Cardoso, Dagmar Dnalva, Denise Elza, Gisselly Delmond, Jane Darley, Larissa Araújo, Maria Aparecida Alves (querida Cida), Marlene Dias, Suelayne Lima da Paz e Vanderleida Rosa.

Um agradecimento especial às queridas Cyntia Bernardes e Ione Mendes. Duas importantes parceiras nesta caminhada, com as quais pude aprender e vivenciar o significado de partilha, respeito e amizade. A vivência do mestrado teria sido muito difícil sem o apoio de vocês. Vida longa ao nosso trio!

À querida Vanderleida Rosa, pelas leituras e colaborações.

Aos companheiros e alunos do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, em especial à 24ª turma de mestrado pelo apoio e parceria.

Aos amigos da Secretaria de Goiás do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do grupo de pesquisa Corpo e Mente. Agradeço em especial ao meu amigo e parceiro de todas as horas professor Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, que me inspira sempre ao ver sua práxis e seu engajamento político.

Aos amigos que a Educação Física me presenteou: Ademar Azevedo, Ana Júlia Rodrigues, Cássia Scarsi, Everaldo Ubiratan, Guenther Almeida, Igor Gomes, Lilian Brandão, Marília de Goyás, Michelle Ferreira, Priscilla de Cesaro, Regiane Ávila, Renata Linhares, Sérgio de Almeida, Sissilia Vilarinho e Tadeu Baptista.

Muito obrigado!

Tudo Muda

*O que acontece, fica acontecido: a água
que pões no vinho, não podes
mais separar. Porém,
tudo muda: com o último alento podes
de novo começar.*

Bertold Brecht

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural nada deve
parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

Reinvenção

*Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível
reinventada.*

Cecília Meireles

Resumo

ANES, Rodrigo Roncato Marques. *As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física*. 2013, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas educativas e se insere como parte dos trabalhos desenvolvidos pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores (as) na Região Centro-Oeste. O trabalho pautou-se pelo método materialismo histórico dialético, tratou do tema concepção de professor, e como objetivo buscou analisar as concepções de professor apresentadas e divulgadas nas produções acadêmicas em Educação (dissertações e teses) que tratam sobre o professor de Educação Física, produzidas no período de 1999 a 2007, para compreender se e quais significados produzem para a função social docente nessa área. Trata-se de um estado do conhecimento sobre as produções acadêmicas que tratam do professor da Região Centro-Oeste. Os objetivos específicos foram: compreender os ideários pedagógicos e como se apresentam nas produções na área da Educação; analisar o atual contexto da formação de professores e de professores de Educação Física no Brasil, e os direcionamentos políticos e ideológicos para a função social docente; investigar, no banco de dados da Redecentro, as produções sobre o professor de Educação Física e analisar as concepções de professor por elas apresentadas; compreender, por meio da análise dos dados selecionados e coletados, os significados atribuídos à função social do professor e seus reflexos na área da Educação Física. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e se estruturou por meio de uma abordagem qualitativa. A construção teórica teve como suporte autores de base crítica da área da Educação e da Educação Física, para compreender o professor e suas concepções, na história e na contemporaneidade. O processo de seleção dos dados empíricos partiu dos 492 trabalhos defendidos entre os anos de 1999 e 2007 e analisados pela Redecentro nas suas três primeiras fases de pesquisa. Desse quantitativo, a partir do recorte estabelecido, chegamos a oito produções que têm como foco o professor de Educação Física. A análise das informações coletadas teve como ponto de partida a compreensão geral das produções (como se estruturam, organizam-se e se fundamentam) e, em seguida, a partir das categorias de análise Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente) e Trabalho Docente, buscou evidenciar os conceitos suscitados pelas pesquisas e os significados que apresentam da função social do professor de Educação Física. A pesquisa nos possibilitou compreender que a concepção de professor mais evidente está relacionada a uma perspectiva crítica e orientada pelo ideário materialista histórico dialético; no entanto, tal concepção só é bem defendida e explicitada por aqueles trabalhos que melhor conseguem demonstrar a articulação teórico-metodológica e uma clara filiação epistemológica, especialmente ao método materialista-dialético. Ficou evidenciado que a ausência do método em algumas pesquisas compromete a apresentação de suas perspectivas teóricas, fragiliza a explicitação de seus posicionamentos políticos e seus discursos sobre o trabalho docente, e, como consequência, acabam não sustentando teoricamente uma concepção crítica de professor de Educação Física.

Palavras-chave: Concepções de Professor. Educação Física. Função social docente.

Abstract

ANES, Rodrigo Roncato Marques Anes. *Conceptions of teacher and their influences on teacher education in Physical Education*. 2013, 226 f. Dissertation (Master of Education) – Federal University of Goiás, Goiânia, 2013.

This work is linked to the research line formation, Teacher Professionalization and educational practices and is inserted as part of the work developed by Redecentro - Network of researchers on teachers (as) in the Midwest. The work was guided by historical materialism dialectical method, addressed the issue of teacher design and aimed investigates the conceptions of teacher submitted and published in academic productions in Education (theses and dissertations) that deal with the physical education teacher, produced the period 1999-2007, to understand whether and which produce meanings for teaching social function in that area. It is a state of knowledge about the academic production on the teacher's Midwest Region. The specific objectives were to understand the pedagogical ideals and how they appear in productions in Education; analyze the current context of teacher education and physical education teachers in Brazil, and the political and ideological directions for teaching social function; investigate in the database Redecentro, yields on the Physical Education teacher and analyze the conceptions of teacher submitted by them; understand, through the analysis of the data collected and selected, the meanings attributed to the social role of the teacher and its effects on area of Physical Education. The research is characterized as bibliographic and structured through a qualitative approach. The theoretical construction was supported by authors based critical area of Education and Physical Education, to understand the teacher and their conceptions, in history and in contemporary The selection process of the empirical data came from 492 papers defended between 1999 and 2007 and analyzed by Redecentro in their first three phases of research. That number from the cut set, we got eight productions that focus on the physical education teacher. Analysis of the information collected had as its starting point the general understanding of the productions (as structured, organized and are based) and then, from the categories of analysis Pedagogical ideas (Design Professor and Lecturer Social Function) and Teaching Work, sought to highlight the concepts raised by research and meanings that have the social function of the physical education teacher. The research has enabled us to understand that the concept of teacher most obvious is related to a critical perspective and guided by ideals historical materialist dialectic, however, such a conception is only well defended and explained by those jobs that can best demonstrate the joint theoretical-methodological and a clear epistemological membership, especially the dialectical-materialist method. It was evident that the absence of the method in some research undertakes the presentation of their theoretical perspectives, undermines explain their political positions and his speeches about the teaching profession, and as a consequence, not just theoretically sustaining a conception of critical physical

Keywords: Conceptions of Teacher. Physical Education. Teaching social function.

Lista de Ilustrações

Quadro 1 – Fichas que tratam das produções sobre o professor de Educação Física.

Quadro 2 – Os temas nas produções sobre o professor de Educação Física.

Quadro 3 – Os objetivos e os métodos de pesquisa nas produções sobre o professor de Educação Física.

Quadro 4 – A abordagem e o tipo de pesquisa nas produções sobre o professor de Educação Física.

Quadro 5 – A explicitação do ideário pedagógico nas pesquisas sobre o professor de Educação Física.

Quadro 6 – Trecho do instrumento de análise sobre método de pesquisa.

Quadro 7 – Trecho do instrumento de análise sobre concepções de professor.

Quadro 8 – Trecho do instrumento de análise referente ao ideário pedagógico conforme o MHD.

Lista de Siglas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE – Conselho Federal de Educação

Conarcfe – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

Forgrad – Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras

Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNG – Plano Nacional de Graduação

Prouni – Programa Universidade para Todos

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Redecentro - Rede de pesquisadores sobre o professor da Região Centro-Oeste

SEED - Secretaria de Educação Física e Desporto

SESu – Secretaria de Educação Superior

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFT – Universidade Federal do Tocantins

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 - O ideário pedagógico e as concepções de professor:	26
1.1 O ideário pedagógico e sua relação com a concepção de professor	27
1.1.1 O ensaio com Dermeval Saviani	30
1.1.2 O ensaio com José Carlos Libâneo	43
1.1.3 O ensaio com Maria da Graça Nicoletti Mizukami	49
1.1.4 O ensaio com Iria Brzezinski	53
1.2 Ensaio sobre as concepções de professor	68
Capítulo 2 - Formação de professores e Educação Física: políticas, teorias e concepções.....	74
2.1 A universidade nos trilhos do século XXI.....	75
2.2 A formação desenvolvida na universidade pública no século XXI.....	82
2.3 A formação de professores na atualidade	86
2.4 Formação, profissionalização, identidade e função social do professor: o novo perfil do século XXI.....	88
2.5 As teorias que contemplam o “ser professor” nos dias atuais	96
2.6. As pesquisas em Educação: o trato com as concepções de professor	105
2.7 A formação do professor de Educação Física: concepções e função social.....	118
Capítulo 3 - O professor de Educação Física nas pesquisas em Educação	132
3.1 O ideário pedagógico como categoria de análise proposta pela Redecentro.....	134
3.2 Procedimento metodológico de seleção e análise dos dados.....	138
3.2.1 A organização e a estrutura das pesquisas selecionadas.....	142
3.2.2 Ideário Pedagógico: concepção de professor e função social docente	153
3.2.3 Trabalho Docente	166
Considerações Finais	177
Referências	184
Apêndices	197
Apêndice A: Processo de constituição e desenvolvimento histórico da Redecentro	198
Apêndice B: Numeração original estabelecida pela Redecentro às fichas analisadas	209
ANEXOS.....	210
Anexo 1: Instrumento de análise produzido pela Redecentro	211

Introdução

O debate sobre a formação e a atuação do professor no Brasil tem-se intensificado significativamente nas últimas décadas. As discussões que envolvem essa temática têm sido o foco de diferentes deliberações políticas, eventos acadêmico-científicos, produções literárias, e objeto de estudo de várias redes de pesquisa em âmbito nacional e internacional. Isso demonstra a preocupação por parte de diferentes setores com o desenvolvimento profissional docente.

Em meio a esse contexto de amplo destaque dado ao professor e sua formação, que acabamos de mencionar, diferentes interesses e concepções políticas e educacionais estão sendo veiculados. Com relação a essa discussão, Guimarães (2004) nos apresenta que, circulando e em disputa na realidade sócio-histórica e política, existem nesse cenário distintas formas de interpretação e compreensão do sentido atribuído à profissionalização e à identidade docente, fundamentalmente alicerçadas em determinada perspectiva ideológica, política e social, com o objetivo de direcionar a formação e o trabalho do professor.

Podemos compreender que há uma busca pelo controle da prática e da função social do professor, constatando o fato de que seu trabalho é, ainda, considerado fundamental por todos os espaços, contextos e setores preocupados com os destinos educativos da sociedade. Afinal, por sua própria condição histórica, e por ser mediado pelas relações de classes estabelecidas na sociedade capitalista, tem sido requisitado tanto para servir como instrumento e mecanismo de reforço dos ideários políticos neoliberais, como também para fortalecer ações de contra-hegemonia aos valores propagados no contexto político e social, como forma de contestação do sentido economicista atribuído à formação humana e à formação docente.

Nesse processo, segundo Shiroma e Evangelista (2003), tem sido hegemônico o interesse do Estado em colocá-lo como parte das políticas neoliberais, que, especialmente nas últimas décadas, têm conduzido tanto sua formação como o exercício de suas funções a ações que visam à sua desvalorização e à proletarização do seu trabalho. Esse fato mostra que, na verdade, a maior parte das preocupações com o professor não estão exatamente voltadas para pensar suas condições de trabalho. A centralidade atribuída a sua formação e a sua profissionalização tem estado ideologicamente condicionada a fortalecer práticas e ideias que

colaborem com o desenvolvimento de uma concepção política, cujo valor é atribuído ao mercado e ao desenvolvimento da economia.

No que diz respeito ao espaço acadêmico e científico, o crescimento das produções teóricas e de pesquisas sobre o professor, além de representar um maior interesse pela temática e um ganho quantitativo e qualitativo relacionado a essa discussão (BRZEZINSKI et al, 2006; SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2008), expressa uma preocupação por parte de grupos e atores sociais de fornecer subsídios para qualificar o debate e afirmar também seus interesses nos contextos políticos e educacionais, como também nos espaços de formação de professores. Por essa razão, o que temos visto, de modo crescente, é o surgimento de diferentes abordagens e perspectivas de estudo, com seus respectivos posicionamentos em relação ao trabalho e à formação docente. Isso faz com que as produções acadêmicas sejam entendidas, tanto no campo político como no educacional, como um caminho encontrado para o fortalecimento da concepção de sociedade, de educação e de professor que assumem e defendem.

No que tange especificamente às produções acadêmicas, compreendemos que, em alguma medida, apresentam contribuições para o desenvolvimento humano e social. Apesar de nem sempre manifestarem imbricações com as diferentes práticas sociais e nela produzirem influências diretas, podem revelar sentidos e conceitos que, engendrados por um movimento dialético decorrente de dados tempo e espaço de vida e de relações estabelecidas, expressam uma nova orientação para nossa formação e para o modo como nos organizamos socialmente. No caso das produções que tratam do professor, essa condição não é diferente. Fornecem-nos elementos e subsídios que, direta ou indiretamente, podem refletir no modo como passamos a compreender o professor, bem como no significado que atribuímos a sua prática. Pois, articuladas a uma determinada concepção de ciência, as produções acadêmicas sobre o professor revelam, possivelmente, conceitos de trabalho e de função social docente que, necessariamente, encontram-se articulados a um pensamento político e ideológico.

Nesse sentido, estamos compreendendo que as produções acadêmicas são parte importante desse crescimento verificado nas investigações sobre o professor e seu trabalho, bem como para o desenvolvimento dos diferentes significados atribuídos a sua função social. As formas como as pesquisas assumem seus posicionamentos políticos e suas matrizes teóricas com relação à prática, à profissionalização e à formação docente podem tornar-se, em algum momento, influências ou referências significativas sobre nossa maneira de compreender o professor e sobre o sentido que atribuímos ao seu trabalho. Acreditamos que, de algum modo, as produções acadêmicas influenciam na legitimação de uma determinada

concepção sociopolítica de educação que, fundamentalmente, representa também uma concepção de professor.

As concepções de professor com as quais convivemos, hoje, nos contextos formativos, e presentes nas produções científicas, são construções históricas geradas e constituídas por meio do desenvolvimento do ideário pedagógico brasileiro. Este, ao longo da história, por meio das concepções de educação oriundas das transformações políticas e educacionais, apresentou diferentes posicionamentos epistemológicos, didáticos e políticos no que diz respeito à formação humana, ao desenvolvimento social, como também em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Compreendemos que o apresentado nas produções acadêmicas, pela expressão do sentido que atribui ao professor e à sua função social, são projeções de um ideário pedagógico e de concepções de professor, que, ideologicamente, apontam para uma perspectiva de educação, formação, homem e sociedade. Não há, portanto, neutralidade nos espaços de produção do conhecimento e nos estudos relacionados à formação docente. Assim como a educação, compreendida por Frigotto (2010) como prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, o modo como o professor e seu trabalho são apresentados expressam, mesmo que subjetivamente, as contradições e as disputas ideológicas e políticas que permeiam as estruturas sociais e educativas.

Ressaltamos que a condição acima descrita vem ocorrendo com diversas áreas relacionadas à formação docente, como é o caso da Educação Física. Esta tem-se desenvolvido historicamente permeada por conflitos epistemológicos, políticos e ideológicos que retratam exatamente aquilo que ocorre na sociedade de um modo geral. As disputas presentes na área são evidenciadas nas produções científicas e nos debates acadêmicos e políticos, expressando os diferentes interesses com relação à formação docente em Educação Física. Justamente porque, pela ausência de consensos, há o entendimento de que a função social desse professor pode corresponder aos diferentes interesses sociais relacionados ao desenvolvimento da cultura corporal, do corpo e da educação corporal.

Logo, acreditamos que investigar as concepções de professor hoje presentes nos estudos e nas produções que têm como tema o professor e o professor de Educação Física, apresentadas na forma de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em Educação, seja um caminho necessário e importante para compreender como a função social docente tem sido descrita, compreendida e tratada pelos pesquisadores da área, bem como apresentam o professor, seu trabalho e sua formação.

Este trabalho, portanto, ao propor um estudo caracterizado como “pesquisa da pesquisa” (GAMBOA, 2007), com o intuito de investigar as produções acadêmicas que tratam do professor, se filia à Redecentro¹ – Rede de pesquisadores sobre professor da Região Centro-Oeste. Rede esta que, desde a sua constituição, no ano de 2004, conta com a participação de sete programas² de pós-graduação em Educação e tem o objetivo de tornar-se, com seu crescimento, um centro de referência sobre o professor e de oferecer dados relacionados aos diversos elementos que compõem as pesquisas sobre o professor, como o tema, a metodologia, o método, o referencial teórico e o ideário pedagógico (concepção de educação e concepção de professor) (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

A inserção deste estudo como parte das produções desenvolvidas pela Redecentro é decorrente da articulação promovida entre ela e os programas de pós-graduação envolvidos, que vem gerando a possibilidade de contribuir com pesquisadores iniciantes na produção de teses e dissertações que tem como objeto o professor e as diversas temáticas que envolvem essa discussão. No nosso caso, a articulação ocorre a partir do ano de 2011, envolvendo especificamente o programa de pós-graduação da UFG, de onde parte a produção desta pesquisa de mestrado.

Além disso, abro espaço para destacar, de modo mais pessoal, que a inserção desta pesquisa como parte das produções da Redecentro ocorre em função do meu interesse, como professor formador de professores de Educação Física, como também de pesquisador na área, em conhecer melhor os processos de construção de uma pesquisa na área educacional, passando pelos aspectos teóricos e epistemológicos, como também pelos aspectos metodológicos que orientam um trabalho científico. Já que estes têm sido alguns dos focos de estudo da Rede, que, ao longo de sua existência, tem-se dedicado a refletir sobre os desafios presentes no processo de elaboração de uma produção acadêmica. Destacamos, ainda, o fato

¹ A história da Redecentro, desde a sua constituição e organização, passando pela explicação de todas as fases que a pesquisa sobre o professor da Região Centro-Oeste já construiu, incluindo a fase na qual esta dissertação se articula (quarta fase), pode ser compreendida por meio do texto que construímos e apresentamos em **Apêndice A**. Entendemos que a compreensão da história e do desenvolvimento da Rede pode contribuir para identificar a amplitude e os objetivos de toda a pesquisa construída coletivamente, bem como a relação que estabelece com este trabalho.

² Os sete programas de pós-graduação em Educação que compõem a Redecentro são da Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esclarecemos que, pela organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a UFU e a UNIUBE são classificadas também dentro da Região Centro-Oeste. Já a UFT é incluída na Redecentro como parte do Centro-Oeste, segundo Souza e Magalhães (2011), em função da relação histórica estabelecida com esta região do país.

de que encontramos na Redecentro o apoio científico necessário para desenvolver um estado do conhecimento sobre a Educação Física na Região Centro-Oeste.

De modo mais preciso, com esta dissertação, articulamo-nos ao atual movimento construído pela Redecentro, assumido como *quarta fase* da pesquisa³, que está direcionado a realizar um processo de aprofundamento dos dados já coletados. Esses dados foram organizados e armazenados pela Redecentro a partir do preenchimento de um instrumento de análise (Ficha de Análise⁴), utilizado por todos os seus pesquisadores para a realização das leituras, dos estudos e das análises das teses e dissertações selecionadas e localizadas como parte do universo empírico que a Rede se propôs investigar, que se refere às produções sobre o professor defendidas na década de 1999 a 2009. No caso específico deste trabalho, procuramos aprofundar-nos nos dados tratados nas três primeiras fases da pesquisa desenvolvida pela Redecentro, que se relacionam às produções defendidas entre os anos de 1999 a 2007⁵.

O aprofundamento que realizamos nos dados armazenados pela Redecentro ocorre por meio de um de seus eixos⁶ de pesquisa, já sistematizados e estabelecidos, com o propósito de aglutinar e contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas, como esta, que queiram articular-se ao trabalho que já vem sendo desenvolvido por todo o grupo de pesquisadores. No nosso caso, o aprofundamento se realiza pelo eixo denominado pela Rede como “Concepções e desenvolvimento profissional”, tendo em vista que este estudo se direciona ao debate sobre as concepções de professor nos trabalhos que tratam do professor de Educação Física na Região Centro-Oeste.

Nossos esforços para construir um aprofundamento dos dados soma-se aos interesses da Redecentro porque, por eles, temos a condição de um alcance regional sobre o que se

³ A *quarta fase* da pesquisa sobre o professor da Região Centro-Oeste – Redecentro – tem o objetivo de construir um aprofundamento das análises sobre determinadas temáticas, que, de alguma forma, dialogam e contribuem para o debate sobre o professor e seu desenvolvimento profissional. São elas: educação infantil; profissionalização docente; violência escolar; mal estar docente; ideário pedagógico, dentre outros.

⁴ “Ficha de Análise” é a denominação dada pela Redecentro, até o momento, ao instrumento utilizado por todos seus pesquisadores para construir as análises das teses e dissertações. Nesse sentido, respeitando o que foi previamente acordado pela Rede, neste trabalho esta denominação também será adotada quando fizermos referência ao banco de dados e às análises que construímos acerca do recorte estabelecido para esta pesquisa. Para conhecer como este instrumento de análise está organizado e sistematizado atualmente, ver **Anexo 1**.

⁵ O recorte mais seguro para desenvolver nossas análises foi referente às produções defendidas entre os anos de 1999 a 2007, pois, no momento, a Redecentro encontra-se em processo de sistematização dos dados referentes às produções dos anos de 2008 e 2009.

⁶ Os eixos são: Formação, profissionalização e prática docente; Métodos e metodologias da pesquisa; Concepções e desenvolvimento profissional; Estado da Arte; Abordagens da História de professores(as); Professores(as) e temáticas afins e emergentes; Professores(as) e novos paradigmas educacionais. O significado de cada um deles está descrito na história da Redecentro que descrevemos e apresentamos no **Apêndice A**.

produz sobre o professor, em especial nas produções cujo objeto de discussão seja o trabalho e/ou a formação do professor de Educação Física. Além do mais, acreditamos, também, poder contribuir para os estudos e para o que a Redecentro já vem divulgando no cenário acadêmico e científico.

O recorte ora estabelecido para a seleção e a análise dos dados, correspondente às produções que tratam do professor de Educação Física, justifica-se porque entendemos que a área mencionada, especialmente na Região Centro-Oeste, tem encontrado na pós-graduação em Educação um espaço formativo profícuo para construir reflexões e críticas acerca de sua constituição como área de conhecimento, como também em relação a sua formação, sua prática e seu desenvolvimento profissional docente.

Pelo exposto acima, esta pesquisa se desenvolve tendo como tema de estudo as concepções de professores, e, como *problema de pesquisa*, interessa-nos compreender *o que as concepções de professor apresentadas nas produções acadêmicas na área da Educação da Região Centro-Oeste demandam para a função social do professor de Educação Física*.

Acreditamos que o problema de pesquisa acima exposto pode ajudar-nos a entender se, e como, as produções que tratam da Educação Física construídas em programas de pós-graduação em Educação têm contribuído para o desenvolvimento da produção do conhecimento sobre a função social dos professores na Região Centro-Oeste. Afinal, a história da Educação Física brasileira revela a importância para a área dos espaços formativos em Educação, sobretudo para o desenvolvimento de seus estudos vinculados às questões pedagógicas e aos aspectos relacionadas à formação docente. Vale lembrar com Bracht (2003), que o desenvolvimento das produções científicas em Educação Física alicerçadas numa perspectiva crítica de educação e em um ideário pedagógico dialético ocorreu em função da vinculação de seus pesquisadores, a partir da década de 1980, às outras áreas do conhecimento científico, como a Educação, para a realização da formação continuada.

A pesquisa tem como *objetivo geral*: analisar as concepções de professor apresentadas e divulgadas nas produções acadêmicas em Educação (dissertações e teses) que tratam sobre o professor de Educação Física, produzidas no período de 1999 a 2007, para compreender se produzem significados para a função social docente na área da Educação Física e quais seriam esses significados. Como *objetivos específicos*, estabelecemos:

- Compreender os ideários pedagógicos e como se apresentam nas produções na área da Educação;
- Analisar o atual contexto da formação de professores e de professores de Educação Física no Brasil, e os direcionamentos políticos e ideológicos para a função social docente;

- Investigar no banco de dados da Redecentro as produções sobre o professor de Educação Física, e analisar as concepções de professor apresentadas por elas;
- Compreender pela análise dos dados selecionados e coletados os significados atribuídos à função social do professor e seus reflexos na área da Educação Física.

Neste trabalho, buscamos orientar-nos na estrutura de um *método de pesquisa*, tomando-o como um caminho fundamentado em princípios, ideias e concepções que nos guiam rumo à elaboração de um conhecimento que, necessariamente, possa trazer contribuições para a formação (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Com os estudos que vimos desenvolvendo com a Redecentro, aprendemos que o método nas pesquisas em Educação se trata de um elemento fundamental para a construção de uma pesquisa que se pretende organizada e orientada por um determinado posicionamento em relação à formação humana, à educação e à sociedade. Isso, por conseguinte, permite ao pesquisador a compreensão sobre a investigação que irá desenvolver, produzindo qualidade à relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, quando não há a intencionalidade por parte do pesquisador em desenvolver seu trabalho pautado ou orientado por uma definição metódica, entendemos que se corre o risco de “não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento” (OLIVEIRA, 1998, p. 17). Afinal, quando a pesquisa demonstra sua relação com determinado método, evidencia-se a escolha do pesquisador por um percurso que, mesmo que ele não tenha a consciência exata dos desafios que deverá enfrentar, possibilita-lhe um direcionamento lógico e o alcance mais elaborado da produção do conhecimento almejado (SOUZA; MAGALHÃES, 2012a).

Pelo que foi esclarecido, posicionamos esta pesquisa vinculada ao método do Materialismo Histórico Dialético. Nesse caso, o método assumido e definido como nosso próprio posicionamento político em relação ao modo como buscamos analisar e compreender nosso objeto. Além disso, tomamos seus princípios como orientações para se estabelecer um movimento investigativo, dialético e crítico sobre as questões que envolvem o professor, seu trabalho e sua formação.

Segundo Frigotto (2006) o Materialismo Histórico Dialético é, antes de um método de pesquisa, uma das grandes teorias do conhecimento produzidas na modernidade, que, por sua vez, demonstra claramente uma perspectiva para analisar a sociedade e a realidade que nos rodeia. De forma breve, pode-se dizer que originalmente suas bases estão no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, e no modo como esses pensadores, no século XIX,

estudaram e criticaram o desenvolvimento da produção capitalista e da sociedade burguesa, bem como suas características, seus elementos e suas crises.

Marx, especialmente, acabou tornando-se a grande referência do Materialismo Histórico Dialético enquanto corrente teórica, e método de análise e estudo da realidade. Na concepção desse pensador, o exercício de observar e compreender a realidade deve partir sempre daquilo que é real, concreto, material e compõe nossa existência, desconsiderando, a princípio, qualquer relação com o imaginário e com as ações ou condições criadas apenas no pensamento humano (FRIGOTTO, 2006).

Em busca de conhecer e analisar melhor a sociedade que vivemos, o método de Marx nos auxilia a aprofundar e desvelar ocultamentos em relação ao objeto investigado, justamente para tornar evidente sua essência e seus fundamentos. Nesse sentido, toda e qualquer pesquisa/investigação interessada em trazer elementos ocultos ou ainda não desvelados sobre o objeto, deve, assim como preconiza o Materialismo Histórico Dialético, partir dos dados e das manifestações empíricas (aparência) com o intuito de, pelo esforço da crítica e da reflexão, chegar ao objeto tal como ele é em sua origem (essência), com todas as suas contradições, sua construção histórica, sua relação com a totalidade e com as estruturas sociais que compõem o real (PAULO NETTO, 2011).

Sendo assim, o estudo de determinado objeto a luz do Materialismo Histórico Dialético, como é o nosso caso em relação ao estudo sobre “concepção de professor” aqui proposto, pressupõe a necessidade de considerar sua historicidade e sua temporalidade, articuladas com o próprio desenvolvimento e as transformações do sentido atribuído ao trabalho humano, bem como com as demais categorias (alienação, ideologia, classe social, contradição, totalidade, mediação, negação, universalidade, entre outras) que emergem das relações produzidas pelo objeto estudado em sociedade.

Perante o que explicitamos, entendemos que nossa investigação, na perspectiva dialética materialista, exige considerar a historicidade do nosso objetivo, especialmente o ideário pedagógico e as concepções de professor; suas relações com a totalidade e com os condicionantes políticos e sociais; e as contradições a elas inerentes, à medida que buscamos questionar, refletir ou pensar sobre os rumos tomados pela educação, pelo professor e sua formação, ao longo de suas trajetórias.

Nesse sentido, ao construir a investigação e a exposição da pesquisa, tal como pressupõe o método assumido, a tentativa é elaborar um conhecimento novo, articulado dialeticamente com a realidade, considerando sua interação com a totalidade, e fundamentado em categorias (historicidade, trabalho, totalidade, universalidade, etc) que contribuem para o

desenvolvimento do pensamento crítico na área da Educação Física (BERNARDES; FERREIRA; ANES, 2012). Assim sendo, acreditamos que se torna possível o alcance da práxis e a realização de uma transformação, entendida por Frigotto (2006, p. 79) como um “tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Tratando de modo mais específico a metodologia dessa pesquisa, entendemos que este trabalho se caracteriza por uma *abordagem qualitativa*, que permite observar a realidade e extrair dela conceitos, saberes e novos conhecimentos, conquistados em função da direção interpretativa pela qual os dados são analisados. O centro está na descrição e “discussão das informações recolhidas no decorrer do processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada” (NEGRINE, 2010, p. 62).

A pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, é assumida aqui como aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Seu objetivo, nesse caso, é aprofundar-se no mundo dos significados para compreender as concepções de professor que vêm desenvolvendo-se, transformando-se historicamente e influenciando a formação e a atuação do professor de Educação Física, identificando, ainda, os elementos condicionantes que colaboram para esse processo.

Nossa aproximação com a abordagem qualitativa de pesquisa ocorre, portanto, por perceber em seu fundamento uma filiação aos preceitos da dialética, que nos possibilita, pela construção de análises contextualizadas acerca do objeto investigado, ir ao encontro de seus significados na estrutura social e no conhecimento já produzido historicamente (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011). No caso deste trabalho, isso ocorre pelo levantamento do estado do conhecimento a partir de livros, artigos, publicações de pesquisas em eventos acadêmico-científicos e pelas dissertações e teses na área da Educação.

Já com relação ao tipo de pesquisa, em diálogo com os objetivos aqui já explicitados, assumimos uma *pesquisa tipo bibliográfica*, já que procuramos construir a investigação com base em materiais produzidos e elaborados no meio acadêmico, deles partindo para construir uma análise ampliada, crítica e contextualizada sobre o que investigamos (GIL, 1999). Pode-se dizer que esse tipo de pesquisa “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 49).

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Diante disso, buscamos atender aos procedimentos de uma pesquisa tipo bibliográfica, e, para tanto, como nos ensinam Lima e Miotto (2007), foram necessárias: a classificação do material selecionado como fonte de pesquisa, que ocorreu com base no banco de dados construído pela Redecentro, em que estão localizadas todas as análises já produzidas pelos pesquisadores; e a criação de um roteiro de leituras, que permitiu selecionar os trabalhos que tratam do professor de Educação Física, como também classificar e organizar os dados apresentados tendo como apoio a própria estrutura e os indicadores⁷ presentes na ficha de análise da Redecentro.

Por fim, realizamos a organização e a apresentação dos dados obtidos a partir de categorias conceituais, que, nesse caso, a fim de compreender os significados que as produções acadêmicas apresentam sobre o professor e sobre o professor de Educação Física, foram definidas como *Ideário Pedagógico - Concepção de Professor e Função Social Docente, e Trabalho Docente*.

O processo de seleção dos dados aqui analisados e coletados pelo banco de dados da Redecentro, seguindo os procedimentos metodológicos que vimos explicitando, levou-nos ao quantitativo de 492 fichas de análises, correspondendo de forma exata à quantidade de trabalhos analisados e catalogados pela Rede, produzidos entre os anos de 1999 a 2007. Nesse universo, levamos em consideração as análises produzidas na primeira e na segunda fase⁸ da pesquisa sobre o professor da Região Centro-Oeste, que corresponde à investigação de 360

⁷ Na ficha de análise todas as categorias (ideários pedagógicos, métodos, tipos de pesquisa, abordagens, entre outras) estão estruturadas a partir de indicadores que auxiliam o leitor/pesquisador na realização da análise dos trabalhos. Estes indicadores expressam ideias, conceitos e características relativos a cada uma das categorias analisadas pela Redecentro e serão utilizados por nós para melhor compreender as pesquisas que aqui serão investigadas. Para conhecer todos os indicadores, os conceitos e as subdivisões que estruturam a ficha de análise, ver **Anexo 1**.

⁸ Vale reforçar que a segunda fase da pesquisa representou um movimento de aprofundamento das análises desenvolvidas na primeira fase. Ela foi construída para apresentar uma síntese mais elaborada das produções elaboradas entre 1999 e 2005. A segunda fase analisou 20% das 360 dissertações selecionadas na primeira fase, o que representou, originalmente, 72 produções. No entanto, no momento de realização dos estudos dessa segunda fase da pesquisa, ainda foi notado pelo grupo de pesquisadores que, dentre as 72 produções havia ainda seis, que, passando pelo aprofundamento de análise, demonstraram não ter o “professor” como temática principal. Por essa razão, nos momentos em que a Rede apresentou a síntese das análises empreendidas na segunda fase (fase de aprofundamento%), apenas 66 (18,33%) das 360 dissertações fizeram parte da amostra.

dissertações⁹ produzidas entre 1999 e 2005; e a terceira fase da pesquisa, em que foram investigados 132 trabalhos relativos à produção de 2006 e 2007.

Dentro desse universo empírico, foi possível selecionar oito fichas de análise referente às produções acadêmicas em Educação que tratam do professor de Educação Física na Região Centro-Oeste, produzidas entre os anos de 2000 a 2007. Tal quantitativo expressa, o que já mencionamos anteriormente, a importância dos espaços formativos da Educação para a formação continuada em Educação Física, como também revela a possibilidade de construirmos uma análise mais detida sobre o que, no Centro-Oeste, tem sido veiculado sobre o professor de Educação Física assim como o significado atribuído à sua função social. Nosso intuito, ao analisá-las, foi perceber se e como contribuem para fortalecer uma concepção de professor que avance na valorização e no reconhecimento social e político dessa prática. Sobretudo na área da Educação Física, que passa por um progressivo processo de proletarianização e, ao mesmo tempo, vem sendo chamada continuamente a atender as transformações do mundo do trabalho e do mercado das práticas corporais.

A análise dos dados coletados com base nas fichas de análise selecionadas levou em consideração o trabalho de meta-análise, tal como vem sendo desenvolvido pela Redecentro, que se direciona a produzir uma análise crítica das produções, da forma como se estruturam e se organizam, e de suas contribuições para o desenvolvimento científico. Segundo Souza e Magalhães (2013b, p. 5) um estudo meta-analítico

Se caracteriza como um tipo de pesquisa-avaliação, cuja relevância principal relaciona-se aos programas de pós-graduação porque torna explícita aos interessados (docentes, estudantes, pesquisadores, universidades, agências de fomento) os problemas para que possam apreciar criticamente o conhecimento produzido, e também detectar entraves e investir da melhor forma em processos de orientação e condução das pesquisas, tanto em termos de produtos como de processos.

A exposição do trabalho aqui descrito e da investigação ora realizada está organizada por meio de três capítulos. No *primeiro capítulo*, tratamos de construir uma reflexão sobre o ideário pedagógico brasileiro, ressaltando os diferentes modelos e concepções de professor construídos historicamente e que, em diferentes medidas, repercutiram valores e sentidos para a formação humana, sobretudo no contexto escolar e de formação de professores. Na

⁹ Até o ano de 2005 não há registro de nenhuma tese de doutorado defendida nos programas de pós-graduação em Educação que compõem a Redecentro. A inexistência de teses até este período se deve ao fato de que o primeiro doutorado em Educação na Região Centro-Oeste, o do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, só começou a funcionar em 2002 e as primeiras teses só foram concluídas em 2006.

elaboração deste capítulo, buscamos evidenciar a maneira como cada concepção de professor atribuiu determinado sentido ao trabalho e à função social docente, entendendo ser este um caminho necessário que nos preparou para a investigação dos ideários e das concepções de professor presentes nas atuais produções acadêmicas. A fundamentação teórica baseou-se principalmente em Saviani (2005a; 2008; 2009; 2010), Libâneo (1994; 2005), Mizukami (1986) e Brzezinski (1996; 2002; 2007; 2009; 2011, 2012). Com esses autores construímos um ensaio, entendido como uma perspectiva de estudo que garante ação discursiva, argumentativa e reflexiva, cujo objetivo foi dialogar com sua produção e apresentar como compreenderam e organizaram o ideário pedagógico brasileiro e as diferentes concepções de professor. Além desses, ainda foi fundamentação teórica desse capítulo: Araújo (2009), Cury (1985), Franco (2012), Freire (1987), Frigotto (2010), Gadotti (2001), Ghedin e Franco (2006), Guimarães (2008), Magalhães (2011), Marx (2008), Pimenta (2002), Scheibe (2001; 2010); Severino (1986), Souza (2009), Tozoni-Reis (2007) e Vigotski (1984).

No *segundo capítulo* construímos uma investigação sobre o professor no século XXI. Buscamos compreender o atual contexto da formação do professor, tendo como referência a análise sobre a universidade como espaço legítimo para a formação docente, destacando, ainda, o atual modelo de formação imposto pela ideologia neoliberal e seus impactos para a formação de professores. Analisamos como o professor vem sendo tratado na literatura sobre formação de professores e, ainda, como os estudos sobre o professor e sobre as concepções de professor aparecem nos espaços de produção e socialização do conhecimento científico na área da Educação.

Para apresentar a atual discussão sobre nosso tema de pesquisa, como parte do segundo capítulo, trabalhamos com os estudos publicados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente com aqueles publicados nos anais da 30ª à 35ª reunião anual, correspondentes ao período de 2007 a 2012. Afinal, entendemos que nesses espaços se veicula o que de mais contemporâneo se produz sobre o professor e sobre a formação de professores, já que se trata da maior entidade de pesquisa e de caráter acadêmico-científico vinculada à área da Educação em âmbito nacional.

Por fim, ainda no segundo capítulo, tratamos de situar o atual contexto político e teórico da formação de professores de Educação Física, destacando as concepções de formação, profissionalização e os ideários pedagógicos, políticos e ideológicos subjacentes a cada uma delas. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Alves (2007; 2011), André (1999), Bracht (1999; 2003), Brzezinski (2002; 2011), Castanho (2000), Catani,

Oliveira e Dourado (2001), Castellani Filho (1993; 2002), Chauí (2003), Coêlho (2006), Coletivo de Autores (1999), David (2009), Dourado (2002), Duarte (2003), Ferreira (2009), Freire (1979), Guimarães (2004; 2006; 2008; 2009), Kuenzer (1999), Kunz (1991; 2004; 2008), Lima (1997), Magalhães (2004; 2012), Magalhães e Limonta (2012), Nóvoa (1992; 1999; 2011), Nozaki (2005), Oliveria (2000), Perrenoud (1993), Rodrigues (2011), Santos (2000), Schön (2000), Silva (2011), Sguissardi (2009), Shiroma e Campos (1999), Shiroma e Evangelista (2003; 2008), Shiroma e Trumina (2011), Sobrinho (2005), Souza e Magalhães (2013a), Taffarel (1993; 2006), Taffarel e Lácks (2005), Taffarel e Santos Júnior (2010), Tello (2011), Ventura (2005; 2010), Zeichner (1998).

No *terceiro capítulo*, centralizamo-nos nos resultados da pesquisa, e para isso: descrevemos de modo detalhado o processo metodológico de seleção, organização e análise dos dados; apresentamos as perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas selecionadas, a partir da análise de seus temas, objetivos, método, tipos de pesquisas e abordagens; compreendemos suas perspectivas teóricas e as concepções de professor que defendem por meio da categoria *Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente)*; e buscamos identificar a presença de seus posicionamentos políticos relacionadas à função social docente a partir da categoria *Trabalho Docente*. A fundamentação teórica baseou-se em Borges (2010), Bernardes e Costa (2011), Brzezinski (2002; 2011), Brzezinski et al (2006), Coletivo de Autores (1992), David (2009), Frigotto (2010), Kahhale e Rosa (2009), Teixeira e Naves (2011), Triviños (2010), Sguarezi (2011), Shiroma e Evangelista (2003), Silva (2011), Silveira et al (2011), Souza e Magalhães (2011; 2012a, 2013a, 2013b), Taffarel e Lácks (2005), Tello (2011; 2012), Ventura (2011).

Nas *considerações finais*, apresentamos uma síntese do conhecimento construído e elaborado com esta investigação, retomamos os objetivos e o percurso realizado ao longo de toda pesquisa e voltamos a mencionar alguns resultados aos quais chegamos por meio desta produção.

Capítulo 1

O ideário pedagógico e as concepções de professor: significados atribuídos à função social docente

O passado é prólogo
(SHAKESPEARE, Séc. XVI)

Shakespeare estava certo quando, pela voz de um de seus personagens, disse: “O passado é prólogo”. Todos os acontecimentos da história nos ajudam a dar sentido àquilo que hoje vivemos. A revisita ao passado pode possibilitar-nos sempre um novo olhar, um recomeçar. E ao revisitá-lo, podemos construir um movimento que nos prepara para entender o presente e o que, em perspectiva, desenha-se no horizonte.

No caso deste capítulo, que tem como objetivo compreender as diferentes concepções de professor e a função social docente por elas demandada, acreditamos que o passado e os acontecimentos que este nos revela sejam um ponto de partida fundamental que nos permite apreender fatos e elementos que marcam o desenvolvimento de diferentes significados atribuídos ao professor.

Entendemos que o prólogo dessa história é importante para a compreensão do nosso objeto de estudo – concepções de professor – porque nos aproxima do debate sobre o ideário pedagógico brasileiro e do conjunto de experiências e conhecimentos que expressam as funções assumidas pelo professor. A constituição do ideário pedagógico evidencia como as teorias da educação e as propostas educativas delas decorrentes compõem e orientam o trabalho docente. Este, portanto, parece ser um percurso necessário para analisar as concepções de professor e suas especificidades, pela apreensão de conceitos que podem nos ajudar a compreender suas influências para a formação docente em Educação Física.

1.1 O ideário pedagógico e sua relação com a concepção de professor

Entendendo que o principal espaço de trabalho do professor é o ensino ou, melhor dizendo, a ação de ensinar, assumimos a ideia de que sua função social tem uma ressonância necessariamente pedagógica (GUIMARÃES, 2008). Afinal, esperamos do professor um direcionamento para a ação educativa, o que implica fundamentalmente pedagogia; trato com o conhecimento construído historicamente; organização do processo de ensinar e aprender; e concepção de educação. Isso nos faz compreender que não há prática docente desvinculada de um direcionamento e de um ideário pedagógico, que, de algum modo, compromete-se com uma ideologia social e política que determina os objetivos e o modo como a educação deve ser construída e desenvolvida.

O ensino produzido pelo professor, nesse sentido, além de carregar uma intencionalidade pedagógica, aponta para caminhos e perspectivas teóricas e ideológicas que se remetem a um determinado modelo e concepção de educação e de professor. Isso nos permite compreender que educação e pedagogia, apesar de diferentes, são conceitos que se encontram articulados, já que a construção de uma prática pedagógica pelo professor visa à educação, “ou seja, educar implica pedagogia; por isso não se pode conceber a pedagogia [e o trabalho docente] apenas como uma prática” (ARAÚJO, 2009, p. 194). Há necessariamente na ação docente um posicionamento teórico, conceitual e político.

O ensino, como essência do trabalho do professor, ocorre, então, por uma pedagogia que, para além de ser uma forma de organização prática do processo educativo, representa uma forma de tratar a educação, revelando-se, segundo Saviani (2005a), como uma teoria da educação, fundamentada em conceitos, valores e ideais – e por estes consubstanciada – que revelam um determinado sentido para o trabalho docente e para a prática educativa. Afinal, como afirma Fullat (*apud* ARAÚJO, 2009, p. 196), a teoria educacional representa “um marco conceitual de constante referência que justifica e, por fim, orienta a atividade educadora”. A teoria constitui-se, assim, como um conjunto de princípios e recomendações coerentes que podem influir na prática (Fermoso *apud* ARAÚJO, 2009).

Podemos dizer que, para compreender uma concepção de professor, precisamos considerar que ela é especialmente orientada por um significado que se atribui à educação (concepção de educação) e por uma proposta teórica (teoria da educação) que se forma para e em função do desenvolvimento de uma prática educativa (pedagogia). Seu sentido é condicionado pela estrutura econômica e política, que tem o objetivo de direcionar os alunos,

os sujeitos e a sociedade a um determinado caminho de interpretação e compreensão da realidade.

As mudanças ocorridas na educação e no trabalho do professor expressam justamente as mudanças conceituais e políticas nas teorias pedagógicas e educacionais, que, por conseguinte, afetam o modo de ser do professor, bem como sua maneira de estar no processo educativo e como este se direciona. Há uma relação dialética que fortalece a compreensão de que as ideias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente refletem as transformações em curso no campo da educação, já que esta pode ser compreendida, de acordo com Frigotto (2010), como uma prática constitutiva e constituinte das relações sociais, razão pela qual é permeada por disputas que revelam diversas concepções de sociedade, de formação humana e de professor, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas ao ideário pedagógico.

Ao construir neste trabalho um movimento de análise das funções ocupadas pelo professor, vemos como necessário sermos reflexivos, atentos e críticos em relação aos valores e às intencionalidades existentes por trás de cada ideia e concepção pedagógica. Até porque, entendendo a educação como uma prática social histórica e “produto do trabalho de seres humanos”, percebe-se nela a busca para responder “aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam” (PIMENTA, 2002, p. 38). Ela torna-se potencialmente capaz de, ao mesmo tempo, retratar e reproduzir as estruturas sociais, mas também projetar uma nova sociedade e outra formação humana.

Essa compreensão demonstra a intensa relação entre os determinantes sociais e políticos com a formação de um ideário pedagógico e a concepção de educação que sustenta uma função social docente, sempre articulada com uma forma de compreender o papel do homem na sociedade. Esse movimento pode ser um dos fatores que influenciam o professor na demarcação de sua condição histórica, política e social, pois, em alguma medida, sua prática estabelece uma relação dialógica com o contexto e o tempo vivido, o que possibilita a construção de outras possibilidades para o desenvolvimento das estruturas sociais e educativas.

Podemos afirmar, então, que o ideário pedagógico brasileiro, desde sua origem, tem sido influenciado por diferentes conceitos, ideias e sentidos que, inevitavelmente, refletem um posicionamento, hegemônico ou não, e uma visão de mundo que define uma concepção de professor e sua função social. É por essa razão que olhar para o professor e sua história implica olhar para suas práticas, suas funções e suas atitudes frente às ações pedagógicas, pois nelas está expressa sua articulação política e ideológica. E é por isso que, neste trabalho, buscaremos analisar o ideário pedagógico compreendendo e tratando as diferentes ideias

pedagógicas, pois são elas que atribuem um sentido e um significado ao professor nos dias atuais.

Como forma de exposição e compreensão do ideário pedagógico, consideraremos a produção e a análise de quatro autores que, ao longo das últimas três décadas têm apresentado, com suas especificidades, importantes contribuições sobre esta temática, expondo conceitos e reflexões destinadas a pensar a historicidade do professor, sua função social, suas concepções e sua condição política, formativa e ideológica. Além disso, podem ser compreendidos como importantes colaboradores, em diferentes condições, para o desenvolvimento do pensamento pedagógico, didático e político na área da Educação Física. São eles: Dermeval Saviani (2005a; 2008; 2009; 2010), levando-se em consideração a dimensão histórica com que trata e analisa as diferentes concepções de professor construídas historicamente; José Carlos Libâneo (1994; 2005), devido a sua contribuição para a formação didática do professor e para a compreensão das diferentes tendências e funções sociais destinadas à prática docente na contemporaneidade; Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), pela sua contribuição ao delimitar as funções sociais que as diferentes abordagens pedagógicas destinam ao professor; e Iria Brzezinski (1996; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012), devido a sua expressão no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas no que toca ao debate sobre as políticas para a formação docente, tendo como pano de fundo a estreita relação política e ideológica estabelecida com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), que pode ser considerada uma importante representação do ideário pedagógico crítico e contra-hegemônico.

O estudo sobre esses autores e suas formas de compreensão e interpretação do ideário pedagógico brasileiro será construído neste capítulo considerando-se a proposta de ensaio. Na compreensão de Severino (1986) o ensaio é um estudo desenvolvido, formal, discursivo e concludente, que consiste em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa, com interpretação e julgamento do autor, sem precisar, necessariamente, apoiar-se em dados empíricos, produções e referenciais bibliográficos.

Nesse sentido, a escrita no formato de ensaio constitui-se como tentativa de construir reflexões sobre as diferentes compreensões, formas e modelos de analisar e compreender o lugar ocupado pelo professor, sua prática e sua função social nas diferentes ideias educacionais já formalizadas. Orientando-nos em Franco (2012), não buscaremos sistematizar ou avaliar as obras desses autores; queremos simplesmente realçar como eles compreendem os lugares já ocupados pelo professor, de modo que esclareçam como este veio sendo influenciado política e pedagogicamente. Lembramos que “[...] esforços [...] espelham a

disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (Adorno *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 126).

1.1.1 O ensaio com Dermeval Saviani

Os estudos desenvolvidos por Dermeval Saviani (2005a; 2008; 2009; 2010) revelam um viés histórico de relevância formativa importante para a compreensão do ideário pedagógico brasileiro. Por meio de uma base epistemológica dialética materialista e em diálogo com o pensamento gramsciano¹⁰, o autor teve como preocupação desenvolver uma análise sobre os acontecimentos que marcaram e transformaram a forma de pensar e fazer educação no Brasil e, conseqüentemente, as práticas de ensino, seus objetivos e a função social do professor.

Na perspectiva do ensaio, buscamos extrair os elementos e conceitos apresentados pelo autor, reescrevendo-os, a fim de destacar as concepções de educação, e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem e no significado atribuído ao professor. Para isso, assumiremos a periodização e a organização¹¹ desenvolvida pelo próprio autor como forma de denominar as concepções de educação que, para ele, foram predominantes na história: concepção humanista tradicional; concepção humanista moderna; concepção analítica; concepção crítico-reprodutivista; concepção dialética (concepção histórico-crítica).

A *concepção humanista tradicional*, representada pela pedagogia tradicional, liga-se a dois grandes períodos da história da educação brasileira analisados por Saviani (2010). O primeiro, de 1549 a 1759, quando houve o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; e o segundo, de 1759 a 1932, período de coexistência entre a vertente religiosa e a leiga da pedagogia tradicional.

Iniciando pelo primeiro período, quando predominou o pensamento religioso (1549 a 1759), é preciso destacar a instauração de uma estrutura de educação que se fundamentou nos moldes da tradição eclesiástica. As primeiras inspirações, modelos e princípios de como ensinar, vieram da igreja, na sua forma mais tradicional. É neste contexto que o modelo jesuítico de educação ganhou grandes proporções, ocupando todos os territórios conquistados

¹⁰ Refere-se ao pensamento do filósofo e cientista político Antônio Gramsci (1891-1937), cuja contribuição aponta para discussões referentes à hegemonia, consciência de classe e críticas ao fascismo, ao fordismo e ao determinismo econômico capitalista.

¹¹ A organização e a apresentação construída por Saviani (2008) (Concepção Humanista Tradicional; Concepção Humanista Moderna; Concepção Analítica; Concepção Crítico-Reprodutivista; Concepção Dialética ou Histórico-Crítica) auxiliam no processo de identificação das diferentes concepções já existentes, como possibilita organizar os períodos históricos em que cada uma destas concepções tornou-se predominante.

pelos portugueses no Brasil, “o que fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema [educacional] pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial” (SAVIANI, 2010, p. 41).

A forma pela qual a educação foi organizada no modelo jesuítico, denominado por Saviani (2005a, p. 6) como pedagogia brasílica, demarcou a sistematização e a origem da concepção tradicional de ensino no Brasil, predominante até o final do século XIX.

Os pensamentos e modelos voltados para a prática de ensino herdados da estrutura concebida pelo *modus parisiensis*¹², consolidou a pedagogia jesuítica, a **Ratio Studiorum**¹³. Esta, pautada pela filosofia essencialista¹⁴ e pela ordem cristã, incentivou os estudos via castigos corporais e premiações, professores especializados por áreas de conhecimento e organização dos alunos por classes e níveis de conhecimento. Segundo Saviani (2005a, p. 2), o ideário pedagógico¹⁵ desse modelo, representado pelos padres jesuítas, apresentou uma concepção de professor na qual a prática centrava-se no próprio docente e na sua ação, que, nesse contexto, tinham como função a tarefa de “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2005a, p. 2).

O segundo período da educação no Brasil (1759-1932), também marcado pela concepção humanista tradicional, é, no sentido temporal, o mais extenso. Permite identificar a coexistência da vertente tradicional religiosa, até então dominante, com a vertente tradicional leiga, que surge em decorrência da ascensão da burguesia, do desenvolvimento do pensamento moderno de educação e da valorização da ideologia liberal, o que culminou no questionamento ao poder da ordem religiosa e na defesa da compreensão de que a essência

¹² Modelo francês de educação pelo qual passaram, estudaram e se formaram os padres jesuítas.

¹³ A **Ratio Studiorum** representa um plano educacional de cunho religioso elaborado pelos jesuítas, seguindo o modelo desenvolvido pela Universidade de Paris, *modus parisiensis*. Este modelo, aprovado em 1599, sistematiza a chamada “pedagogia jesuítica” e, naquele contexto, é adotado em todas as escolas da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2008, p. 1987).

¹⁴ A pedagogia tradicional recebe influências diretas da filosofia essencialista oriunda do pensamento grego (Platão e Aristóteles), que também influenciou o modelo de educação religioso. Essa filosofia pensou a educação como meio de conduzir o homem, através do conhecimento transmitido, àquilo que ele deve ser, descobrindo a sua essência humana perfeita (SAVIANI, 2008).

¹⁵ O ideário pedagógico expresso na **Ratio Studiorum** está relacionado à filosofia essencialista, para a qual “o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável”, e ao tomismo, corrente filosófica que representa a articulação entre o pensamento filosófico de Aristóteles e o pensamento cristão. Essa articulação promovida pelo tomismo foi construída e sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, “de cujo nome deriva a designação da referida corrente” (SAVIANI, 2005, p.6).

humana está ligada a sua forma natural, ou seja, à natureza humana¹⁶. Um marco histórico que permitiu o desenvolvimento do pensamento leigo foi a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas por Marquês de Pombal (Primeiro-Ministro do rei Dom José I).

No que diz respeito ao professor, nesse segundo período da educação no Brasil apresentado por Saviani (2010), apesar de ter havido mudanças nos direcionamentos dados à educação, seu trabalho não sofre grandes mudanças. Permanece vinculado a uma concepção de professor própria da visão essencialista de mundo e educação, com práticas autoritárias, centradas no ensino, na memorização, na repetição e nas punições. O que mudou foi a intencionalidade da ação docente, pois houve uma gradativa substituição de orientações jesuíticas “por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos¹⁷” (SAVIANI, 2008, p 91-92).

As reformas de ensino de Pombal (Reformas Pombalinas), ocorridas nas instituições públicas a partir de 1759, foram fundamentais para a inserção do pensamento leigo de educação no país. Nesse processo, novas regras passaram a interferir nos contextos educativos, e, no que diz respeito aos professores, além de passarem estes a ser selecionados¹⁸ pela própria coroa portuguesa, desenvolveram seus trabalhos no sistema de “aulas régias¹⁹”, conhecidas como disciplinas isoladas ou “cadeiras”, que funcionavam na casa dos próprios professores. “Daí as expressões ‘aulas de primeiras letras’, ‘de latim’, ‘de grego’, ‘de filosofia’ etc” (SAVIANI, 2010, p. 108).

A estrutura de aulas régias se estendeu até 1834, e, juntamente com os debates²⁰ sobre a educação pública ocorridos nos primeiros anos após a independência do país (1822), foi fundamental para difundir as ideias iluministas do século XVIII e fortalecer o liberalismo

¹⁶ A valorização da “natureza humana” ocorre ainda ligada à filosofia essencialista, mas está diretamente articulada também aos pensamentos modernos, sobretudo daqueles advindos do pensamento iluminista de Locke, Kant, Hume e Voltaire, Helvetius e Condorcet (SAVIANI, 2008).

¹⁷ Ordem religiosa fundada no século XVI que se dedicou à educação e ao desenvolvimento de obras de caridade.

¹⁸ No dia 28 de julho de 1759, Dom Tomás de Almeida, principal da Igreja Patriarcal de Lisboa, lançou o primeiro edital para convocar candidatos a professores para o magistério, sendo estes submetidos posteriormente a avaliação de desempenho, análise de experiências anteriores e exames de capacitação. No Brasil, a primeira seleção para professores régios foi feita em 20 de março de 1760 na cidade de Recife.

¹⁹ As “aulas régias” decorreram de uma sistematização ocorrida nas reformas pombalinas para o ensino público. Elas se organizaram enquanto “disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa” (SAVIANI, 2008, p. 92). No Brasil, esse modelo inicia-se em 1759, mas seu avanço ocorreu mesmo após a criação, em 1772, de um “Subsídio Literário” (imposto) para seu financiamento.

²⁰ O período da história que retrata os acontecimentos vividos após a independência do Brasil revela uma série de debates em torno da preocupação com a instrução pública do país, gerados em função da elaboração e da promulgação da sua Constituição.

enquanto ideário político e educacional. Nesse sentido, a busca pela garantia da instrução pública, prezando por uma escola moderna e laica, foi uma das pautas predominantes naquele cenário, em que se buscava uma articulação entre as forças políticas e a instalação de um novo modelo de instrução para o país. Por essa razão, ganha espaço e entrada no contexto educacional o método de ensino mútuo.

Enquanto método, o ensino mútuo apresentou forte relação com práticas e modelos que representam a concepção tradicional de ensino, com “regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos [por nível de conhecimento,] sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” (SAVIANI, 2008, p. 92). O professor, nesse caso, sentado em uma cadeira mais alta do que as demais, realizava a supervisão de todos, sobretudo de monitores selecionados para auxiliá-lo, como forma de garantir total domínio do comportamento discente. Sua função social era a transmissão de conhecimento usando estratégias de ensino que promoviam a competição generalizada e impediam qualquer manifestação de indisciplina e verbalização, sob o risco de o aluno ser duramente punido²¹ (SAVIANI, 2005a; SAVIANI 2010).

A partir da segunda metade do século XIX, o método de ensino mútuo foi sendo abandonado em favor de novos modelos e procedimentos (SAVIANI, 2005a). Estes acabaram sendo implantados no bojo das reformas ocorridas no sistema de ensino, dentre as quais recebem destaque por Saviani (2010) a Reforma Couto Ferraz – assim denominada em função do importante papel desempenhado pelo então ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz – e a Reforma Leôncio de Carvalho – em função da atuação do deputado Carlos Leôncio de Carvalho, na então província da São Paulo.

A primeira, oriunda do Decreto n. 1.331-A, de 1854, que regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte²², além de impor como obrigatória e prioritária a oferta do ensino primário público e regulamentar o ensino privado²³, trouxe à

²¹ Na obra “Sistema britânico de educação” de Lancaster, um dos fundadores deste método, estão detalhadas diferentes formas de punições a serem aplicadas aos alunos. Estas estariam agrupadas ainda em duas formas de castigo: “aqueles que constrangiam fisicamente, não ‘por machucar mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição; ou que constrangiam moralmente” (NEVES *apud* SAVIANI, 2010, p. 129).

²² Documento composto por cinco títulos. O segundo título trata da Instrução Pública Primária; com três capítulos abordou: “‘condições para o magistério público; nomeação, demissão’, os ‘professores adjuntos; substituição nas escolas’ e ‘as escolas públicas; suas condições e regime’”. Já os demais títulos, trataram sobre: “‘inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária’, ‘da Instrução pública secundária’, ‘do ensino particular primário e secundário’ e ‘das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares” (SAVIANI, 2010, p. 130-131).

²³ Por considerar a relevância do desenvolvimento da iniciativa privada no campo da educação naquele contexto (século XIX), o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 17 de fevereiro de

educação e ao professor um forte traço de centralização e hierarquização, com prática voltada para as ordens dos inspetores gerais de educação e formação construída pela própria prática, geralmente assumida por aqueles que já atuavam como auxiliares dos docentes no espaço escolar. Já a segunda, decorrente do Decreto n. 7.247 de 1879, apresentou como proposta um ensino (primário, secundário e superior) completamente livre, “salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2010, p. 136), ficando conhecido como método intuitivo²⁴ ou “lições de coisas”. Este, frente aos novos recursos didáticos e materiais²⁵ oferecidos com a Revolução Industrial, surgiu como proposta de renovação mais segura para o modo como os professores orientavam seus alunos (Valdemarin *apud* SAVIANI, 2005a, p. 9), fazendo-os utilizar novos elementos metodológicos e seguir as orientações prescritas nos materiais didáticos utilizados pelos alunos.

O método de ensino intuitivo se fez presente hegemonicamente no cenário brasileiro desde a Primeira República até os primeiros anos do século XX, momento em que começa a ganhar espaço a Escola Nova (SAVIANI, 2005a), decorrente de um movimento renovador que contestou intensamente os princípios religiosos que ainda pautavam a educação brasileira. À medida que esse movimento conquistava espaços, indicava condições de rupturas para o desenvolvimento de uma educação adequada à modernidade. No entanto, a Escola Nova ganha maior visibilidade e legitimidade a partir da fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da expansão das Conferências Nacionais de Educação, mas, principalmente, com o lançamento, em 1932, do Manifesto²⁶ dos Pioneiros da Educação Nova.

Saviani (2010) demarca o período de 1932 a 1969 como o momento de predominância do ideário pedagógico escolanovista, caracterizado por ele como *Concepção humanista moderna*. O autor ressalta que essa predominância não ocorreu de forma repentina. Esclarece

1854, acaba tendo um papel de mudança e ruptura “diante da aparelhagem privada da educação no século XIX, até então não contemplada de forma sistemática nos termos da lei” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 39).

²⁴ Oriundo da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), o método intuitivo de ensino manifestou-se explicitamente por meio da disciplina “Prática de ensino intuitivo ou lições de coisas”, que compunha o currículo da Escola Normal, como também pelo componente do currículo da educação primária, chamado “Noções de coisas” (SAVIANI, 2010).

²⁵ Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX, com a participação de diversos países, entre os quais o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com ‘pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento’ (Kuhlmann Jr. *apud* SAVIANI, 2008, p. 93).

²⁶ Movimento político que articulou forças para pressionar a política brasileira a assumir um novo referencial para a educação no país. A ideia foi construir um documento a ser amplamente divulgado, tendo sua escrita ficado sob a incumbência de Fernando de Azevedo, apoiado posteriormente por vinte e seis signatários (SAVIANI, 2010).

que, durante as primeiras três décadas do século XX, a educação viveu um processo de transição e “equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da escola nova)” (SAVIANI, 2005a, p. 14).

O ideário pedagógico moderno, representado pelo movimento escolanovista, tem suas raízes ligadas à filosofia existencialista, para a qual a essência humana se constrói e se desenvolve na existência e pelas ações cotidianas. Nesse sentido, a experimentação, a curiosidade e a busca por resoluções de problemas, foram tomados como princípios educativos, características estas que estiveram presentes no pensamento pedagógico de Rousseau, no século XVIII, e remanescentes no pensamento pedagógico de Pestalozzi, como também no pensamento pragmático²⁷ de John Dewey, grandes influenciadores na construção da pedagogia escolanovista no Brasil. O último, principalmente, foi a grande referência para dar à educação brasileira outro sentido, a partir da criação de métodos de aprendizagem, práticas educativas dinâmicas, centradas no alunos e empenhadas em fornecer novas experiências de aprendizagem.

No caso brasileiro, três importantes atores sociais responsáveis pelo movimento dos pioneiros da Escola Nova foram fundamentais para divulgar amplamente o pensamento pedagógico de Dewey: Lourenço Filho, estudioso de psicologia e pedagogia, que forneceu as bases psicológicas do movimento escolanovista e se destacou como figura importante para a divulgação desse ideário pedagógico no Brasil, com a publicação de sua obra “Introdução aos estudos da Escola Nova”; Fernando de Azevedo, forte liderança na organização do campo educacional, assumindo cargos importantes no cenário político, com posicionamentos que favoreceram a defesa de um novo modelo de escola, tal como se propunha o pensamento escolanovista, contribuindo no fornecimento das bases sociológicas para o movimento; e Anísio Teixeira, que ofereceu as bases filosóficas e políticas e tornou-se reconhecido como um dos maiores representantes dessa perspectiva de educação no país, pela sua atuação e pelos estudos que realizou com base no pragmatismo de John Dewey (SAVIANI, 2010).

²⁷ O pensamento pragmático, ou pragmatismo, é uma doutrina filosófica oriunda do final do século XIX, “sob a forte tensão que se colocava entre a filosofia e a ciência moderna, tendo seus princípios sistematizados pelas críticas ao racionalismo alemão e ao empiricismo inglês”, cujos teóricos, pragmáticos, (Charles Peirce, William James, John Dewey e George Mead), trataram de modo comum, mas com abordagens diferentes, temas como: “o combate às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade.” (TIBALLI, 2003, p. 3).

Somente a partir de 1945, os princípios escolanovistas, defendidos pelos pioneiros do movimento, tornaram-se predominantes no cenário educacional brasileiro²⁸. Nesse caso, houve a forte presença do posicionamento ideológico pragmático para a regulação das ações de ensinar e aprender, bem como de organizar o processo pedagógico e o trabalho do professor. Entre esses princípios estava a compreensão de que tanto a escola quanto o professor necessitavam considerar o fato de que só é possível aprender “aquilo que dá prazer e que as atitudes só são aprendidas pela experiência vivida” pelos alunos. Nessa perspectiva, começa a fazer parte da prática do professor a compreensão de que nunca se aprende algo pela imposição; ao contrário, é necessário que haja a busca e o desejo de aprender, “e que nunca se aprende uma só coisa: ao lado daquilo que se quer deliberadamente aprender, muitas outras coisas são aprendidas” (SAVIANI, 2008, p. 100). A construção da aprendizagem se faz mediada por questões de ordem metodológica, com o envolvimento de sentimentos, em plena atividade, interação e pelo estímulo provocado pelo próprio ambiente (SAVIANI, 2011).

Quanto ao professor, nessa concepção lhe coube supervisionar, estimular e orientar a aprendizagem, porém, com a clareza de que a iniciativa principal e o interesse para aprender deveriam vir do aluno (SAVIANI, 2008). Para tanto, exigiu-se que as atividades pedagógicas fossem desenvolvidas em pequenos grupos e num ambiente estimulante e rico em materiais didáticos (SAVIANI, 2009), o que acabou impedindo que o ideário escolanovista atingisse de forma plena a realidade da escola brasileira já que eram altos os seus custos financeiros.

No formato de “escolas experimentais” no Brasil, a Escola Nova atendeu apenas os pertencentes à elite econômica. E, nesse contexto, além de ter influenciado a organização escolar do país, fez gerar no trabalho docente um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, o rebaixamento do “nível do ensino destinado às camadas populares”, e, em contrapartida, o aprimoramento da “qualidade do ensino às elites” (SAVIANI, 2009, p. 9). Portanto, reforçou a ideia de que a função social do professor deveria estar direcionada a construir uma escola que garantisse uma educação de qualidade para poucos, já que contribuiu para tornar os espaços populares ainda mais precários (SAVIANI, 2009).

O ideário escolanovista entra em crise a partir da década de 1960, o que favoreceu o surgimento de ideias e concepções geradoras de inquietações sobre os rumos tomados pela

²⁸ A valorização dos princípios defendidos pela Escola Nova pode ser percebido por sua influência na ocupação de comissões que tiveram papel importante, já em 1948, na formulação do projeto que resultou na Lei n. 4024 de 1961, que passaria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁸; na fundação da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)²⁸, em 1956 (Xavier *apud* SAVIANI, 2005a).

educação e pela política brasileira. Recebem destaque o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, ambos apresentados por Saviani (2010) como ligados a processos de mobilização popular que vinham se desenvolvendo, contestando a educação tradicional e o modelo escolanovista, ambos favoráveis aos interesses da burguesia.

Nesses movimentos a educação foi tomada como instrumento de conscientização e de luta contra a opressão (SAVIANI, 2010), e suscitaram uma nova forma de compreender a função social do professor e sua prática, entendendo que este deveria estar articulado aos valores e aos anseios da cultura e das necessidades do povo, oferecendo auxílio ao desenvolvimento de projetos de transformação da sociedade pela educação.

Nesse universo que compõe os movimentos educacionais a favor das camadas populares, damos destaque às contribuições de Paulo Freire²⁹, grande referência brasileira em educação para a libertação, para a paz, para a autonomia e para a emancipação do sujeito por meio da consciência crítica. Sua proposta ficou conhecida como Pedagogia Libertadora, cujo propósito era, a partir de um trabalho de conscientização crítica acerca da realidade vivida, abrir espaço para o processo de libertação daqueles que se viam oprimidos pelas determinações sociais, políticas e econômicas,

Diferente da pedagogia humanista tradicional e da pedagogia humanista moderna (Escola Nova), que, respectivamente, colocaram como centro do processo educativo o professor e o aluno, a Pedagogia Libertadora teve como foco os temas e os problemas que emergiam da realidade. Isso não quer dizer que se tenha desvalorizado o trabalho do professor. A compreensão aqui é que o docente ocupava um lugar menos expositivo e interventivo, e mais colaborativo e propiciador de diálogos. Nesse caso, além de uma atuação mais crítica e política, passaria o docente, visto como coordenador do debate, a promover diálogos entre os participantes (alunos), buscando eleger uma temática (tema gerador) comum a todos a fim de ser debatida, “cuja problematização [...] levaria à conscientização [...] que, por sua vez, redundaria na ação social e política” (SAVIANI, 2008, p. 188).

O cenário político e econômico em que emergiram as mobilizações populares³⁰ e a pedagogia libertadora não possibilitou que estas se tornassem hegemônicas, haja vista que o momento em que entrou em declínio a pedagogia escolanovista foi favorável às disputas ideológicas pelo campo educacional e estas, por sua vez, acirraram-se em decorrência do

²⁹ Dentre as obras analisadas e destacadas por Saviani (2010) estão: Educação como prática de liberdade, publicada pela primeira vez em 1967; e Pedagogia do oprimido, de 1968.

³⁰ Saviani (2010) cita: Ligas Camponesas; Sindicatos de operários, nas cidades; Organização de estudantes secundaristas e universitários; Movimentos de cultura e educação popular.

crescente desenvolvimento pautado por uma estrutura produtivista que se desenvolvia naquele contexto. Naquele momento, década de 1960, principalmente após o Golpe Militar de 1964, destaca-se a organização da *Concepção Tecnista* de educação, em decorrência do fortalecimento da produção industrial e da classe empresarial³¹ que, preocupada com os movimentos populares, viu como necessidade direcionar a educação para a produção de bens materiais e para o desenvolvimento econômico do país.

A estruturação da pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2010), só ocorreu de fato a partir de 1969, conduzindo o professor a assumir uma concepção produtivista de sociedade e uma perspectiva analítica³² de educação. Afinal, o discurso economicista advindo dessa proposta pedagógica já se tornava influente nos debates políticos voltados à educação; prova disso foi sua inserção nas decisões relacionadas à oficialização, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 4.024, como também nos documentos que vieram após a promulgação desta, como as Leis 5.540/1968³³ e 5.692/1971³⁴, demonstrando plena articulação ao novo modo de conceber a educação no país.

O ideário pedagógico tecnicista, oriundo do contexto em que houve a predominância da visão econômica keynesiana³⁵ e da política do Estado do Bem-Estar Social, que buscaram fortalecer o desenvolvimento da produção industrial e da empregabilidade no Brasil (SAVIANI, 2005a), direcionou a educação para uma perspectiva mais objetiva e operacional, muito próximo do que ocorria na reestruturação da produção industrial. Propôs que o trabalho docente fosse realizado do modo mais racional e eficiente possível, viabilizando o desenvolvimento de uma prática educativa parcelada, com especialização de funções e introdução de professores e técnicos específicos de diferentes áreas do conhecimento (SAVIANI, 2008).

Diferente da *Concepção Humanista Tradicional*, na qual o foco esteve no professor e no processo de aprender, e da *Concepção Humanista Moderna (Escolanovista)*, que valorizou

³¹Em maio de 1959 surge “o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista de Juscelino’” (SAVIANI, 2010, p. 341).

³²Saviani (2008) afirma que, apesar de existir uma relação entre a Concepção Analítica de educação e a pedagogia tecnicista, elas são distintas. A Concepção Analítica é uma corrente filosófica de viés positivista que busca analisar a linguagem educacional e não tem como perspectiva orientar uma ação pedagógica. Porém, há afinidade entre essa concepção e a pedagogia tecnicista, como a questão da “objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento” (SAVIANI, 2008, p. 79).

³³Institui a reforma universitária com a intenção de aumentar e otimizar a produtividade dos recursos humanos e materiais disponibilizados à educação superior.

³⁴ Institui a lógica produtivista e tecnicista em todas as escolas e níveis de ensino do país.

³⁵ Visão sobre economia desenvolvida pelo inglês John Maynard Keynes, para quem o Estado era compreendido como responsável principal pelo controle da economia e pela garantia de emprego a todos.

o aluno e o ato de aprender a aprender, na *Concepção Tecnicista*, o foco esteve na organização racional dos meios e na ação de aprender a fazer (SAVIANI, 2010). Nesse caso, além de tornar secundários os papéis do docente e do aluno, fez o primeiro assumir a condição de técnico, executor da prática educativa e reproduzidor de fórmulas, deixando o planejamento a cargo de especialistas mais eficientes. Sua função social consistiu na tarefa de atender e desenvolver processos educativos que viessem a colaborar com a apreensão de conhecimentos úteis ao desenvolvimento tecnológico e industrial, por meio do incremento da produção de mais-valia e do reforço das relações de exploração no trabalho.

É preciso destacar que o desenvolvimento do movimento pedagógico tecnicista não passou, desde o seu surgimento, imune a críticas. Já na década de 1970, emergiu um conjunto de estudos que se empenhou em construir um movimento de crítica ao modelo dominante, revelando as relações entre a estrutura produtiva e as políticas educacionais. A esse conjunto de estudos Saviani (2008; 2009; 2010) denominou *Concepção Crítico-Reprodutivista*.

A denominação dada à concepção acima mencionada é justificada pelo autor por entender que as teorias³⁶ que a representam não deixam de ser *críticas* por acreditarem que a educação deve ser compreendida considerando-se os condicionantes socioeconômicos que a influenciam. Mas *reprodutivistas*, por apresentarem a noção de que cabe à educação apenas reproduzir aquilo que está posto pela estrutura social e política vigente.

Foi preocupação da concepção crítico-reprodutivista apresentar reflexões sobre a educação e não propor orientações para o desenvolvimento da prática pedagógica. Saviani (2010) entende que isso não minimiza a contribuição dessa teoria para o desenvolvimento da educação brasileira. Na compreensão do autor, a concepção crítico-reprodutivista não deixou de influenciar e trazer elementos de crítica importantes que, por conseguinte, acabaram impactando também a reorientação da prática educacional e a concepção de professor. De algum modo, entendemos que conduziu o trabalho docente ao exercício da crítica e da reflexão sobre a conjuntura social e política na qual se insere, mas, justamente por não propor ações pedagógicas que suscitassem novas direções à educação, conduziu a função social docente à reprodução de valores e normas do modelo social dominante.

Entrando agora na década de 1980, a situamos como o momento em que surgem com maior densidade as ideias críticas sobre educação. Saviani (2008) acredita que, nesse período, ganham força as reflexões alicerçadas sobre um viés crítico e transformador, que passam a

³⁶ Saviani (2009) apresenta diferentes estudos que, em sua opinião, tiveram maior influência na constituição da tendência crítico-reprodutivista. Ele destaca: “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975); “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)”, de Althusser (1967); “teoria da escola dualista”, de Christian Baudelot e Roger Establet (1971).

ocupar lugar privilegiado entre os professores, pelo menos no sentido da mobilização intelectual e política.

O autor não deixa de mencionar a existência anterior de outros movimentos³⁷ educacionais com características contra-hegemônicas, e a importância destes para a criação de ações de resistência às concepções de educação de caráter liberal e conservador. No entanto, acredita que o movimento crítico constituído a partir da década de 1980 foi o mais difundido e bem sucedido dentro de uma perspectiva de contra-hegemonia, sobretudo porque, emerge num contexto de reabertura política no Brasil e de ampliação da produção acadêmico-científica na área da educação, que se desenvolve e alcança o reconhecimento por parte da comunidade científica brasileira³⁸.

Dentro desse movimento crítico, destaca-se o ideário pedagógico de cunho marxista, amplamente difundido e conhecido a partir da década de 1980 por intermédio da teoria construída pelo próprio Dermeval Saviani (2009), denominada por ele como *Concepção Dialética (ou Concepção Histórico-Crítica)*, de onde emerge a pedagogia histórico-crítica³⁹.

Alicerçada no materialismo histórico dialético enquanto base epistemológica e política, a concepção dialética, e a pedagogia histórico-crítica dela decorrente, compreende a educação a partir de seus condicionantes históricos e de suas relações produzidas com a materialidade (política, economia, estrutura de classes, etc) humana e social. Posiciona-se em favor de uma prática educativa que produza diálogo com a realidade, para, não somente auxiliar no exercício da crítica e na formação de novas consciências, mas também para transformar a sociedade e a condição de desigualdade por ela estabelecida. Nesse sentido, leva a educação a ser compreendida como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2010, p. 421-422).

³⁷ Em relação aos movimentos contra-hegemônicos, Saviani (2008) menciona: o movimento operário ocorrido na Primeira República (1890) pautado pelas ideias socialistas, cuja defesa era do ensino gratuito, laico e técnico-profissional; o movimento operário das duas primeiras décadas do século XX, organizado sob princípios anarquistas, ficando conhecido como modelo de educação libertária; o movimento operário da década de 1920, vinculado ao comunismo, que se posicionou a favor de auxílios econômicos para manter as crianças nas escolas, abrir escolas profissionais e qualificar o magistério primário; a teoria libertadora de Paulo Freire na década de 1960, que suscitou uma pedagogia popular que visava à conscientização dos indivíduos.

³⁸ A comunidade científica brasileira, nesse caso, refere-se: à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); às agências federais de fomento a pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); e às diferentes fundações de amparo a pesquisa estaduais.

³⁹ O autor entende que a denominação pedagogia dialética pode ser considerada sinônimo de pedagogia histórico-crítica. No entanto, a partir de 1984, passa a dar preferência ao uso do nome pedagogia histórico-crítica, pois percebe que o outro termo abria possibilidades para diferentes interpretações (SAVIANI, 2011).

A função social do professor, segundo o ideário pedagógico da concepção dialética, fundamenta-se no conceito de práxis, do pensamento marxista (MARX, 1989), entendida como atividade humana, real, efetiva e transformadora, que, por sua condição material, permite ao homem objetivar-se e humanizar-se. Nessa compreensão, o trabalho docente, compreendido como produção material, pode esclarecer a práxis social e contribuir para o seu desenvolvimento, possibilitando uma melhor compreensão da nossa história e uma ação crítica e transformadora, movimento que lhe permite analisar a realidade como estrutura efetivamente dinâmica e contraditória. Isso faz da prática do professor uma ação “transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora” (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

Outro elemento fundamental que constitui e baliza a função social do professor no ideário pedagógico histórico-crítico refere-se ao processo de construção do conhecimento. O que se evidencia é que todo e qualquer conhecimento parte do empírico, da realidade, do existente, e após o processo de crítica, análise e reflexão, constrói a apreensão do objeto estudado em sua totalidade, identificando todos os nexos internos e externos que o compõem, chegando, dessa forma, ao concreto pensado (MARX, 2008). Esse movimento, que exige a ação mediadora do professor – apresentar problematizações, dispor de instrumentos teóricos e práticas para propor soluções e a incorporação destas o cotidiano vivido – ficou conhecido como a passagem da síncrese (conhecimento inicial e nem sempre real) à síntese (conhecimento mais elaborado), passando pela análise (processo de crítica, mediação, questionamento e reflexão).

As bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica, no que tange à construção do processo de aprendizagem e à relação a ser constituída em sala de aula pelo professor e pelo aluno, estão na proposta da psicologia histórico-cultural desenvolvida pelo pensamento de Lev Semenovitch Vigotski (1984). Tal fundamentação foi importante para viabilizar estudos que possibilitassem o avanço da pedagogia para além dos métodos tradicionais de conceber a ação de ensinar e aprender. A proposta é estimular a atividade e a ação do aluno sem abrir mão da direção dada pelo professor (mediador), favorecendo-se assim o diálogo necessário entre os próprios alunos, entre os alunos e o professor e entre ambos com o conhecimento acumulado historicamente.

É importante destacar no ensaio com Saviani (2010) que, a análise que produz sobre o ideário pedagógico brasileiro, alicerçada na concepção dialética de educação e de professor, permitiu-lhe, pelo caráter crítico que empreende, expressar os acontecimentos que marcaram a história da educação e a função social do professor, deixando claro um tensionamento sempre

presente, que reflete os interesses de classes da sociedade. Analisando as últimas décadas do século XX, por exemplo, o autor (2010) ressalta que, ao mesmo tempo em que se propagava nos espaços educativos uma visão mais crítica e política de educação, como foi o caso da concepção histórico-crítica, já se reestruturava também uma concepção de educação mais técnica e burocratizada, que até os dias atuais detém a hegemonia.

Nesse contexto do final do século XX e início do século XXI, em especial, Saviani (2010) revela que houve uma recolocação de concepções pedagógicas que, noutros tempos, já atenderam aos interesses do capital, mas que, em função da reestruturação produtiva⁴⁰ gerada para solucionar a crise do capitalismo advinda da década de 1970, readaptaram-se para atender a necessidade de formar um trabalhador de novo tipo. Nesse caso, mais flexível, especializado e suscetível a aceitar as condições de subemprego e de exploração do trabalho. Segundo ele, trata-se da recolocação das concepções escolanovista e tecnicista, com o acréscimo do prefixo “neo”, portanto, neoescolanovista e neotecnicista. Fortalece-se a valorização de uma educação técnica, pautada na noção do “aprender a aprender”, na individualização, na competição e na busca desenfreada do acúmulo de conhecimentos necessário à produção capitalista, bem a contento do contexto neoliberal.

Essas são perspectivas atuais da educação que, por sua vez, vêm-se empenhando na geração de um novo professor, que, necessariamente, perde de vista sua função política, crítica e emancipadora em favor de uma ação estritamente padronizada, técnica, ideologizada, ágil e flexível que demanda apenas uma formação rápida, de baixo custo e alicerçada na busca de competências, assim como prevista nos discursos políticos e nos documentos oficiais⁴¹. Essas perspectivas serão abordadas no capítulo 2, onde trataremos do atual contexto da formação de professores.

Finalizando o ensaio com Saviani, destacamos que suas contribuições são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento histórico do trabalho do professor no Brasil e das concepções assumidas. Apesar de obedecer a uma linearidade cronológica com o fito de explicitar os diferentes contextos onde a função social do professor foi se modificando, as análises construídas pelo autor, com denso resgate de fatos e acontecimentos históricos, possibilitou-nos perceber a condição dinâmica da própria educação, como fruto do trabalho de

⁴⁰ A reestruturação produtiva refere-se à revolução técnica da produção, que passa do modelo fordista para o toyotista, ocorrida na década de 1970, período de crise econômica mundial. Desde esse contexto em diante, a produção econômica toma outro sentido, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili *apud* SAVIANI, 2010, p. 430).

⁴¹ Segundo Saviani (2010) esse direcionamento neoprodutivista para a educação do século XXI foi amplamente difundido pelos documentos oficiais da Unesco, sobretudo no “Relatório Jacques Delors” de 1996.

seres humanos inseridos em contextos sociais e políticos multideterminados e repleto de contradições. Além disso, é preciso ressaltar que suas obras nos deram importante subsídio para pensar e defender uma concepção de professor necessariamente crítica, que contribua para uma formação humana, política e construtora da transformação social.

1.1.2 O ensaio com José Carlos Libâneo

A contribuição de Libâneo para a compreensão do ideário pedagógico inicia-se nos anos de 1980, momento em que se desenvolvem estudos preocupados com as questões sociais, históricas e políticas que envolvem a educação. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a necessidade de um amplo reconhecimento da escola enquanto espaço democrático de ensino, a fim de que seja ela compreendida como locus de “ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares” (LIBÂNEO, 1994, p. 12).

Desde então, o autor tem sido referência para os estudos que se dedicam a pensar uma formação humana crítica e o direcionamento didático-pedagógico para a prática escolar. Nesse sentido, ao revisitar as ideias educacionais já existentes no contexto brasileiro, o autor direciona seu olhar para o modo como cada concepção de educação define a relação com o conhecimento e o trato pedagógico desse conhecimento visando à aprendizagem.

Em produção mais recente (2005), o autor, além de revisitar as tendências pedagógicas que marcaram a história da educação e do professor, avança ao situar ideias atuais sobre educação. Nessa análise, percebe-se que sua compreensão do ideário pedagógico e sua concepção de professor passam por dois grupos de teorias pedagógicas: as modernas e as contemporâneas.

Iniciando com as teorias pedagógicas modernas, situamos entre essas as tendências⁴² fundamentadas no ideário iluminista que, de diferentes maneiras, desde as formas mais tradicionais até as mais progressistas, buscaram organizar uma função e uma estrutura educativa. Têm em comum o entendimento de que o professor é representante da cultura e responsável por ajudar os alunos na internalização de valores universais (LIBÂNEO, 2005). Podem ser classificadas, ainda, como pedagogias liberais e pedagogias progressistas⁴³.

⁴² Ao apresentar as ideias e concepções pedagógicas que compõem e representam a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, Libâneo (1994) utiliza a terminologia tendência.

⁴³ Libâneo (1994), ao apresentar o termo progressista, inspira-se em George Snyders.

As pedagogias liberais são baseadas nos princípios que deram solidez ao sistema capitalista, por defender os interesses individuais e a sociedade de classes. Têm como foco a formação de indivíduos aptos a atuar de forma produtiva na sociedade, com suas habilidades pessoais, sem levar em consideração ou questionar os elementos e as contradições que acabam condicionando suas ações e mantendo a estrutura que promove a desigualdade de condições. Entre estas estão: tendência liberal tradicional; tendência liberal renovada progressivista; tendência liberal renovada não-diretiva; e tendência liberal tecnicista.

A tendência liberal tradicional remete-nos ao modelo que fundou o ideário pedagógico brasileiro, desde a difusão do modelo religioso (jesuítico) até o surgimento da concepção leiga de educação, como vimos em Saviani (2010). Nesse caso, o professor era considerado o detentor do conhecimento e seu trabalho se desenvolvia pela exposição verbal, pela imposição e repetição de conhecimentos, cujo objetivo era disciplinar o aluno e sua formação.

A tendência liberal renovada progressivista está relacionada ao pragmatismo de Dewey e à forma como este foi representado pelos postulados da Escola Nova. Destina à educação escolar a responsabilidade de construir experiências e práticas que permitam “ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 1994, p. 25). O professor ocupa a função de auxiliador e colaborador, cuja prática seria organizar novas e desafiadoras atividades que garantam, ao mesmo tempo, um ambiente harmonioso e favorável à aprendizagem.

Outra tendência, também de caráter renovado, foi a liberal não-diretiva. Esta é retratada por Libâneo (1994) como concepção de educação oriunda do pensamento do psicólogo norte-americano Carl Rogers⁴⁴ (Psicologia Humanista), que entendia ser função da escola e do professor orientar o aluno na busca de sua auto-realização, seu desenvolvimento e sua realização pessoal, preocupando-se mais com as questões de ordem psicológica do que propriamente com as questões pedagógicas.

As ideias de Carl Rogers tiveram influência significativa sobre os professores brasileiros na década de 1960, difundindo o pensamento de que cada professor deveria buscar um estilo próprio para atender às demandas de aprendizagem de seus alunos. A concepção de professor acaba sendo representada pela ideia de “facilitador”, aquele que demonstra ser confiável, receptivo e estimulador do desenvolvimento individual. Tem como função social

⁴⁴ O psicólogo norte-americano Carlo Rogers (1902-1987) é considerado o fundador da psicologia humanista e o precursor de uma abordagem centrada na pessoa, denominada também como orientação não diretiva (GADOTTI, 1999).

ajudar o aluno a se auto-organizar, utilizando-se de técnicas de sensibilização para a aprendizagem.

A última entre as pedagogias liberais é a tendência tecnicista, que mantém relação direta com os princípios economicistas, buscando subordinar a educação aos interesses sociais. Seu foco está na preparação de mão de obra qualificada para o setor produtivo. Associa o ensino ao aprimoramento das técnicas e das formas em detrimento dos conteúdos e utiliza, como base científica, a psicologia behaviorista, para a qual cabia à escola organizar o “processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1994, p. 29). Atribui ao professor a função de fazer com que os alunos tenham respostas apropriadas aos objetivos propostos, conseguindo eficientemente um controle comportamental para o desenvolvimento do ensino.

Entrando, agora, na segunda categoria das teorias modernas, apresentadas por Libâneo (1994) como pedagogias progressistas, ressaltamos que nesta encontram-se as tendências que correspondem aos interesses políticos e educacionais contra-hegemônicos. São elas: tendência progressista libertadora; tendência progressista libertária; tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

A tendência progressista libertadora representa a concepção de educação construída e apresentada por Paulo Freire e demarca um modelo popular de educação fortemente desenvolvido em espaços não escolares, cuja prática, assim como vimos no ensaio com Saviani (2010), é compreendida como construtora de uma consciência crítica da realidade vivida, em busca da transformação social. Esperando do professor um ensino guiado pela reflexão sobre temas cotidianos, fundamenta-se em conhecimentos mais elaborados, a fim de contribuir para a emancipação humana e social (LIBÂNEO, 1994).

Em relação à segunda tendência desse grupo, designada progressista libertária, Libâneo (1994) a descreve dizendo ser muito próxima dos ideais proclamados pela pedagogia de Freire, sobretudo porque emerge dos interesses das organizações populares e fundamenta-se nos princípios da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito. A diferença é que emergiu no Brasil no início do século XX, em função dos movimentos anarquistas daquela época⁴⁵.

⁴⁵ Libâneo (1994) destaca o professor e sociólogo brasileiro Maurício Tragtenberg (1929-1998) como um dos principais teóricos que contribuíram para o conhecimento da ideologia aliada ao pensamento anarquista, bem como suas perspectivas para a educação no Brasil.

A tendência libertária fez uma defesa de um modelo escolar que, na contramão do modelo burocrático, que vinha servindo como espaço de dominação pelo Estado busca transformar a consciência dos alunos para uma ação autogestionária. O conhecimento a ser tratado deveria ser aquele que partisse das experiências dos alunos e da realidade social vivida, tendo o professor, nesse processo, como orientador e conselheiro que se insere no grupo para elaborar uma reflexão comum, sem impor seus pensamentos aos alunos, já que esta tendência negou qualquer tipo de ação autoritária, como obrigações e ameaças. Ambos, alunos e professores deveriam atuar como sujeitos livres.

A última tendência progressista apresentada pelo autor é a crítico-social dos conteúdos. Esta, além de ser identificada como a concepção de educação criada por Libâneo (1994), representa também um apoio à perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani, cujo foco está na construção de uma prática educacional balizada por um referencial teórico marxista, buscando assegurar os interesses da classe trabalhadora, a favor de ações didático-pedagógicas mais críticas e transformadoras. Ela acaba sendo reconhecida como uma transposição da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani voltada para o campo da didática.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” de Libâneo (1994) teve como inspiração a produção de George Snyders, e orientou-se em produções de autores com filiação marxista (Dermeval Saviani, Carlos Alberto Jamil Cury, e outros). Por sua vez, chamou a atenção para a necessidade de compreender o conhecimento como base fundamental para elevar o aluno culturalmente, conduzindo-o a uma inserção crítica no cotidiano e nas relações sociais vividas.

Com essa tendência, Libâneo (1994) buscou construir relações do campo da didática e da prática de ensino com as orientações críticas, que já vinham sendo bem representadas com a divulgação da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2009). Nesse sentido, contribuiu significativamente para o campo educacional, já que muito se empenhou por questões ligadas ao movimento de uma nova didática, necessariamente crítica, que se encaminhasse para questões ligadas ao desenvolvimento educacional.

Assim como na pedagogia histórico-crítica, na pedagogia crítico-social dos conteúdos o professor é compreendido como mediador. Sua prática deve colaborar na relação estabelecida entre o aluno e a sociedade, a cultura, e o conhecimento historicamente acumulado. “O essencial do trabalho docente é, portanto, o encontro direto do aluno com o material formativo, com a mediação do professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 143). Desse modo, coloca-se ao docente a função social de auxiliar no modo pelo qual o aluno se apropria e se

reapropria do saber de sua cultura, retirando-o do senso comum e conduzindo-o ao saber elaborado criticamente, a fim de que se torne atento às questões de seu tempo e potencialmente capaz de questioná-las e superá-las.

Inserindo-nos agora na análise das teorias pedagógicas contemporâneas, vale destacar que entre elas, na compreensão de Libâneo (2005), estão: as tendências que explicitamente filiam-se ao pensamento pós-moderno; as tendências que fizeram uma releitura das teorias modernas; e as tendências que se aproximam do discurso pós-moderno. Para o autor, é fundamental classificá-las e compreendê-las no atual contexto, justamente para que os professores possam situar-se “teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais, institucionais” (p. 25).

Com relação àquelas que se filiam explicitamente ao pensamento pós-moderno, compreendidas como tendências pós-críticas, estruturam-se “a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual” (LIBÂNEO, 2005, p. 34). Entre elas, o autor cita o pós-estruturalismo, baseado fundamentalmente no pensamento de Foucault (2001), para o qual o professor deve ser destituído do poder de controlar a formação, não sendo mais aquele que manipula a subjetividade dos alunos; e o neopragmatismo, ligado aos pensamentos de teóricos da Filosofia Analítica, tendo como principal representante Rorty (1997), para a qual se preza o professor que não age pela imposição, mas por interações que valorizem o diálogo.

Entre as tendências contemporâneas que fazem uma releitura das teorias modernas, Libâneo (2005) apresenta três classificações. Dentre elas, duas apresentam uma aproximação com os valores técnicos e liberais: a tendência racional-tecnológica (ensino tecnológico e ensino de excelência), que reafirma a necessidade de um professor técnico e a serviço de uma formação para o sistema produtivo, e a tendência neocognitivista, representada pelo construtivismo pós-piagetiano. Esta última busca revisitar o construtivismo, associando a ele outros determinantes, como a interação social, a linguagem e a pluralidade humana, e a ciência cognitivista, que busca compreender a cognição humana associada ao funcionamento do computador.

Já a terceira classificação das tendências que revisitam as teorias modernas está a que se associa aos pensamentos pautados numa perspectiva crítica e progressista, denominada como sociocrítica. Esta busca ampliar o sentido de “crítica”, incluindo as teorias influenciadas pelos referenciais marxistas ou neomarxistas, que convergem para a ideia de que cabe ao professor compreender a “realidade para transformá-la, visando à construção de novas

relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas” (LIBÂNEO, 2005, p. 28). Dentre as teorias incluídas nessa tendência, Libâneo (2005) cita: a teoria curricular crítica, que se pauta nos fatores sociais e culturais para a construção do conhecimento; a teoria histórico-cultural, que se apoia no pensamento de Vygotsky (1984) e compreende a aprendizagem como resultante da interação sujeito-objeto; a teoria sociocultural, também influenciada por Vygotsky, mas com ênfase na compreensão de que a atividade humana resulta das vivências socioculturais; a teoria sociocognitiva, que preza ações solidárias e de justiça no ambiente escolar, valorizando mais as experiências socioculturais do que o conhecimento do currículo formal; e a teoria da ação comunicativa, associada à teoria crítica, em especial à produção de Jünger Habermas⁴⁶, que ressalta o valor do diálogo para se chegar à cooperação entre as pessoas.

Por fim, temos as tendências que se aproximam do discurso pós-moderno, entre elas as teorias holísticas. Estas estão balizadas pela noção de totalidade e pela possibilidade de articulação dos conhecimentos, “não rejeita[m] o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas [...] considera[m] a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica” (LIBÂNEO, 2005, p. 15).

Entre as teorias holísticas, Libâneo (2005) apresenta: a teoria da complexidade, inspirada no pensamento de Edgar Morin (2006) e destinada a opor-se à visão simplificadora e reducionista de mundo; a teoria naturalista do conhecimento, desenvolvida por autores como Assmann (1995), Varela e Maturana (2001), que compreendem o conhecimento como interligado ao plano biológico e biossocial; a teoria ecológica, ou ecopedagogia, que propõe a retomada do sentido humano do espaço natural habitado; e a teoria em rede, ou conhecimento em rede, que entende deverem os conhecimentos disciplinares dar lugar aos conhecimentos construídos em rede, tecidos juntos com às ações cotidianas.

Finalizando o ensaio com Libâneo (1994; 2005), destacamos sua generosidade em apresentar o lugar ocupado pelo professor nos diferentes momentos da história, representados pelas tendências pedagógicas. Além de nos situar com relação às concepções de professor já desenvolvidas e ainda permanentes no ideário pedagógico, o autor nos permitiu avançar pela contemporaneidade expondo as atuais teorias destinadas a pensar a educação e as questões no nosso tempo. Há um movimento dialético no conjunto de sua obra, e ela expressa a

⁴⁶ Jünger Habermas é filósofo vinculado à teoria crítica e à Escola de Frankfurt e produziu análise sobre a democracia e sobre o modelo de produção capitalista. Dentre as suas obras destaca-se a “Teoria da ação comunicativa”

permanente preocupação de considerar a realidade, a crítica e a dialogicidade, para avançarmos na produção de uma educação humanizadora e transformadora.

1.1.3 O ensaio com Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Com a preocupação de compreender o que fundamenta o trabalho do professor e como o faz, a autora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, por meio da obra “Ensino: as abordagens do processo”, apresenta sua contribuição sistemática mediante a análise que desenvolve sobre o ideário e as abordagens pedagógicas originadas de teorias do campo da psicologia, a fim de entender suas interferências no trabalho docente.

A autora constrói uma fundamentação teórica que busca esclarecer os conceitos que fundamentalmente caracterizam e determinam algumas ideias pedagógicas já desenvolvidas no campo escolar, as quais ela denomina abordagens do processo ensino-aprendizagem e que representam as diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo, “podendo ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos” (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Mizukami (1986) destaca cinco abordagens que vêm, historicamente, marcando o espaço escolar e influenciando o trabalho dos professores. São elas: a abordagem tradicional; a abordagem comportamentalista; a abordagem humanista; a abordagem cognitivista; e a abordagem sociocultural.

A autora considera, ainda, a existência de uma sexta abordagem, a escolanovista, mas justifica a não inclusão desta em sua análise por entender que advoga diretrizes e valores já incluídos em outras abordagens por ela apresentadas. No entanto, Mizukami (1986) acaba, na nossa compreensão, não sendo o suficientemente clara sobre essa sua consideração. Não explicita quais abordagens se aproximam da escolanovista, e ainda não reconhece a existência histórica de marcos conceituais e práticos do movimento escolanovista, gerados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

Sobre as abordagens que privilegia em sua obra, percebe-se uma centralidade nas oriundas das produções do campo da psicologia. Para tanto, anuncia que manterá seu foco sobre os conceitos considerados básicos em cada uma delas, a fim de compreender os significados produzidos sobre o homem, o mundo, a sociedade, o conhecimento, a educação, o professor e sua função social.

A *abordagem tradicional*, segundo Mizukami (1986), apresenta as manifestações educativas não fundamentadas empiricamente ou cientificamente em uma teoria validada. No

entanto, representam as primeiras manifestações da história e do cotidiano educacional que persistiram com o tempo.

Esta abordagem caracteriza-se fundamentalmente nos primeiros métodos e modelos de ensinar, que centralizaram a prática no professor e na transmissão de conhecimentos, assim como foi apresentado por Saviani (2010) e Libâneo (1994). Nesse caso, reservam aos alunos a função de executar as determinações e os trabalhos que lhes são destinados, e ao professor a responsabilidade de fazer com que o aluno aprenda de forma eficiente, mesmo que não apresente naturalmente a vontade de aprender.

A escola, nesse caso, funciona como “uma agência sistematizadora de uma cultura complexa” e, para bem funcionar, impõe um ambiente severo e rigoroso para que os alunos não percam o foco da aprendizagem. Atribui-se, portanto, ao ato de aprender, o mesmo sentido de uma cerimônia, na qual professor e aluno permanecem distantes, por meio de uma relação vertical. Nesse caso, a função social do professor é contribuir para o ajustamento social, oferecendo aos alunos os conhecimentos e os elementos que caracterizam a estrutura dominante (MIZUKAMI, 1986, p. 12).

A *abordagem comportamentalista* é a segunda analisada por Mizukami (1986). Nesta, faz referência ao conhecimento do campo da psicologia behaviorista e da ciência positivista, que consideram a experiência testada e planejada como a base do conhecimento a ser construído. Ao se produzir educação, acredita ser necessário planejar estratégias que favoreçam um aprendizado fixo e modelado, conquistado pelo reforçamento, que implica ações de controle sobre o conhecimento adquirido, e pela recompensa, atribuída em favor da conquista do comportamento e do conhecimento elaborado.

Assim, da educação e do professor espera-se a transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e práticas legitimadas pelo modo de produção, que permitam ao aluno compreender como manipular e controlar, de modo eficiente, o ambiente ou o espaço ao qual pertence.

Seguindo sua análise, em relação à *abordagem humanista*, a autora dá ênfase à produção da psicologia de Carl Rogers sobre educação, entendida como proposta que procura centrar o ensino no aluno, tendo como característica valorizar as relações interpessoais e o que delas resulta para o desenvolvimento da pessoa e da personalidade do indivíduo.

A busca pela integração social do sujeito é o foco dessa abordagem. Espera-se que, pela educação e com o auxílio do professor, o aluno possa autoconhecer-se e desenvolver “uma visão autêntica sobre si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal” (MIZUKAMI, 1986, p. 38). Nesse caso, o professor

Não transmite conteúdo, [mas] dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (Ibidem).

Espera-se da educação, nesse caso, a facilitação da aprendizagem dos alunos, a fim de que se autodesenvolvam intelectualmente e emocionalmente, tornando-se sujeitos “de iniciativa, responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas” (MIZUKAMI, 1986, p.45). O processo, portanto, encontra-se centrado no sujeito, na sua subjetividade, levando-o a valorizar a sua progressiva condição de autonomia.

Diante dessa concepção de educação, o trabalho da escola e do professor deverão cumprir a função de aceitar o aluno com suas peculiaridades, com suas formas e maneiras de agir e sua compreensão do mundo. Buscam, como habilidade primeira, conduzir o aluno a compreender a si mesmo e aos outros, o que passa a requerer do professor um direcionamento e uma metodologia própria, criada a favor do que se espera dele, demonstrando integração ao processo e abertura a novas experiências que venham a facilitar o ensino e a produção de novas interações humanas.

A quarta abordagem, denominada *abordagem cognitivista*, tem notadamente uma direção interacionista, apontando para um estudo sobre o modo como o sujeito aprende em interação com o ambiente. Jean Piaget (1991) e Jerome Bruner (1997) são apresentados por Mizukami (1986) como os grandes representantes dessa abordagem, mas, quando ela analisa as características e elementos que a compõem, acaba restringindo-se às elaborações do primeiro.

O professor, nesse caso, deve reconhecer no aluno um espaço aberto de aprendizagem que, cotidianamente, passa por diferentes transformações e reestruturações, buscando sempre aperfeiçoar o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Desse modo, as ações docentes e as práticas educativas devem buscar produzir desequilíbrios nas atividades, a fim de atender o nível de desenvolvimento humano em que o aluno se encontra, bem como permitir-lhe avançar na sua produção intelectual e moral, “observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar também com eles, suas experiências, para que possa auxiliar sua aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 78).

Diferente do modelo tradicional, que impõe o conhecimento e a aprendizagem, e do modelo não diretivo de Carl Rogers (1977), no qual o aprendizado é construído pela

autoaprendizagem, no interacionismo piagetiano, o aluno aprende por si só e adquire conhecimentos a partir dos próprios desafios práticos que enfrentam, mas estes são pensados e estruturados com o auxílio e o planejamento do professor. Este, por sua vez, deve considerar a possibilidade de ensaio e erro no processo de resolução de problemas, nunca oferecendo respostas e fórmulas prontas. Se assim fizesse, estaria impedindo o aluno de se posicionar de maneira ativa e autônoma na construção de sua aprendizagem.

A quinta e última abordagem apresentada e tratada pela autora é a *sociocultural*. Nesta, são enfatizados os aspectos sociopolítico-culturais da educação, que são muito bem desenvolvidos pelo movimento de cultura popular, surgido após a II Guerra Mundial (1939-1945), e bem difundido e retratado no pensamento e nas obras de Paulo Freire.

Assim como apresentado também em Saviani (2010) e Libâneo (1994), nessa abordagem, o homem é compreendido como sujeito da educação, colocado em articulação e em plena relação com o mundo, com o tempo, com o contexto sócio-histórico, político e econômico. Entende-se ser essa a condição para que seu desenvolvimento ocorra, alcançando a condição de sujeito pela reflexão e pela análise que faz do próprio espaço e do contexto em que vive.

Mizukami (1986) avança quando afirma que a educação, nesse caso, deve assumir uma função desmistificadora, retirando das crenças dos sujeitos os mitos que ajudam a manter a estrutura dominante. Portanto, consiste em um trabalho de humanização, conduzindo o homem a ascender a um novo posicionamento, necessariamente mais livre, emancipado e crítico.

O professor, ao encontro dessa intencionalidade educativa preza pela autonomia na construção do conhecimento, buscando superar sua condição antes autoritária, o ensino “bancário” e a falsa consciência de mundo e sociedade. Essas direções só se tornam possíveis por meio de uma relação horizontal entre professor e aluno, mas não perdendo de vista que o primeiro deve buscar apreender questões, problemas e dilemas sociais a fim de que estes possam ser questionados rumo a uma nova consciência.

Entendemos que, pelo modo como expôs cada uma das abordagens, a autora foi fiel ao propósito de direcionar o seu estudo pensando no professor, na sua prática e na direção do trabalho educativo. Ao construir este ensaio, notamos o cuidado em colaborar para que o professor reconheça na sua prática as possíveis relações existentes com as especificidades de cada abordagem que, direta ou indiretamente, acabam influenciando o modo como conduz sua prática e a organização do processo de ensino e aprendizagem.

1.1.4 O ensaio com Iria Brzezinski

Com a mesma preocupação em compreender a historicidade da formação de professores, das concepções que vêm definindo a formação desse profissional, suas influências na construção da identidade e da profissionalidade docente, iniciamos o diálogo com Iria Brzezinski (1996a; 1996b; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012). A autora entra em destaque neste trabalho porque alicerça seu discurso em uma base epistemológica e política crítica, o que contribui significativamente para o encaminhamento deste estudo. Qualifica nossa compreensão sobre a historicidade da formação docente no Brasil e ajuda a edificar nosso posicionamento teórico e político.

Para compor a historicidade até aqui proposta, na estrutura do ensaio buscamos retratar como Brzezinski expõe o desenvolvimento da profissão e da formação docente no Brasil. Nesse sentido, consideramos o modo como destaca as concepções de professor que se fortaleceram em diferentes contextos históricos, levando em consideração os movimentos políticos que demarcaram uma nova orientação para a formação, a função social e a identidade docente, pautada em um determinado ideário pedagógico.

Entendemos que a análise da autora é pertinente para a compreensão das disputas ideológicas existentes no desenvolvimento da profissão docente, sobretudo quando trata das transformações ocorridas a partir da década de 1970, quando se fortalecem e desenvolvem movimentos políticos e sociais ligados aos trabalhadores da educação, alicerçados em uma perspectiva de contra-hegemonia política aos valores ideológicos instituídos pelo Estado e pelo sistema capitalista.

Ao tratar da história das políticas de formação docente, com destaque ao desenvolvimento da formação do pedagogo, Brzezinski (2011) ressalta que os cursos de formação de professores são importantes colaboradores do processo de desenvolvimento das diferentes concepções políticas e sociais ligadas ao professor e à educação – ideário pedagógico –, e, por esta razão, não deixaram de sofrer as mais diferentes transformações no percurso de sua história. Isso, por conseguinte, contribuiu para que essa profissão se tornasse influenciada por diversos contornos identitários ao longo de sua existência; afinal, compreendida como prática social, vem sendo permanentemente mediada pelos condicionantes sócio-históricos, políticos e culturais em diferentes circunstâncias vividas.

Diante do exposto, com a autora (Idem), entendemos e buscamos evidenciar que há uma relação dialética que se estabelece entre o ser professor, sua função social e as diferentes perspectivas políticas, econômicas e sociais, o que mostra o quanto estas se tornam

condicionantes no processo de delineamento da sua prática pedagógica e social. Para tornar evidente essa relação, assumiremos agora a historicidade produzida pela autora, para revisitar o processo de constituição e desenvolvimento da formação docente em Pedagogia no Brasil, a fim de situarmos os projetos de formação existentes e as direções tomadas com relação à concepção de professor.

Assim como compreendemos com Saviani (2010), Brzezinski (2011) menciona a concepção escolanovista como o ideário pedagógico em ascensão e desenvolvimento no contexto em que se iniciam os primeiros cursos de formação de professores, já no final da década de 1930, a partir da criação das primeiras universidades brasileiras. Aquele período demarcou o sentido de uma escola profissional para a formação docente em Pedagogia, “destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação” (Teixeira *apud* BRZEZINSKI, 2011, p. 22). A formação de professores em pedagogia foi oferecida em cursos de bacharelados acoplados à licenciatura.

Segundo Brzezinski (2011) a estrutura dessa formação⁴⁷ oferecida nos cursos de pedagogia separava os conhecimentos específicos por meio da formação em bacharelado - Técnico em Educação - dos conteúdos vinculados à didática (métodos para ensinar o conteúdo) ocorrendo estes últimos por meio da formação complementar em licenciatura – Professor de curso primário e secundário. Ela trouxe uma ambiguidade para a identidade da formação em pedagogia que, por conseguinte, refletia-se na prática profissional e na função social do pedagogo. Afinal, questionava-se se sua especificidade era a de técnico educacional ou professor de cursos primários e secundários.

Essa condição ambígua no contexto inicial dos cursos de formação em pedagogia, quando a formação básica e teórica se dava pelo apoio aos conhecimentos advindos das outras ciências (auxiliares) para, depois, de forma anexa e a parte, buscar nos conhecimentos da didática as especificidades para se tornar professor, fez com que a pedagogia passasse a ocupar lugar secundário dentre os cursos para a formação de professores (licenciatura) (BRZEZINSKI, 2011).

Brzezinski (2010; 2011) compreende que, nesse contexto, o ideário pedagógico pragmático tornou-se um dos elementos responsáveis por direcionar o curso de formação de professores em pedagogia para uma orientação mais profissionalizante, desvinculada da produção do conhecimento científico. Por ser compreendida como campo prático, ficou

⁴⁷ A estrutura de formação no contexto em que se desenvolvem os cursos de pedagogia (década de 1930) era organizada em três anos de bacharelado, destinados à formação de conhecimentos específicos da área que o professor iria atuar, e, após a conclusão, um ano de licenciatura, oferecidos por meio de uma formação de conhecimentos do campo da didática (BRZEZINSKI, 2011).

distante da produção teórica enquanto subsídio para o desenvolvimento da prática pedagógica e para o domínio didático-metodológico. A função social docente correspondia efetivamente aos interesses do campo prático e operacional.

Com os rumos políticos tomados a partir de meados da década de 1940, permanecendo até os anos de 1960, a educação assumiu o modelo socioeconômico desenvolvimentista e marcadamente liberal. Isso representou importante e propício espaço para o desenvolvimento da concepção tecnicista de educação e de professor, concepção que, principalmente naquele período da história, tornou-se hegemônica nos currículos de formação de professores e nos currículos das escolas brasileiras, assim como já mencionado por Saviani (2010) e Libâneo (1994). Tal fato fez com que o professor e sua formação permanecessem direcionados a um sentido pragmático, mas necessariamente articulado ao pensamento pedagógico tecnicista.

Com relação à concepção tecnicista, Brzezinski (2011) destaca que esta gerou um modelo de educação e de formação docente que impôs uma identidade chamada por ela de “coerentemente tecnicista”. No caso da formação de pedagogos, essa formação orientou-se por um modelo norte-americano, que privilegiava o treinamento pedagógico e direcionava o trabalho e a função social docente como ações que requerem métodos e técnicas para se desenvolver um ensino que oferece a instrumentalização necessária para a atuação no mercado de trabalho.

O processo de vinculação da educação e do professor aos preceitos do ideário pedagógico tecnicista foi permeado por ideias e concepções alicerçadas na transformação do próprio mundo do trabalho, que já vinha sendo organizado nos moldes de uma estrutura e de uma organização originária da revolução técnico-científica e industrial, decorrente do final do século XIX. O fato é que a nova estrutura constituída no mundo do trabalho repercutiu na função social do professor e este passou a receber influências diretas da teoria taylorista⁴⁸ de organização do trabalho, que, nesse caso, ao trazer uma rígida divisão do trabalho, fortaleceu a distinção entre atividades docentes e as atividades não docentes.

Brzezinski (2011) destaca que, nessa época (1940-1960), marcada pelo período de término do regime do Estado Novo e da ditadura de Getúlio Vargas, com o reforço de alguns elementos presentes no texto da Lei n. 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ancorada em valores eminentemente pragmáticos e tecnicistas, a educação

⁴⁸ A teoria taylorista advém das contribuições do norte-americano Frederick Winslow Taylor, sobretudo por meio da obra *Princípios de Administração Científica*, publicada em 1911, onde apresentou um método de organização do trabalho cujos princípios estavam pautados por uma lógica de racionalização da produção e divisões das funções, a fim de aumentar a produtividade por meio da economia de tempo e gestos julgados desnecessários (ANTUNES, 2001).

profissional já era construída de modo especializado, de acordo com as aptidões individuais dos sujeitos em formação. Eram previstos, no caso da Pedagogia, cursos para a formação de administradores escolares, e, também cursos para orientadores educacionais. De acordo com Brzezinski (2011), essa era uma lógica de especialização amparada nos conhecimentos tecnicistas de formação profissional, o que apenas contribuiu para que a função social do professor se distanciasse ainda mais da produção do conhecimento, exigindo-lhe operacionalização de conhecimentos de ordem prática.

O fato é que há nesse modelo tecnicista de formação uma associação à estrutura de trabalho definida por Marx (2008) como alienadora da vida do trabalhador, que destitui sua capacidade crítica, reflexiva e potencialmente criadora e transformadora da vida humana. De acordo com Frigotto (2010), a divisão entre o trabalho produtivo e o trabalho intelectual nesse modelo de trabalho e de formação apenas reforça a condição mercantilizada e funcional à qual o professor foi submetido, retirando-lhe suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento das condições omnilaterais do ser humano.

Brzezinski (2011, p. 28) considera que “a prática pedagógica pragmática, tecnicista, ora tendente ao psicologismo, ora tendente ao sociologismo, reduziu a Pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento”, portanto, profundamente ligada à formação de especialistas em Educação, alicerçados em conhecimentos curriculares técnicos, o que contribuiu para a desvalorização da carreira profissional docente.

Ao tratar, especialmente, do desenvolvimento histórico da formação em Pedagogia, Brzezinski (2002; 2011) não deixa de ampliar sua análise e compreende que o distanciamento da teoria e da produção acadêmica, em decorrência da valorização dos saberes técnicos e pragmáticos, afetou todos os cursos voltados para a formação de professores. Nesse sentido, entendemos que os professores foram levados a assumir uma função social potencialmente capaz de atender as demandas economicistas, atuando como detentores de saberes operacionais, que lhes garantiam o prestígio e o domínio do espaço escolar. Essa lógica da formação fez com que a maioria dos estudantes em pedagogia no Brasil, por exemplo, viessem a negar a profissão-professor ou o próprio sentido da docência, passando a agir apenas como técnicos especializados já que “não se consideravam professores e, sim, orientadores educacionais, administradores escolares, supervisores escolares, inspetores escolares” (BRZEZINSKI, 2011, p. 30).

No entanto, as mudanças ocorridas na estrutura política, sobretudo após fim do regime militar (1964-1985), foram determinantes para que a educação de modo geral, como reflexo

da própria sociedade capitalista, passasse a ser questionada, sob a forte suspeita de que pouco contribuía para o desenvolvimento econômico e científico. Principalmente porque já vinha sendo vislumbrada no horizonte a entrada de novas influências na política brasileira, em decorrência da ascensão da ideologia neoliberal, trazendo outros princípios para a organização do trabalho e para o gerenciamento da mercadoria, da produção industrial e da economia, que, por conseguinte, suscitou novas funções para a escola, para o professor e sua formação.

Frente aos desafios que se instalavam na sociedade brasileira a partir da década de 1980, em decorrência do desenvolvimento técnico-científico, da abertura para a economia globalizada e para a internacionalização do capital, Brzezinski (1996a) destaca que houve o surgimento de novas formas de compreensão da política, incluindo as voltadas à educação, devido ao crescimento e à ascensão do sentido atribuído à ideia de “qualidade empresarial”, denominada também Qualidade Total. Esse conceito personificou o pensamento neoliberal e sua forma de direcionar a produção e o mundo do trabalho, buscando “submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos” (BRZEZINSKI, 1996a, p. 111).

De modo mais intensificado a partir da década de 1990, a ideia de Qualidade Total tomou o espaço das estruturas políticas em função dos avanços produzidos pela globalização da economia, especialmente após a queda do muro de Berlim em 1989, que, como consequência, ampliou a mobilização para a produção de mercadorias nos diversos espaços de relações humanas e sociais. Essa nova concepção de sociedade, aliada aos princípios economicistas e neoliberais foi determinante, segundo Assmann (*apud* Brzezinski, 1996a), para: minimizar os conflitos ideológicos e sociais, já que, agora, a produção e a valorização da mercadoria passam a ocupar os principais interesses políticos; aumentar a exclusão social; dar continuidade à ênfase atribuída às questões que privilegiam o desenvolvimento tecnológico; produzir e estimular a concorrência e a elevação da qualidade da produção; diminuir a oferta de mão de obra nos diversos setores de trabalho em decorrência da contribuição das estruturas tecnológicas.

No caso dos professores, Brzezinski (1996a) aponta que passou a ser exigida de seu trabalho e sua função social uma atuação flexível, demandando-lhe agir em sintonia com os avanços da produção e da tecnologia. Dentre as características para o seu trabalho foram incluídas a busca por uma atuação polivalente, cooperativa e comunicativa, com capacidade de assumir diferentes frentes de trabalho, em condição de liderança ou em processos coletivos de divisão do trabalho, de acordo com as exigências advindas da produção de mercadorias, onde, neste caso, a educação é incluída.

Com relação à formação profissional docente é preciso destacar que esta recebeu novos direcionamentos em função da política neoliberal assumida pelo Estado, que, nesse processo, deixa sua condição de interventor e gerador de políticas que garantissem, de fato, uma formação docente pública e de qualidade, para dar lugar a uma condição mediadora na consolidação de políticas para a educação, ao valorizar os interesses econômicos e ficar à espera das diretrizes impostas pelo setor produtivo. Assim, é possível compreender que as políticas e a estrutura neoliberal assumida pelo Estado, desde o final do século XX, permitiram que, progressivamente e contraditoriamente, houvesse um constante anúncio político acerca da valorização da educação para o desenvolvimento social e econômico, ao passo que, na prática, a educação pública e a formação de professores tornam-se secundarizadas.

Complementando este debate, Brzezinski (2002, p. 12) entende que

Pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão docente vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos de governo. Estes enfatizam a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando a educação na linha de ataque, por constituir poderosa arma a serviço do desenvolvimento, do progresso social e da expansão de emprego. Com efeito, atualmente, os profissionais da educação se aproximam da proletarianização. Secundarizada ou proletarizada, a profissão docente reveste-se de total falta de profissionalismo.

Até aqui podemos compreender com Brzezinski (2002) que o modelo tecnocrático utilizado na produção de mercadorias, foi um fator que gerou afastamento do professor da sua função social de construir práticas emancipadoras, planejar, desenvolver a ação educativa e avaliar a prática pedagógica. Tais funções acabaram sendo paulatinamente assumidas pelos administradores escolares e supervisores educacionais, já que estes estabeleceram o controle sobre a prática docente, e, em alguma medida, contribuíram para provocar uma crescente desqualificação do trabalho desenvolvido pelo professor.

Contribuindo um pouco mais para essa análise relativa à relação do Estado com o processo de desvalorização e desqualificação do trabalho docente, no que tange as legislações brasileiras, Brzezinski (2002) destaca que, desde o final da década de 1960 já é possível perceber uma tendência do Estado de enquadrar a formação e a atuação docente numa tentativa de desvalorização dessa categoria profissional.

A autora retoma a análise de algumas leis que, historicamente, contribuíram para desprestigiar a formação, o trabalho e a função social do professor. Entre elas, cita: i) a Lei n.

5.540 de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que implantou uma concepção de formação docente na qual os conhecimentos eram trabalhados nas formações específicas de cada área do saber escolar, ficando a Faculdade de Educação responsável estritamente pela formação pedagógica do professor; ii) a Lei n. 5.692, de 1971, que se estruturou com a perspectiva de impulsionar a escola para desenvolver a profissionalização dos seus alunos descaracterizando esse espaço de formação; e iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente em vigor (Lei n. 9.394, de 1996), bem como toda legislação dela decorrente, tendo em vista que provocou uma desqualificação na carreira docente ainda maior, já que propôs a transferência da formação dos professores da universidade para as instituições de ensino superior onde não há, necessariamente, a articulação entre ensino e pesquisa, e ofereceu um texto que permite a interpretação equivocada de que o professor é um profissional vinculado apenas à prática e à transmissão de conhecimentos.

Contraditoriamente e a despeito de toda estrutura política que acima relatamos, que favoreceu a crescente proletarização do trabalho docente, Brzezinski (1996b; 2002; 2011) destaca que houve no interior e na organização da própria categoria profissional, desde a década de 1970, um processo de mobilização a favor da construção do profissionalismo e de uma identidade docente capaz de produzir enfrentamentos e resistências às políticas de formação profissional que apenas vinham aviltando o sentido político, crítico, humano e social do trabalho e da função social do professor.

Com Brzezinski (1996b; 2002; 2011) entendemos que a contraposição ao ideário pedagógico tecnicista e às políticas aliadas aos valores de mercado, foi fundamental para nos conduzir ao fortalecimento e ao desenvolvimento de um ideário e uma concepção crítica de professor e de formação de professor. O recorte utilizado pela autora para evidenciar esse processo, como também para caracterizar seu posicionamento político e ideológico, foi o surgimento do Movimento Nacional de Educadores, que se constituiu como fonte primordial para a elaboração de uma ação de resistência às ações do governo militar voltadas aos professores na década de 1970, posicionando-se em defesa de “uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem o professor” (BRZEZINSKI, 2002, p. 13). O Movimento Nacional de Educadores partiu da organização da própria sociedade civil e, articulado a outros movimentos políticos e sociais, passou a ser considerado importante referência para os profissionais da educação.

Composto principalmente por professores de base filosófica e política crítica, o Movimento Nacional de Educadores começou a estruturar-se em 1978, por ocasião da

realização do 1º Seminário de Educação Brasileira, na Universidade de Campinas (Unicamp) em São Paulo. A articulação visou a estruturar uma série de princípios com o objetivo de aglutinar forças políticas para contrapor-se à lógica de formação docente imposta naquele contexto pelo então Conselho Federal de Educação (CFE). Desde então, o Movimento Nacional de Educadores estruturou suas ações para debater e propor direções às decisões relacionadas às políticas para a formação docente no Brasil (BRZEZINSKI et al, 2011).

A busca pelo estreitamento dos laços políticos dos educadores que compunham o movimento nacional em torno das questões relacionadas aos currículos para a formação de professores fez com que, em 1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, fosse criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Posteriormente, no I Encontro Nacional do Comitê, realizado em Belo Horizonte, em 1983, foi proposta sua transformação em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), com a intenção de continuar acompanhando os processos de reformulações de cursos para professores (BRZEZINSKI, 1996b).

Visando a fortalecer o movimento dos educadores e os conhecimentos voltados à redefinição e reformulação dos currículos de formação de professores o Documento Final elaborado no I Encontro Nacional do Comitê, em 1983, por ocasião da criação da Conarcfe, foi, segundo Brzezinski (1996b), importante para firmar princípios políticos que pudessem contribuir, numa perspectiva crítica, para retirar o professor e sua formação do desprestígio que recebiam das políticas educacionais brasileiras. Na ocasião, as bandeiras defendidas pelo referido documento foram: a valorização e a defesa da autonomia universitária; ensino público e de qualidade; mudanças nas atribuições e composições dos Conselhos de Educação; teoria e prática como elementos indissociáveis da formação; a docência como base da formação e da identidade profissional do professor; autonomia universitária para definição dos currículos; eleições diretas para os que almejassem assumir qualquer cargo de gestão; reformulação das leis n. 5.540/1968 e 5.592/1971, que direcionaram a organização da universidade e da formação docente no período de regime militar; credenciamento periódico de cursos e experiências a partir da condução dos Conselhos de Ensino e Pesquisa das próprias universidades (BRZEZINSKI et al, 2011).

Brzezinski (1996b) reforça ainda que, na mesma linha crítica e contra-hegemônica dos princípios acima destacados, o documento final de 1983 apontou para a defesa de uma concepção de professor alicerçada em uma perspectiva sócio-histórica, cuja função destina-se a: assumir a docência como base da identidade profissional; ter o domínio do conhecimento específico de sua área de formação, articulando-o aos conhecimentos produzidos socialmente

e construindo relações entre as atividades educacionais produzidas com a totalidade política, econômica, social e cultural vivida; atuar como agente transformador da realidade. No entanto, a autora argumenta, ainda, dizendo que, o próprio documento entendeu que essa concepção de professor “só será incorporada à prática pedagógica cotidiana se for construída na prática social global, nas relações dos homens com outros homens, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido” (BRZEZINSKI, 1996b, p. 20).

A partir do contexto acima tratado, a condução da Conarcfe fortaleceu o debate que já vinha sendo empreendido pelo Movimento Nacional de Educadores, mantendo também sua política de autonomia com relação ao Estado. Segundo Brzezinski (1996b), à medida que o movimento avançava, seu crescimento se dava em torno de propostas que pudessem: dar unidade às questões voltadas às políticas educacionais em âmbito nacional, regional e local, bem como considerar questões específicas de cada contexto; fazer o movimento avançar e crescer em todos os contextos da nação; produzir articulações entre entidades acadêmicas; e garantir a circulação de informações, propondo avanços em momentos oportunos.

Como parte de qualquer enfrentamento político - e nesse caso não poderia ser diferente - houve uma série de tentativas por parte dos órgãos oficiais do Estado de desconsiderar o que a Conarcfe apresentava como proposta para a formação docente. Nos processos ligados às reformulações curriculares, por exemplo, chegaram a colocar a Conarcfe em confronto com as instituições de ensino superior sob a acusação de que estaria impedindo o avanço dos currículos, já que a dinâmica voltada à eficiência e a produtividade não compõe o universo das políticas e concepções adotadas pelo movimento dos educadores. No entanto, apesar das diversas dificuldades enfrentadas, a Comissão permaneceu fincada nos seus princípios, mantendo-se autônoma em relação a qualquer órgão oficial do Estado e às políticas por ele implementadas (BRZEZINSKI, 1996b).

Desde sua criação em 1983, a tradição da realização de encontros nacionais da Conarcfe foi fundamental para fortalecer seu movimento político e o ideário pedagógico crítico que defende em prol da valorização do trabalho e da função do professor. Prova disso é que, no final dos anos de 1980, em função das imposições apresentadas na Constituição Brasileira de 1988 e da necessidade de os educadores apresentarem propostas ao anteprojeto de uma nova LDB, que já tramitava no Congresso Nacional, houve a realização de encontros nos anos de 1988, 1989 e 1990, rompendo com a tradição de encontros bianuais da Comissão, entendendo que se tratava de um momento importante em razão das decisões políticas que precisavam ser tomadas pelo país (BRZEZINSKI, 1996b). E, na ocasião da realização do V Encontro Nacional, em 1990, houve a transformação da Conarcfe em associação, passando a

ser denominada Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) (BREZEZINSKI, 2011b).

Desde então, a Anfope vem dando continuidade ao movimento político empreendido pelos educadores aliados a uma concepção crítica de educação, de professor e de formação de professor, posicionando-se durante todo seu período de existência em favor da educação pública e da formação docente inicial e continuada de qualidade. Podemos dizer que sua prática e sua atuação política a coloca, na atualidade, como uma das principais defensoras da valorização da carreira profissional dos professores e de melhores condições para seu trabalho (BRZEZINSKI et al, 2011).

Ao longo das últimas três décadas, incluindo o período em que integrou o movimento dos educadores, o Comitê Pró-Formação do Educador e a Conarcfe, a Anfope conseguiu construir e reunir uma série de documentos e textos em decorrência da realização dos encontros nacionais por ela promovidos, que, por conseguinte, fortaleceu sua posição e sua atuação. Brzezinski et al (2011) menciona que os últimos encontros, por exemplo, foram fundamentais para que, na última década, fosse intensificada a luta em favor da incorporação dos princípios da Anfope à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Parecer CNE/CP n. 9/2001 e Resolução CNE/CES n. 2/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNP/CP n. 5/2005 e Resolução CNE/CP n. 1/2006). Isso também contribuiu para os debates promovidos nos demais cursos voltados à formação de professores, como foi o caso da Educação Física (Cf. Taffarel e Lacks, 2005).

Entre os princípios construídos no contexto de reforma curricular acima mencionado (década de 1990), que se agregaram às outras bandeiras de luta da Anfope, estão: a defesa da universidade e de suas faculdades, centros, institutos e departamentos de educação, como espaços prioritários para a formação de professores para atuar na educação básica e superior; a superação da dicotomia entre a formação em pedagogia e a formação nas outras licenciaturas, entendendo que a docência é base da identidade dos profissionais da educação; e o respeito aos princípios que orientam a Base Comum Nacional⁴⁹ para a formação de

⁴⁹ Com o enfoque de resistência às políticas neoliberais para a formação de professores, a Anfope ao longo dos seus 30 anos de existência tem amadurecido e fortalecido a ideia de uma Base Comum Nacional para a organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos. A concepção dessa ideia vem sendo construída de forma coletiva, dentro próprio movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Segundo Brzezinski (*apud* ANFOPE, 1992, *grifo no original*) esse princípio aponta que “haverá uma única *Base Comum Nacional* para todos os cursos de formação do educador. Essa base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas)”.

professores. Além desses, a Anfope passou a entender que a organização curricular de cursos voltados para a formação docente em qualquer área deverá ser pautada em algumas diretrizes:

- Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;
- trabalho pedagógico como foco formativo;
- sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- ampla formação cultural;
- criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições e trabalho (BRZEZINSKI et al, 2011, p. 81).

Com base nessas orientações, a Anfope, composta por associados ligados ao debate e aos cursos de formação de profissionais da educação, tem conduzido suas ações com o propósito de dar o devido suporte à luta pela valorização do professor e da educação como bem público e de qualidade para atender às necessidades sociais de maneira democrática. Nesse sentido, além de congregar as pessoas e as instituições voltadas a essa causa e tecer reflexões críticas sobre as direções propostas para a formação docente, tem desenvolvido estudos e pesquisas relacionadas à formação e à valorização profissional do professor; tem incentivado a organização da estrutura política para fortalecer o debate defendido pela Anfope em âmbito estadual, por meio da criação e manutenção de Comissões Estaduais; tem acompanhado a mobilização das pessoas e instituições formadoras na luta pela valorização dos profissionais da educação; e tem fortalecido um ideário pedagógico crítico e uma concepção de professor que vislumbre a transformação da realidade social e educacional (ANFOPE, 2009).

Em sua trajetória, a Anfope tem demonstrado sua importância frente aos diferentes contextos em que houve debates e tomadas de decisões relacionadas às políticas educacionais e à formação de professores, como foi o caso de sua participação na Conferência Nacional de Educação em 2010, nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, a partir de 2009, e nos debates relacionados ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, em 2009 e sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, aprovadas em 2002 (Cf. Anfope em Movimento: 2008-2010, Brasília, 2011, p. 20-22). E vale

ressaltar que, em todos os contextos políticos e sociais em que se insere, a Anfope tem trabalhado na perspectiva de consolidar uma concepção de professor alicerçada num ideário pedagógico crítico e dialético, que tem como pressuposto uma sólida formação científica, técnica e política, que possibilite um trabalho docente e uma prática pedagógica também crítica e construtora de autonomia, novas consciências e de mudanças frente aos desafios impostos pela realidade política e educacional brasileira.

Um dos caminhos encontrados pela Anfope, visando à reformulação dos currículos dos cursos superiores voltados à formação docente, têm sido seus estudos e princípios que compõem a ideia de uma Base Comum Nacional, que representa uma das frentes de luta desse movimento como já citamos anteriormente. Essa proposta surge em virtude da busca pela superação da fragmentação dos conhecimentos e pela necessidade de se construir um conjunto de conhecimentos identificadores da formação do profissional docente, agindo como ponto de referência para as instituições formadoras de professor (BRZEZINSKI, 1996a).

A Base Comum Nacional não é uma proposta de currículo mínimo para os cursos de formação de professores, mas, sim, uma concepção básica de formação docente (SCHEIBE, 2008) que possa fortalecer seus princípios éticos e políticos em busca da qualidade dessa formação e da valorização desse profissional, sendo identificada como instrumento de luta contra a desvalorização da formação desse profissional (Anfope *apud* BRZEZINSKI, 1996a).

A partir da apropriação dos princípios que compõem a Base Comum Nacional para os cursos de formação de professores proposto pela Anfope, podemos compreender que, pelo modo como vislumbram a formação, a função social docente defendida direciona-se a possibilitar a compreensão de que o trabalho docente é a própria construção do conhecimento desenvolvido pelo professor num determinado tempo e contexto histórico; a superação dos fundamentos teóricos alicerçados no ideário tecnicista e na estrutura neoliberal de educação; a participação efetiva de todas as representações (alunos, professores e comunidade) nas decisões referentes ao contexto escolar; uma formação digna e voltada para o exercício da cidadania de todos; a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares, de modo a superar a fragmentação curricular e a alienação pedagógica que impede o acesso à totalidade dos conhecimentos (BRZEZINSKI, 1996b; BRZEZINSKI et al, 2011).

A Anfope entende que o alcance desse ideário político e pedagógico gesta uma função social docente de base contra-hegemônica, que deve ter como suporte uma formação omnilateral, que, na contramão da proposta de formação orientada pelo conceito neoliberal de Qualidade Total e empresarial, deve-se buscar a Qualidade Social, com base numa concepção sócio-histórica de educação. Nesse universo há a compreensão de que as práticas educativas

devem ser realizadas pela mediação estabelecida com as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que compõem o contexto histórico em que elas se constroem e se reconstróem (BRZEZINSKI, 2012).

Brzezinski (2009), como defensora do ideário pedagógico e da concepção de professor sócio-histórica, assumida e defendida também pela Anfope, entende que o papel da associação tem sido fundamental no acirramento político a favor da construção de uma unidade e uma identidade para a formação docente, cuja base seja a docência em qualquer espaço ou contexto em que o professor venha atuar. Docência compreendida por suas múltiplas dimensões, fundamentada na concepção de que a educação

Representa o ato pedagógico que se realiza na esfera pública (dimensão política), quer seja em espaços escolares ou não escolares. Tal ato requer uma prática pedagógica [...], que por sua vez precisa de uma diretriz teórica – a teoria pedagógica (o conhecimento profissional que confere identidade ao professor e a busca constante da epistemologia, do componente científico). Neste movimento da ação-reflexão-teorização é construída a práxis educativa, inerente ao trabalho docente (BRZEZINSKI, 2009, p. 65).

O posicionamento político da autora, que dialoga com o que é defendido pela Anfope, tem uma direção ainda instituinte, que caminha para se estabelecer mediante seu êxito frente às disputas produzidas com as concepções e os grupos já instituídos, que, por sua vez, revelam-se alicerçados numa concepção de educação conservadora e burocratizada (BRZEZINSKI, 2007). Logo, vale destacar, de acordo com a autora, a importância de manter a articulação da Anfope com outras entidades que apresentam objetivos comuns - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas (Forumdir) –, em um formato de rede, a favor do que Boaventura Santos (*apud* BRZEZINSKI, 2012, p.13) tem chamado de “globalização solidária”, como forma de contraposição a “globalização neoliberal”.

Prova disso são os importantes resultados alcançados pela articulação dessas entidades acima mencionadas nos momentos de debates e decisões políticas, como foi o caso do contexto em que foram definidos os direcionamentos tomados pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (Parecer CNP/CP n. 5/2005 e Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006). Nesse caso, a articulação promovida por elas contribuiu para assegurar a docência como base da identidade do pedagogo nas diretrizes, bem como a compreensão de

que a formação do pedagogo deve se basear em: sólida formação teórica; interação entre teoria e prática; pesquisa como princípio da formação; gestão democrática; compromisso social, ético, político e técnico; articulação entre formação inicial e continuada; e avaliação contínua e permanente (BRZEZINSKI et al, 2011).

A compreensão de Brzezinski (2012) é a de que as ações que vêm sendo desempenhadas pela Anfope em parceria com as demais associações⁵⁰ são fundamentais para a consolidação de uma concepção de professor que, necessariamente, leve em consideração sua condição histórica, política e social, com a perspectiva de promover mudanças estruturais na lógica estabelecida pelo sistema capitalista, visando à compreensão e a explicitação dos mecanismos que determinam as desigualdades sociais, as injustiças e a própria desvalorização da profissão-professor. Além disso, destacamos seu apoio à instalação no país de uma política global de formação de professores para a educação básica e para a profissionalização docente, assim como também é defendido pela Anfope, que inclui as questões referentes à valorização da formação inicial e da continuada, as condições objetivas de trabalho e o reconhecimento profissional (salários dignos e planos de carreira).

Apoiados na compreensão de Brzezinski (2007), entendemos ainda que o profissional da educação, direcionado a uma formação ampliada que contempla sua condição de professor, gestor e pesquisador, necessita construir sua identidade associada a conceitos e ideias que suscitem uma compreensão crítica sobre sua função social. O que, na nossa compreensão, implica: ser formado preferencialmente na universidade; apropriar-se de uma concepção de educação voltada para a emancipação humana, solidariedade, liberdade e socialização do conhecimento; promover novas pesquisas e descobertas; ter a práxis como princípio educativo; ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem, promovendo ações interdisciplinares entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos; produzir investigações sobre o contexto escolar, sem deixar de construir novas reflexões sobre a educação de maneira mais ampliada e crítica; fazer o uso de novas tecnologias como recursos didáticos-pedagógicos; ter a docência como base de sua formação e atuação em qualquer espaço ou contexto educativo.

A partir do que expomos com relação aos princípios e diretrizes da Anfope, para os quais Brzezinski (1996; 2002; 2007; 2011; 2012) mostra-se orientada, traduzimos a compreensão de que o trabalho e a função social docente devem direcionar-se para uma ampla atuação, orientados por uma identidade que congregue ao mesmo tempo, dialeticamente, uma

⁵⁰ Além da Anfope, onde atuou como presidenta em duas gestões (1996-1998; 2008-2012), Iria Brzezinski também já militou e compôs a diretoria da Anpae, da Anped e do Cedes.

identidade coletiva, reflexo daquilo que o próprio sujeito (professor) é e representa, com as interações promovidas com a sociedade, a história, a cultura, a economia e a política.

O ensaio com a autora, levando em consideração a historicidade que resgatou em suas produções, possibilitou compreender as disputas ideológicas ligadas às concepções de docência, conduzindo-nos a perceber que os professores assumiram, e ainda assumem, mais do que uma identidade individual sobre o seu trabalho e sua função social. Pois, o que o professor é, o que ele pensa de si e o discurso que promove sobre sua prática o convocam a dizer o que os outros que convivem com ele e fazem parte da sua cultura pensam sobre ele. Segundo Hall (*apud* BRZEZINSKI, 2011) há uma identidade coletiva, que, mesmo sendo apresentada pelo próprio professor, é composta por múltiplas determinações históricas, culturais e sociais. Nesse caso, é possível compreender o professor como sujeito histórico que, dialeticamente, estabelece relações com o mundo vivido, bem como influencia e é influenciado pela própria sociedade.

Nesse sentido, imbricado no processo de desenvolvimento da educação brasileira e nos direcionamentos políticos e ideológicos tomados pela sociedade, o professor permanece construindo sua identidade pelas relações estabelecidas entre seu pensamento e sua história, sua prática e a própria sociedade. Afinal, em acordo com o pensamento dialético materialista, a identidade profissional docente (o ser professor) não é determinada pela consciência do professor, mas ao contrário, é sua forma de ser e estar em sociedade e as relações que estabelece com o meio em que vive que determinam sua consciência (MARX, 2008). Por essa razão, como parte da sua própria condição humana, o professor é concebido como ser social, que constrói sua identidade por meio de suas objetivações e pela práxis produzida no seu processo de trabalho e pelas relações estabelecidas com os outros homens (PAULO NETTO, 2006).

Apoiada nessa perspectiva, que compreende a identidade docente como identidade coletiva e como parte de um projeto de sociedade fundamentado na concepção sócio-histórica, Brzezinski (2011, p. 21) entende que o professor é “necessariamente marcado por uma forma de ser e estar no mundo, no espaço escolar e não escolar e pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico – e a sociedade na qual se insere”. Continuando sua argumentação, posiciona-se dizendo que a identidade profissional docente vai se constituindo e se modificando pelo desenvolvimento da profissionalidade⁵¹, que, em alguma medida,

⁵¹ “Consiste em um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades e competências de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades. Profissionalidade consiste, então, de um conjunto de requisitos

encontra-se influenciada pelos saberes, conhecimentos e concepções de professor e de educação que compõem a formação curricular; e do profissionalismo⁵², que permite ao professor incorporar conhecimentos, elementos culturais e saberes que emergem de sua própria prática e das relações sociais estabelecidas em função de seu próprio trabalho (BRZEZINSKI, 2011).

O ensaio com Brzezinski (1996a; 1996b; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012) trouxe reflexões acerca do debate político e ideológico que envolve a formação docente, e nos possibilitou uma análise mais detida sobre o desenvolvimento da formação docente no Brasil e seus impactos para a identidade do professor. A ênfase dada às contribuições da Anfope para o fortalecimento de uma concepção crítica de professor ajuda-nos a pensar as direções tomadas para a formação docente, especialmente para a área da Pedagogia e da Educação Física, o que existe enquanto política instituída e o que vem se construindo enquanto política instituinte para a função social do professor.

1.2 Ensaio sobre as concepções de professor

A historicidade até aqui desenvolvida com relação à vasta produção sobre a temática trabalhada revelou-se como um prólogo generoso e importante para avançarmos na preparação de um tempo presente mais transformador e para reflexões e mudanças sobre o futuro. Nesse caso, conhecer o posicionamento de cada autor acerca do ideário pedagógico brasileiro representou uma experiência importante para avançarmos na busca dos determinantes que compõem a totalidade de concepções de professor. Favoreceu compreender as contradições e os condicionantes sócio-históricos, políticos e econômicos que envolvem a educação, as práticas docentes e suas funções sociais já desempenhadas.

Além de percebermos que cada autor construiu uma forma, um caminho e uma organização para apresentar a história do ideário pedagógico brasileiro, percebemos que todos contribuíram para pensarmos os direcionamentos das práticas educativas, o desenvolvimento do trabalho docente, e a forma como a educação tem sido, ao longo do tempo, dividida e fragmentada em função dos interesses de classe e das diferentes perspectivas teóricas e ideológicas que a condicionam em favor de uma finalidade pedagógica e formativa.

profissionais indispensáveis para transformar em professor aquele sujeito leigo, que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência” (BRZEZINSKI, 2011, p. 45).

⁵² “Entendido como desempenho competente e comprometido dos deveres e das responsabilidades no exercício da profissão-professor” (BRZEZINSKI, 2011, p. 45).

O ensaio nos deu condições de compreender a complexidade da educação e o quanto ela vem sendo engendrada com base em múltiplas determinações. Sua historicidade apresenta a educação como fruto das contradições humanas e da necessidade de reafirmação de um grupo sobre o outro, o que demonstra o exercício da dominação como reflexo da estrutura social que a compõe, mas expressa, por outro lado, o quanto ela pode ser magnificamente transformadora da realidade e das condições sociais.

Em relação às concepções de professor, foram dominantes historicamente, e ainda são, as alicerçadas nas ideias pedagógicas de caráter técnico-funcionalista, construídas pela classe dominante, detentora das produções materiais, como meio de adaptar os homens e conformá-los ao que está consolidado como realidade social, eliminando qualquer condição de produzir questionamentos das bases e das estruturas que organizam a sociedade. Essas concepções, de maneira geral, têm suas matrizes no liberalismo que, historicamente, em função da instalação da burguesia no poder, cessou de proclamar uma condição social de igualdade e liberdade real, para “legitimar e servir ao processo de mercantilização que atinge a sociedade como um todo” (CURY, 1985, p. 93).

As diferentes versões do ideário pedagógico liberal contribuíram, portanto, para a adaptação, organização e direcionamento das ações educativas com vistas à legitimação, ao reforço e à reprodução das estruturas de dominação em cada época. As práticas dos professores vieram sendo transformadas apenas com a finalidade de corresponder às mudanças e às adaptações do sistema produtivo e o que por ele fosse demandado. Apesar de exigirem do professor, em cada tempo histórico, a aquisição de novas habilidades, saberes e práticas, a função social docente continuou alicerçada nos interesses da classe dominante e direcionada às finalidades econômicas e produtivas que esta prioriza para a formação humana.

Vimos que os ideários pedagógicos refletem as adaptações que sofrem a educação e o professor no curso das transformações da sociedade capitalista. A cada contexto vivido, uma nova forma de interpretar a realidade se estrutura e, muitas vezes, esta acaba sendo assumida de forma naturalizada. Afinal, “o capitalismo veicula as ideias sobre o mundo do trabalho e sobre as relações sociais de produção de forma autônoma, como se elas fossem independentes das relações materialmente construídas pelos homens” (TOZONI-REIS, 2007, p. 194). Há uma forte ideologia que impera, busca mascarar e encobrir as contradições e as determinações sociais geradoras e mantenedoras da exploração social e da desigualdade e, principalmente do que isso exige para a função social do professor.

Contudo, pelo ensaio construído, percebemos que as concepções de professor correspondem primeiramente à estrutura de classes estabelecida enquanto organização social.

O trabalho docente é pensado, na lógica da sociedade capitalista, como um trabalho voltado para uma classe social. Sua formação, sua prática e sua relação com o conhecimento, inevitavelmente, refletem interesses ou dos dominantes ou dos dominados.

Não podemos aqui negar que essa relação existe e vem pautando a estrutura educativa e a função social do professor. Até porque, como vimos na companhia dos autores com os quais ensaiamos, em quase todos os períodos da história, sobretudo do século XVII em diante, ao mesmo tempo em que se desenvolvem concepções de educação alicerçada nos interesses da burguesia, simultaneamente, como mecanismo de resistência, desenvolvem-se também concepções que emergem da luta e dos interesses da classe trabalhadora. O contraponto é histórico e permanente, pelo que a compreensão das concepções de professor e sua função social, deve sempre levá-lo em conta em sua análise.

Diferente do viés determinista e positivista no qual se pautou boa parte das ideias pedagógicas liberais, as ideias oriundas da organização da classe trabalhadora buscaram sustentar “que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem. A educação [nesse caso] identifica-se como o processo de hominização” (GADOTTI, 2001, p. 157). As concepções de professor, nesse caso, voltadas a atender aos interesses das camadas populares, mesmo sendo apresentadas em diferentes perspectivas e contextos históricos, encontram no pensamento dialético a fonte de inspiração e o caminho para compreender a relação do homem com o mundo.

Tais concepções, de fundamentação dialética, passando pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010), pela pedagogia crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994) e pela abordagem sociocultural (MIZUKAMI, 1986), até a concepção sócio-histórica defendida pela Anfope – aqui projetada na voz de Brzezinski (2011) –, respeitando-se suas especificidades, trazem ao professor direcionamentos ideológicos e políticos para pensar a educação como prática social potencialmente capaz de reconstruir criticamente o papel do homem na sociedade e suas relações com os outros homens, tendo como orientação a busca pela humanização, pela formação intelectual, política e crítica.

Diante do que foi exposto, evidencia-se que hoje temos a nossa disposição uma diversidade de concepções pedagógicas que, simultaneamente, influem na função social docente e direcionam as ações e as relações sociais vividas pelo professor. Nesse sentido, a partir da análise sobre as concepções contemporâneas de educação, que também construímos

com este ensaio, entendemos ser preciso olhar sempre com cautela sobre o modo como assumimos um posicionamento sobre o professor e sua função social.

Pensamos que hoje, devido justamente à diversidade de concepções existentes, é preciso questionar a tendência de nos apoiarmos com pouca reflexão em determinadas ideias pedagógicas modernas, inclusive as consideradas “críticas”, que tendem a atribuir acentuado poder à razão e ao professor, apresentando-o como detentor do conhecimento (LIBÂNEO, 2005). Acreditamos que, se continuarmos a buscar uma relação dialética com o mundo, por meio de um olhar determinista e racionalista, desconsiderando outras formas de saber, inclusive as que emergem das classes populares, não avançaremos na tentativa de construir uma sociedade mais justa e emancipada.

De qualquer modo, este ensaio amplia nossa capacidade em compreender a complexidade da educação e do trabalho do professor. Afinal, refletem a própria sociedade e o modo como esta se organiza. Nesse caso, não há consensos. Por traz de qualquer tentativa de consenso haverá sempre uma disputa velada, como forma de alcançar uma dada hegemonia política e ideológica. Por isso, a necessidade de manter sempre uma posição crítica e reflexiva, pois, como afirma Severino (2006), os diversos paradigmas pedagógicos e políticos, que se estruturam na educação por meio do próprio trabalho docente, convivem e sobrevivem juntos, cada qual buscando formas de sobrepor-se ao outro.

Na tentativa de produzir novas direções com relação ao professor e a seu trabalho, como fizemos, precisamos resgatar a história, o que ela nos apresenta e, diante dela, posicionar-nos e construir novas reflexões, mas sem perder a clareza de que, próprio deste cenário de disputas em que nos encontramos, ao buscarmos avançar, ora damos passos à frente, ora damos passos para trás. Nada que fazemos pode garantir nessa sociedade uma conquista definitiva, até porque o que parece um avanço num dado contexto pode ser um retrocesso em outro. Não há linearidade no percurso de buscar construir algo em que acreditamos sobre o professor, principalmente se o que almejamos requer duros enfrentamentos. O trabalho do professor, assim como qualquer conhecimento produzido pelo homem, faz curvas que retrocedem para poder seguir adiante (GHEDIN; FRANCO, 2006).

O importante no processo de compreensão, investigação e construção das concepções de professor é entender que se trata de um movimento permanente, onde, no pretense final, há sempre um recomeçar. Movimento pelo qual conseguirmos aprender com os erros, questionar nossas posições, analisar nossas compreensões e revisitar aquilo em que acreditamos. O importante é ter na base desse processo uma noção, mesmo que provisória, de onde se quer chegar (GHEDIN; FRANCO, 2006).

Neste trabalho, assumimos e defendemos como necessário ao professor e sua formação o fortalecimento das concepções críticas. De modo mais específico, vinculamo-nos aos educadores que, enquanto sujeitos políticos e históricos, mobilizam-se na luta pela profissionalização docente – o que inclui condições mais dignas de trabalho, formação e reconhecimento profissional –, pela educação de qualidade e pela conquista da cidadania. Esse é um posicionamento apresentado por associações de classe – entre as quais se inclui a Anfope –, associações científicas, sindicais e movimentos estudantis que, enquanto idealizadores de um novo mundo, acreditam nas suas ideias e proposições (BRZEZINSKI, 1996a).

Com Brzezinski (2007) entendemos que o projeto de formação e de concepção de professor, vinculado aos princípios de uma base política crítica, como é o caso da Anfope, ainda se encontra numa condição instituinte na estrutura política. Nesse caso, é preciso reconhecer a necessidade de uma “maior flexibilidade ao que deve ser mudado em função do contexto sociopolítico, econômico, cultural e pedagógico e dos acontecimentos cotidianos que resultam da ação dos atores da educação na instituição escolar” (p. 231).

Corroborando a reflexão acima e na busca por caminhos mais pródigos para o fortalecimento de uma concepção sócio-histórica de professor, a qual compartilhamos, ainda trazemos Lêda Scheibe (2001), importante referência intelectual para a história da formação docente, também aliada aos princípios defendidos pela Anfope, para entender que as estratégias políticas e educacionais alternativas e de resistência exigem uma rigorosa e permanente releitura da realidade e dos textos legais, como forma de ajudar os educadores, especialmente aqueles vinculados ao movimento político mobilizador e contra-hegemônico, a perceber os momentos e os contextos mais propícios para realizarem suas experiências emancipadoras.

Continuando nosso diálogo com Scheibe (2010), a partir das reflexões geradas ao se resgatar a história da formação de professores, reafirmamos a importância de não somente compreender as concepções de professor existentes, que compõem os contextos educativos, mas também criar ações pedagógicas que fortaleçam as políticas públicas de formação docente, como meio para reafirmar o diálogo entre educação e o direito de todos à escolarização, tomando esta busca como eixo orientador da prática educativa. Algo que, para a autora, pode se efetivar com a criação de um sistema nacional de formação de profissionais do magistério no país, a ser assumida como importante passo para o acesso de todos à educação e como ação de fortalecimento da concepção crítica de formação de professores e de profissionalização docente.

Finalizando este capítulo, diante das múltiplas determinações do processo educativo, do trabalho e da função social docente e dos posicionamentos ideológicos historicamente construídos que hoje buscam pautá-los, entendemos como desafiador refletir, em tempos de constantes transformações, sobre o futuro do professor já que este é sempre tomado como parte dos processos de disputa e, portanto, vive em constante busca e compreensão da sua própria identidade (SCHEIBE, 1995). De qualquer modo, vemos como necessário entender como o professor vem sendo compreendido no seu processo de formação, para que se torne possível identificar suas possibilidades de mobilização e ruptura. Afinal, é nesse campo que são veiculados os valores e os sentidos que se atribuem ao professor e a função destinada a sua prática social. Por essa razão, esta discussão é o foco do nosso segundo capítulo.

Capítulo 2

Formação de professores e Educação Física: políticas, teorias e concepções

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.
(FREIRE, 1979, p. 18)

Com Paulo Freire, iniciamos este capítulo, ressaltando a importância de considerar aquilo que hoje vivemos como parte da história. Com ele entendemos que o presente, o passado e o futuro se articulam dialeticamente nas ações e acabam influenciando na nossa permanente construção. O hoje, portanto, é um processo marcado por uma estreita e complexa relação entre aquilo que já vivemos (passado), aquilo que idealizamos (futuro) e o que se concretiza nas nossas ações possíveis (presente). Esse processo, compreendido como extremamente dialético, envolve historicidade, temporalidade, contextualidade e outros condicionantes que compõem o todo (não o tudo) da história dos seres humanos; também rege indubitavelmente as formas de conceber a formação docente.

Trazendo essa mesma lógica para compreender a *função social do professor*, não há como descartar o caminho da formação, através do qual buscar-se-á compreender o que se propôs, se propõe, e se almeja para o ser professor. Ao longo do percurso, poder-se-á entender o atual projeto de educação e formação docente no país, os ranços e avanços que vêm sendo responsáveis pelas marcas do ser professor e a herança de uma história que representa o passado; as transformações e influências atuais que personificam o seu presente, na busca de se vislumbrar o que vem se consolidando para esta prática social, já que o processo de formação docente carrega dialeticamente perspectivas para o futuro.

Para concretizar essa empreitada, traçamos como eixo de análise o atual contexto do processo formativo docente, considerando seu espaço de formação (a universidade), os

determinantes históricos, sociais e políticos que vêm influenciando o desenvolvimento do seu trabalho, sua profissionalização, sua profissionalidade, seu profissionalismo e, finalmente, sua função social. E, a partir dessa imersão no debate contemporâneo sobre o professor e sua formação, criaremos o aprofundamento necessário para buscar relações com o contexto formativo desenvolvido na área da Educação Física, estabelecida aqui como um recorte do nosso trabalho, numa tentativa de explicitar os nexos internos existentes entre esta formação e o debate mais amplo sobre a educação e a função social do professor. Entendemos que a formação em Educação Física e o professor dessa área são também impactados pelas diferentes teorias e concepções hoje em disputa no cenário acadêmico, e encontram na área formativa da Educação um profícuo espaço para ampliar sua discussão e sua formação política acerca do professor, suas concepções e sua função social.

Nesse sentido, para a construção deste capítulo, o organizamos em: 2.1. A universidade nos trilhos do século XXI; 2.2. A formação desenvolvida na universidade pública no século XXI; 2.3. A formação de professores na atualidade; 2.4. Formação, profissionalização, identidade e função social do professor: o novo perfil do século XXI; 2.5. As teorias que compõem o “ser professor” nos dias atuais; 2.6. As pesquisas em Educação: o trato sobre as concepções de professor; 2.7. A formação do professor de Educação Física: concepções e função social.

2.1 A universidade nos trilhos do século XXI

É verdade que a formação de professores inicialmente não se desenvolveu na universidade. Como vimos no capítulo anterior, no Brasil a formação de professores nesse espaço passa a ocorrer já na terceira década do século XX, em decorrência do surgimento das primeiras Escolas de Professores e das primeiras universidades, muito em função dos movimentos renovadores da época, liderados por pensadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que propiciaram maior visibilidade às críticas direcionadas às escolas normais (SAVIANI, 2005b). No entanto, é possível afirmarmos que gradativamente a universidade vem sendo um lugar legítimo e reconhecido para essa formação, o que acaba demandando à prática social docente novas funções e, por conseguinte, novas concepções em relação à educação e à formação humana.

Se assim o é, e concordando com a afirmação de que a universidade é o **lócus** da formação docente, compreender a universidade mostra-se condição fundamental para se analisar não só a formação docente, mas o ser professor hoje, e os diferentes impactos à sua

função social. Entendemos que a universidade vem contribuindo significativamente para a construção de um “modelo de professor”. Em que pese a função social da universidade, com destaque para universidade pública no atual contexto da modernidade, sabemos que de algum modo, ela acaba correspondendo aos anseios, às expectativas e às necessidades apontadas pela própria sociedade, o que, no caso da sociedade moderna, merece breve reflexão.

Historicamente, a relação estabelecida entre a universidade e a sociedade tem-se complexificado na modernidade. Se no seu modo original, no século XIII, assumiu uma condição de maior independência em relação às questões sociais e ao mundo que a rodeava (OLIVEIRA, 2000), a partir do século XIX, em função dos modelos⁵³ e dos traços liberais adotados, estreitam-se seus laços com o Estado e a sociedade, o que acabou suprimindo sua condição de autonomia no processo de transmissão do conhecimento e de isenção em relação aos fatos decorrentes das transformações humanas e sociais. No contexto da modernidade, a universidade é chamada “a atender às demandas da promoção social dos indivíduos, da formação das elites, da consolidação dos estados nacionais, do progresso científico e econômico nacional e internacional” (FERREIRA, 2009, p. 17).

Podemos dizer que em cada tempo histórico a universidade viu-se diante de diferentes temas e problemas que passaram a desafiá-la e instiga-la na busca por novas perspectivas para adaptar-se e atualizar-se diante das demandas sociopolíticas surgidas. Por consequência dos laços estabelecidos com a sociedade, ela tem sido reflexo das contradições e das novas determinações históricas, políticas e econômicas produzidas pelo Estado e pela sociedade, intensificadas no século XXI.

Não é de se espantar que a universidade viva hoje um processo de plena transformação, tendo em vista que tem sido chamada a corresponder aos novos desafios postos pelas demandas sociais, hoje determinadas em grande medida pelo sistema produtivo (SGUISSARDI, 2009). Esse processo vem contribuindo para que a universidade seja colocada em estado de crise, que se manifesta desde sua direção política até sua forma de organização administrativa e pedagógica, repercutindo e alterando inclusive sua identidade. Como afirma Boaventura Santos (2000), até a ideia de universidade encontra-se em crise com

⁵³ Os modelos napoleônico (francês) e humboldtiano (alemão) são apontados por Oliveira (2000) como estruturas que modificaram a universidade e construíram suas principais características na modernidade. Além do mais, acabaram sendo responsáveis pela aproximação construída e pelos elos estabelecidos entre universidade e sociedade. O modelo napoleônico conduziu a universidade a ser controlada pelo estado, com forte defesa do ensino público e do modelo de faculdades isoladas. Estabeleceu-se uma distinção entre as universidades que priorizam o ensino e a formação profissional e as universidades que priorizam a pesquisa e a formação de alto nível. E o modelo humboldtiano fez a universidade conferir unidade entre pesquisa e ensino; agir de forma colaborativa e cooperativa; compreender a ciência como autônoma e estabelecer uma relação integrada com o Estado (OLIVEIRA, 2000).

relação a sua prática e sua função social, incrivelmente interligada com a própria crise pela qual passa a modernidade.

No caso mais específico da universidade pública brasileira, as mudanças em curso estão interligadas às transformações, sobretudo políticas e produtivas, desenvolvidas desde os últimos anos do século XX no Brasil. Um marco importante da crise atual da universidade pública localiza-se na década de 1990, período que favoreceu ainda mais o processo de mudança a favor de uma nova organização social e produtiva. Para compreender melhor, a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), os princípios da doutrina neoliberal⁵⁴ passaram a direcionar e organizar a política brasileira, abrindo espaço, por meio da globalização generalizada, para o capital estrangeiro e para a nova ordem capitalista de organização das políticas econômicas e de Estado. Desde então, inicia-se no país um processo de adaptação à nova ordem produtiva, ainda mais consolidada com as reformas políticas implementadas com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994-2002, representadas por medidas que impactaram as diversas esferas sociais, incluindo a educação, a universidade e, é claro, a formação docente.

É preciso situar que a reorganização política oriunda desse processo teve como objetivo colocar o Brasil em sintonia com a agenda política internacional, sobretudo com as orientações advindas dos organismos internacionais⁵⁵. Nesse contexto, o país passou por alguns ajustes, impelindo as estruturas sociais na direção da mercantilização, transformando os direitos sociais em bens a serem adquiridos pelo poder de consumo da população, e posicionando o mercado como centro e organizador das relações sociais. Isso ocasionou, por conseguinte, no caso brasileiro, “uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social” (DOURADO, 2002, p. 236).

⁵⁴ A doutrina neoliberal (neoliberalismo) é caracterizada como uma reforma do modelo de organização do Estado liberal. Neste são apresentados, por meio das orientações advindas de agências financeiras como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), normas e princípios para melhor atender às demandas do setor econômico e produtivo. Segundo Magalhães e Limonta (2012), a doutrina neoliberal tem como centralidade: “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros, devidamente regulados pelos interesses capitalistas burgueses”.

⁵⁵ A literatura educacional tem-se referido, por exemplo, ao Banco Mundial e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como organismos internacionais. Segundo Lima (2003, p. 145), o trabalho desenvolvido por essas organizações “está ligado ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimo aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir das exigências de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas”.

Os direcionamentos políticos ligados à educação e à universidade, como parte da reestruturação do Estado, passaram a receber orientações inteiramente articuladas aos mecanismos da estrutura produtiva globalizada, com forte influência das recomendações advindas do Banco Mundial, expressas em 1995 no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, diga-se, bem recebidas e adotadas no governo FHC. As prescrições do documento pautaram-se pela valorização da privatização do ensino superior no país; pela aplicação de novas formas de controlar, regular e gerenciar as instituições de ensino superior; pela destinação de verbas públicas para a iniciativa privada; e pela ideia de diversificação do ensino superior (apoando a expansão de instituições não universitárias) (DOURADO, 2002).

As influências advindas das políticas internacionais na universidade, no ensino superior, e definitivamente na educação de um modo geral, foram consolidadas no Brasil principalmente com a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta, tornando-se a lei de referência para a educação no país desde então, apresentou vários princípios em relação à educação superior que indicaram alterações⁵⁶ neste nível de ensino, o que também implicou numa reforma do modelo da formação superior.

A LDB impactou a universidade; dizemos isso porque houve indução ao processo de flexibilização⁵⁷ da estrutura universitária e de valorização da diversificação e da diferenciação em relação à oferta desse nível de ensino no país. Segundo Dourado (2002, p. 244), no bojo desse processo merecem destaque, ainda, outros documentos legais, como os decretos nº 2.306/1997 e nº 3.860/2001, que acabaram contribuindo também para a flexibilização da “estruturação da educação superior [...], rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parâmetro básico [...]” para esse nível de ensino.

As políticas engendradas nesse período complexificaram a estrutura universitária, tornando-a mais próxima dos valores e dos sentidos utilizados no mercado consumidor. O processo massificou este nível de ensino, aumentando e diversificando sua oferta pelo

⁵⁶ Segundo Dourado (2002, p. 249) na LDB o artigo 45 define que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação” (BRASIL, 1996). O art. 7º do Decreto nº 3.860/2001 define que: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores”.

⁵⁷ Segundo Chauí (2001, p. 183-184), para o Ministério da Educação, a flexibilização está relacionada ao ato de: “1. eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2. simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas [...]; 3. Adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades regionais das diferentes regiões do país [...]; 4. Separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para os centros autônomos de pesquisa”.

estímulo ao setor privado. Passou-se também ao estabelecimento de diferenciações entre as instituições, a fim de afirmar e estimular a concorrência, utilizando-se, para isso, as políticas de avaliação padronizadas e standardizadas da produção acadêmica.

Esta forma de conceber o ensino universitário teve sua continuidade no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2001-2010), já que este produziu expansão do setor privado e do ensino inserido na modalidade de Educação à Distância (EaD), com a diferença de que optou também pela expansão do ensino superior com o aumento do investimento no setor público, tanto com a criação de novas instituições, como também com a criação de programas de acesso, como foi o caso do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (MAGALHÃES; LIMONTA 2012).

O fato é que, nos dias atuais, a universidade toma uma nova forma, mais mercantilizada e preocupada em atender à demanda de mercado. Ou seja, as transformações decorrentes desde o final do século XX, aliadas à reestruturação produtiva do país, e ao desenvolvimento técnico-científico, delegaram novas orientações para a universidade brasileira, e nela deixaram fortes efeitos (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012). Desse contexto em diante percebeu-se que as práticas construídas e implementadas no ensino superior vieram fazendo a universidade “abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, [...] [passando] a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Essas mudanças afetaram progressivamente a formação oferecida nas universidades, que passaram a ter como premissa a consolidação de uma adaptabilidade à nova realidade social e de mercado, cuja característica pautou-se na lógica da acumulação flexível, que, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 69)

Se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela “compressão do tempo-espço” no mundo capitalista.

Nesse caso, ganha espaço na universidade, inclusive na pública, o fornecimento e a busca de novas competências e habilidades para atuação no mercado de trabalho, contribuindo para o fortalecimento do seu vínculo com o paradigma técnico-científico, “em detrimento de

seu caráter filosófico, de abertura para o todo, de crítica e questionamento da realidade” (RODRIGUES, 2011, p. 15).

Todo o estímulo voltado à diferenciação institucional e à variabilidade de ofertas de cursos veio acarretando processos de

Mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado (DOURADO, 2002, p. 245).

A universidade, portanto, antes concebida como instituição social, supostamente capaz de assumir posições conflitantes e de se relacionar com o todo da sociedade, gradativamente veio assumindo nova condição – a de organização social (CHAUÍ, 2003). Entende-se que sua prática passou a ser influenciada pela noção de instrumentalidade, cujo objetivo pauta-se na busca pela eficiência e pela produtividade na ação formativa, a fim de repercutir posteriormente no mercado de trabalho. Enquanto organização social a universidade vêm deixando de “gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Em meio a um contexto histórico marcado por embates, conflitos e contradições, o que temos presenciado é o enfraquecimento crítico, político e ideológico da universidade pública, frente aos desafios do novo século, o que a fez perder, em alguma medida, sua força na sociedade. Ao mesmo tempo, ela foi se tornando foco de críticas e questionamentos pelo Estado neoliberal, que almeja a permanente formação de mão de obra qualificada, a baixo custo, para atender a demanda produtiva. Por essa razão é que hoje, além de buscar estratégias para fazer com que sua legitimidade e sua relevância social sejam preservadas, frente ao contexto do ensino superior competitivo e de mercado, a universidade, inclusive a pública, coloca-se num sentido plurimodal, com “mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem” (CASTANHO, 2000, p. 36).

Acreditamos que há hoje no ensino superior, de modo mais delineado, a presença de duas concepções de universidade. Permanece ainda, mesmo que enfraquecida, aquela concepção que a considera como instituição social (tem autonomia, produz conhecimento e busca contribuir para o desenvolvimento humano e social) e há a outra que posiciona a universidade como organização social (ligada aos interesses econômicos, privados e individuais). Infelizmente, a universidade pública, por exemplo, em tempos de crise, vive

mediada internamente e politicamente por estas duas concepções. No entanto, em função do valor que é dado atualmente à sociedade do conhecimento⁵⁸, a segunda concepção é a que vem ganhando espaço, sendo consolidada, apoiada e amplamente difundida no cenário político e educacional.

A universidade do século XXI está sob a égide da economia globalizada, que valoriza a ampliação do modelo organizacional de universidade, referindo-se a ela como um lugar que deve funcionar a favor do desenvolvimento econômico e produtivo, requerendo, portanto, que desenvolva uma ação gerencialista e burocrática, que, conforme Lima (1997, p. 49, *grifo no original*), “propõe a flexibilização adaptativa e contingente, monitorada pelas avaliações da qualidade comandada pela *gestão da qualidade total*”, algo muito próximo do que ocorre de modo eficiente no sistema empresarial.

Assim sendo, como no sistema empresarial, na qualidade de organização social participante da divisão social do trabalho, há na universidade a separação do trabalho intelectual e manual. Com relação à divisão do trabalho intelectual, no interior da universidade pública ela acaba se realizando por meio dos serviços administrativos, das atividades docentes, da extensão, e da produção de pesquisas (CHAUÍ, 2001).

Organizada dessa forma a universidade torna-se operacional (CHAUÍ, 2003), no formato de empresa, alicerça-se nas deliberações legais e nos princípios econômicos internacionais, o que vem fazendo com que o ensino superior no país, a partir das diferentes formas como vêm sendo ofertado, seja dirigido como uma grande mercadoria. Por essa razão é que vemos hoje a universidade sistematizada por meio de “contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [...] e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (p. 7).

Esta forma de conceber o papel e a função da universidade, a partir de uma visão basicamente gerencialista e administrada, aos moldes da ideia de qualidade empresarial (Qualidade Total) como vimos com Brzezinski (1996a), faz com que ela seja compreendida, entre aqueles que implementam a lógica neoliberal, como espaço importante para a formação de novos profissionais. Nesse sentido, acredita-se que ela deve

Contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. [Até porque] Nessa ótica

⁵⁸ O termo sociedade do conhecimento é apresentado por Chauí (2003, p. 8-9) para se referir à sociedade “regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro)”. Desenvolvendo sua crítica sobre este conceito, a autora argumenta dizendo que no atual contexto a informação tem prevalecido sobre o conhecimento, “uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação”.

capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. Tal lógica tem implicações efetivas no campo universitário, ao minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 19-20).

Obviamente, essa direção tomada pela universidade vem implicando diretamente sua noção de autonomia, qualidade e formação. Sua autonomia hoje, para atender ao novo sentido dado ao ensino superior, tem sido reduzida à possibilidade de captar recursos de novas fontes, como também a organizar as próprias despesas, agindo muito próximo de um gerenciamento empresarial (CHAUÍ, 2001). A qualidade de seu serviço, por sua vez, tem sido compreendida como sinônimo de “competência e excelência, cujo critério é o atendimento das necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz” (CHAUÍ, 2001, p. 184, *grifos no original*).

Já a formação que se constrói nesse modelo de universidade é, de maneira geral, pensada como instrumentação operacional para o mundo do trabalho, e a pesquisa como delimitação estratégica de um campo “de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado” (CHAUÍ, 2001, p. 192). Concordamos com Chauí (2001) quando diz que a universidade atual não cria pensamento, logo, não forma o sujeito adequadamente. A formação atual, segundo ela, “despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (p. 193).

O modelo emergente e hegemônico de universidade hoje, expresso pelo seu sentido operacional e administrativo, tem tido uma influência determinante e significativa na formação humana e profissional no século XXI, incluindo os professores. Por isso, nosso próximo passo é compreender o sentido dado à formação e à definição da função social dos docentes.

2.2 A formação desenvolvida na universidade pública no século XXI

Ainda dando destaque à linha do tempo, reafirmando a importância da historicidade, é possível compreendermos com Freire (1979), que a universidade atual representa um hoje que

se criou ao longo de muitos tempos, que é reflexo de uma universidade que já há algum tempo vem sofrendo a influência neoliberal, que tem alterado sua natureza e sua função. É uma universidade preocupada em dar respostas imediatas e solucionar problemas específicos do mundo prático. É hoje mais reconhecida como espaço para uma profissionalização específica e para a formação necessária ao mundo da produção, dos serviços e do consumo. Seu foco está na formação de novos funcionários, “*peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação*” (COELHO, 2006, p. 45, *grifo no original*).

A formação vincula-se à perspectiva economicista e profissional, cujo movimento pragmático, empresarial e técnico reflete as mudanças no mundo do trabalho, impondo às profissões novos sentidos, valores e concepções e, no caso dos professores, demanda uma nova identidade, tornando-a individualista, com sérias implicações ao trabalho coletivo (SOUZA; MAGALHÃES, 2013a).

Nesse processo, entendemos que há uma lógica perversa, estritamente vinculada aos princípios organizacionais do sistema produtivo, sobretudo com aqueles ligados aos objetivos dos organismos internacionais, que têm feito a universidade conduzir a formação a uma lógica competitiva, preocupada com as questões imediatistas e com uma aprendizagem ligada ao “fazer”. O privilégio conferido à formação profissional no ensino de graduação, além de fazer com que o próprio sentido de formação humana se perca, retira do ser humano sua capacidade inerente de pensar e compreender a realidade circundante, para agir buscando sua transformação (COELHO, 2006).

Predomina hoje na graduação, mesmo na área de ciências humanas, letras, artes e, às vezes, na filosofia, a preocupação com a utilidade, a aplicação do que é ensinado, o aprender a fazer, a instrumentalização do aluno para operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho para superar os obstáculos e ser bem-sucedido na vida. Nos vários cursos e áreas do saber, grandes são os equívocos, os limites, os riscos e a ineficácia da ênfase na profissionalização dos estudantes universitários, em detrimento de uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa (COELHO, 2006, p. 46-47).

Entendemos que além de vir afetando o ensino e a formação humana na universidade, de acordo com Magalhães e Limonta (2012), têm-se efeitos mais visíveis desse modo produtivista de conceber a formação acadêmica na forma como o conhecimento é construído. Observa-se uma priorização da eficiência e por respostas mais imediatas que, inclusive,

possam ser suscitadas pela própria experiência prática. Citando Moraes (2001), as autoras ainda argumentam que há na formação universitária hoje um “recuo da teoria”, que

Se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...] na qual basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (Moraes *apud* MAGALHÃES; LIMONTA 2012, p. 6)

As autoras citadas destacam também, referindo-se à compreensão de Moraes (2001), que esse esvaziamento teórico e conceitual tem sido cada vez mais apoiado nas políticas educacionais implementadas nos últimos anos, dando não só lugar, como ênfase ao conhecimento prático, pautado numa epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), e valor à aquisição de competências como eixo básico para qualquer formação, incluindo a de professores.

Nesse sentido, no Brasil, as reorientações políticas ligadas à formação universitária priorizam noções de polivalência e flexibilidade, características que passam a ser requisitadas como exigências do campo profissional, e, em consequência, as discussões referentes às políticas curriculares ganharam força, estabelecendo plena sintonia com o projeto de flexibilização curricular (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012).

A proposta de uma formação de profissionais “dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho”, mostrou-se propícia a um currículo flexível, que passa a ser entendida como resposta “aos problemas de emprego e de ocupação profissional”, gerados no final do século passado (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 77). Acabam sendo fundamentais as ingerências do Estado na consolidação de leis que tiveram uma determinação histórica para a efetivação de práticas e políticas que resultaram na formação de um novo projeto de graduação no Brasil.

Nesse processo, destacam-se as deliberações advindas com a aprovação da LDB (nº 9.394/96), sobretudo no tocante a seu art. 53 que, dentre as limitações que coloca à universidade, aponta para a estruturação de órgãos normativos que passaram a dar sustentação e assessoria para a regulamentação das políticas educacionais. Este foi o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), recriado com a Lei n. 9.131/1995, a fim de corresponder à proposta de Estado avaliador e regulador. Uma das medidas regulatórias que teve o CNE como protagonista foi sua orientação que trata sobre as DCNs para os cursos de graduação, propostas pelo então Ministério da Educação e do Desporto (CURY, 1997). Tal medida é

apresentada por Catani, Oliveira e Dourado (2001), como um dos principais acontecimentos⁵⁹ que fomentaram o processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação, que, conciliado com a ideia de extinguir os currículos mínimos (como já se idealizava com a LDB) e garantir o princípio da flexibilidade, acaba localizando essa discussão como uma das reformas de grande destaque nesse cenário de transformações.

O debate constituído em torno da formação universitária e profissional passa, a partir de então, a girar em torno da discussão sobre as DCNs, fomentada com a LDB. Porém, a orientação para esse documento se efetiva com a promulgação, pelo CNE, do Parecer n. 776/97, no qual se apresenta a ideia de que os cursos de graduação deveriam preparar “o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (CNE, 1997). Essa perspectiva acaba tendo o apoio de entidades políticas organizadas, como é o caso do Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras (Forgrad), que teve como marco na construção desse processo a elaboração de um documento intitulado *Plano Nacional de Graduação (PNG)*, que, ao tratar das diretrizes curriculares para a graduação, legitimam os princípios estabelecidos pelas DCNs e garantem maior respaldo à reconstrução dos currículos pautados pela noção de flexibilidade⁶⁰ (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

No entanto, a construção de um projeto de reforma curricular vai ocorrer de forma mais objetiva a partir do Edital n. 4, elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em 1997, que convoca as instituições de ensino superior para participar do movimento para reforma curricular, argumentando que tais propostas serviriam de subsídio para a comissão de especialistas⁶¹ de cada área que compunham a Câmara do Ensino Superior do CNE (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Toda essa organização na política de formação universitária foi responsável pelos diversos desdobramentos que geraram as transformações nos projetos de reformulação curricular dos cursos de graduação no Brasil. É a partir desse momento que vimos a extinção de currículos rígidos, e a consequente criação de novos cursos, com reorganização do tempo

⁵⁹ Dentre os acontecimentos que colaboraram para que a questão dos currículos de graduação ganhasse relevância na ampla reforma, podemos citar, com o auxílio de Catani, Oliveira e Dourado (2001): os Padrões de qualidade para os cursos de Graduação definidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC); os critérios para organizar as comissões e medidas avaliativas para os cursos superiores; o posicionamento favorável do Fórum de Pró-Reitores de Graduação em relação às Diretrizes Curriculares gerais, os projetos pedagógicos institucionais e os cursos de graduação.

⁶⁰ A este respeito, verificar os parâmetros estabelecidos pela Forgrad sobre as DCNs no *Plano Nacional de Graduação*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>

⁶¹ Segundo Taffarel e Lacks (2005, p. 90), a primeira comissão de especialistas teve dois anos de mandato e entrou em vigor com a Portaria nº 146, de 10 de março de 1998, da SESu/MEC.

de estudo e dos conhecimentos em favor das demandas de mercado. Esse movimento histórico concretiza um marco para transformações no âmbito profissional e produtivo, determinando diretamente o modo como a graduação e a formação universitária se estruturam ainda hoje.

Diante desse quadro, demandou-se um novo ideário para a formação universitária, que trouxe grandes consequências para a formação docente. É o que discutiremos a seguir.

2.3 A formação de professores na atualidade

No que diz respeito à formação do professor, a forma flexível e operacional de conceber a formação provocou – e continua provocando – uma situação ainda mais grave. Na visão de Coêlho (2006), flexibilizar e articular o trabalho e a formação do professor aos ditames da produção de mercado é limitar algo que é reconhecidamente fundamental para a formação das crianças, dos jovens e dos adultos. Nesse caso, é retirar do professor a possibilidade de, criativa e articuladamente, contribuir para a construção da formação humana e de um novo projeto de sociedade, perspectiva na qual o trabalho do professor e sua formação requerem

Compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 1999, p. 170).

No bojo desse processo, em decorrência da forte determinação produtivista e de uma concepção de educação e sociedade vinculadas à noção de competência e eficiência, a formação tem sido entendida com um caráter essencialmente técnico, que, no caso do professor, tende a fazer dele um tecnólogo. Não por acaso, a formação docente na universidade do século XXI, tem-se desenvolvido preocupada com a instrução, a técnica, os métodos e os procedimentos de ensino. No lugar da formação intelectual, do aprofundamento teórico, do pensamento e do questionamento, ganham espaço nos atuais contextos de formação, a padronização, a repetição, a instrumentalização, a subordinação e a prática docente meramente reproduzida (COÊLHO, 2006).

Podemos certamente afirmar que a formação docente tem-se direcionado num sentido prático e operacionalizante, que solidifica o entendimento da educação como serviço e como

mercadoria. Nesse contexto, é exigido do professor e de sua formação uma boa preparação para o atendimento aos clientes. Espera-se que ele esteja apto a lidar com o uso de novas informações, técnicas e recursos capazes de auxiliar o enfrentamento do inesperado, de garantir a qualidade total do serviço e o aprendizado, assumindo prioritariamente o uso de recursos práticos e padronizados, buscando, permanentemente, a atualização por meio de cursos rápidos e à distância (GUIMARÃES, 2004).

Nesse sentido, as políticas curriculares para a formação docente têm atribuído ao professor, um sentido muito próximo do que se vincula à figura do profissional autônomo e liberal nos dias de hoje. Esse modo de pensar a formação tem imposto a urgência da presença do conhecimento prático nos cursos, sobretudo nas licenciaturas, acarretando inclusive diminuição do tempo da formação inicial dos professores.

Prova disso está no modo como as atuais DCNs para a formação de professores da Educação Básica concebem esta formação. Estas, instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, além de arbitrárias em seu processo de elaboração, privilegiaram o conceito de competência numa perspectiva reducionista, que legitima o caráter técnico da formação, valoriza seu sentido economicista, volta-se para a ideia de empregabilidade e para uma concepção de um professor cuja função social é reproduzir o modelo de educação assumido pelo mercado. Tais diretrizes reafirmaram também o princípio de flexibilização curricular e a distinção entre licenciatura e bacharelado, impedindo o bacharel de atuar na educação básica (TAFFAREL; LACKS, 2005; TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006). Isso distanciou a pesquisa da formação do licenciado e, no que diz respeito às mudanças do tempo de formação, no caso das licenciaturas, houve uma redução da carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas, com a diminuição do tempo mínimo para conclusão, de 4 para 3 anos, conforme é apresentado na Resolução CNE 02/2002 (VENTURA, 2010).

Como podemos ver, as transformações nos sentidos e na organização das políticas educacionais das últimas décadas vêm impactando a formação do professor, sua profissionalização e sua função social. Conforme Souza e Magalhães (2013a, p. 2):

O atual contexto de formação docente configura-se como terreno de litígios, em função dos verdadeiros interesses em jogo, de um lado os interesses dos professores e, de outro, dos organismos internacionais. Na base do confronto destaca-se a ideia de desintelectualização docente, ou seja, contraditoriamente há um movimento que expropria o professor de sua condição de sujeito de seu conhecimento; e ainda, a de proletarização do trabalho do professor, de precarização, expropriação, espoliação, e opressão do professor, e a de

reconversão profissional, entendida como alienação do trabalho. Essas são importantes estratégias produzidas pelos elaboradores das políticas educativas, visando à produção de consenso sobre a temática formação, profissionalização, trabalho docente, e sua importância para a reestruturação produtiva. A formação, profissionalização, e trabalho docente passaram a ser o foco central das políticas neoliberais, sinônimo de adaptabilidade da força de trabalho às demandas do capital.

Ainda conforme Souza e Magalhães (2013a), além da profissionalização, da identidade e do trabalho docente – sua função social –, conforme a atual política educacional de cunho neoliberal, anunciada nos documentos oficiais, a formação assume importância estratégica devido às relações entre esta, as reformas educativas e o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a formação passa a ser compreendida como eixo fundamental do projeto mais amplo de reforma política do Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), justamente porque a formação passou a ser considerada como o meio para instituir preceitos da ideologia dominante.

2.4 Formação, profissionalização, identidade e função social do professor: o novo perfil do século XXI

As exigências de um novo trabalhador, competente, adaptável e flexível, repercutem nos cursos de formação em nível superior e, no caso dos professores, isso provocou alterações não só na formação, mas também na sua função social, na sua prática, no seu modo de organizar o trabalho pedagógico e na sua profissionalização. De acordo com Guimarães (2004), as alterações na profissionalização, sobretudo aquelas vinculadas à questão da valorização do professor e do reconhecimento e do desenvolvimento desse profissional são, por sua vez, as que vêm recebendo maior destaque, tanto em função das políticas de formação docente, quanto pelos estudos e pesquisas ligados a essa discussão.

Como vimos, as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, vieram chamando a formação das mais diferentes profissões para entrar em sintonia com o novo modo de organização e gestão do mercado, redirecionando-as para a produção de mão de obra qualificada. Segundo Kuenzer (1999, p. 169) essas mudanças voltaram-se à formação acadêmica e à profissionalização, incluindo a do professor, para o atendimento do mercado, o que implica a aquisição “de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação

e uso de diferentes formas de linguagem” (KUENZER, 1999, p. 169). Correspondem, assim, do exatamente às novas formas de organização do trabalho desenvolvidas no setor produtivo.

No caso específico do professor, nesse contexto de inclusão de novas habilidades como forma de atendimento do mercado, destacamos que seu trabalho passou a ser questionado e colocado na berlinda do processo de reestruturação produtiva e de reforma política do Estado, justamente por ter sido compreendido como ineficaz para corresponder aos anseios da produção capitalista. A baixa qualidade do ensino público brasileiro, associada ao baixo rendimento dos estudantes e à precarização das estruturas formativas, como reflexos da própria estrutura política neoliberal, contraditoriamente, levam as políticas de Estado a entender que o trabalho docente poderia ser paulatinamente dispensado. Ao passo que, em função da própria direção ideológica assumida, não coloca a qualificação desse profissional como foco de suas ações.

Logo, podemos dizer que essa estrutura política assumida pelo Estado, orientada pelos ditames do setor econômico e produtivo, reflete efetivamente na profissionalização docente. Assim como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, e no estudo produzido por Brzezinski (2002, p. 11), o Estado, já há algum tempo, tem assumido o direcionamento da profissionalização docente, procurando regulamentar o ingresso na carreira, a seleção e o exercício do magistério. Mas, no atual contexto político, atuando como principal interlocutor dos interesses econômicos, passou a gerenciar e homogeneizar a profissão docente, promovendo “o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente com características mais funcionais do que profissionais”. Neste caso, como parte desta estrutura ideológica, o Estado, contraditoriamente, ao exigir uma readaptação do professor aos interesses produtivos, pouco contribui para estimular o desenvolvimento dessa formação e estabelecer normas e princípios para organizar o plano de carreira docente (BRZEZINSKI, 2002).

Conforme Guimarães (2004), as intervenções do Estado nos direcionamentos da profissionalização docente são intensificadas a partir do século XXI, mas essa prática vem ocorrendo já há algum tempo. Relembramos que, na década de 1930, o debate sobre a profissionalização centrou-se na ideia da constituição de saberes pessoais e personalísticos, relacionados à própria forma do professor se comportar e suas “habilidades pessoais como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor” (p. 49). Na década de 1970, muito em função do desenvolvimento da concepção tecnicista de professor, a profissionalização pautou-se em constituir e valorizar um “[...] saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo, em relação à atuação do professor” (ibidem). Já durante a década de 1980, o debate sobre a profissionalização toma outras

proporções, tendo ocorrido um movimento de autodesdém e autodesvalorização⁶² profissional, ao mesmo tempo em que, num contexto de redemocratização do país e reabertura política, estabeleceu-se forte disputa ideológica, travada em função da renovação da produção científica no Brasil, que trouxe para o interior da escola novas discussões e concepções relacionadas à educação e à prática docente.

No atual contexto do século XXI, o direcionamento e o debate sobre a formação e a profissionalização docente, permanecendo coordenado pelas políticas assumidas pelo Estado, tem girado em torno da discussão sobre a legitimidade da ação docente enquanto profissão (no campo da sociologia das profissões), como também em torno da discussão acerca do enfoque didático-pedagógico que, segundo Tello (2011, p. 3) é um dos eixos dessa discussão que “compreende a profissionalização docente como desenvolvimento profissional, ou seja, o trajeto formativo que o professor realiza começa com sua formação inicial, exercício profissional e atravessa a formação continuada”⁶³.

Com relação ao enfoque didático-pedagógico destacado acima por Tello (2011), acerca do desenvolvimento profissional docente, entendemos que, a profissionalização, como parte fundamental desse processo, passa hoje por uma série de transformações que, inevitavelmente, estão influenciadas pelo direcionamento político do Estado brasileiro e pelas mudanças no setor produtivo, como já descrevemos anteriormente. Tais transformações, por conseguinte, são geradoras de concepções e formas de compreender o trabalho e a função social do professor. Hoje, por exemplo, em função das políticas neoliberais assumidas, há o entendimento da existência de um distanciamento entre o trabalho do professor e o sentido original do trabalho humano, o trabalho ontológico, entendido como elemento essencial para a constituição do homem. Fato este que, segundo Magalhães e Limonta (2012), é explicitado e vivenciado na escola e na universidade pela divisão e fragmentação do próprio trabalho pedagógico, que, com os avanços do capital, vem se intensificando progressivamente.

Em conformidade com Silva (2011), as transformações no trabalho do professor, alicerçadas na estrutura produtiva do sistema capitalista, aniquilam sua possibilidade de construção da práxis, e, como principal mudança na prática do professor, promove “a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que

⁶² Segundo Guimarães (2004, p. 45), um exemplo dessa postura de autodesdém e autodesvalorização profissional da década de 1980 “foi o slogan: ‘hei de vencer, mesmo sendo professor’, amplamente divulgado entre profissionais e até instituições de classe de professores”.

⁶³ A versão original desta citação é: “entiende la profesionalización docente como desarrollo profesional, es decir el trayecto formativo que va realizando el docente desde que comienza su formación inicial, el ejercicio profesional y atraviesa la formación continua” (TELLO, 2011, p. 3).

se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia” (p. 17). Até aqui já podemos perceber como plena a assunção das transformações produzidas pelas políticas neoliberais, que trouxeram mudanças radicais na formação e consequências para a profissionalização docente, que, por sua vez, vem gerando a proletarização do trabalho do professor. Mesmo não sendo objeto de estudo deste trabalho, entendemos que a proletarização

Se sustenta na ideia de que o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer operacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

Esta condição de proletarização do trabalho docente, reforça a desvalorização à qual o professor vem sendo submetido, aliena seu trabalho retirando-lhe a compreensão de sua totalidade, e, contraditoriamente, não lhe vem permitindo que na escola e na universidade consiga atender e corresponder ao que é desenvolvido no setor produtivo e requisitado pela concepção neoliberal de Estado (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012).

Nas duas últimas décadas, a contradição acima mencionada repercutiu, e ainda repercute, de diferentes formas no campo da formação e profissionalização de professores. Incentivou um crescente movimento a favor de sua profissionalização para atender às novas demandas produtivas, ao mesmo passo que, contraditoriamente, foram fortalecidas também as ações políticas que desvalorizam a prática docente, buscando minimizar a relevância social do professor, em função da baixa qualidade de sua formação. Tello (2011), em sintonia com o que também afirmaram Shiroma e Evangelista (2003) compreende pela análise que faz das produções com características mais humanistas sobre essa temática, que há um “jogo” por trás do discurso e da ideia de profissionalização, construído a partir desse contexto histórico, que repercute mais como um sentido de desprofissionalização e desqualificação do trabalho docente.

No caso brasileiro, apesar de ideologicamente o professor ocupar o foco central das discussões no campo das políticas públicas para a educação, percebemos que estas fizeram reforçar a estrutura de desqualificação do trabalho docente, contribuindo para sua construção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). As orientações legais estabelecem um caminho

interligado com os princípios neoliberais, os quais definem claro sentido de profissionalização como aquisição de competências. Recordando, como o fez Brzezinski (2002), esperava-se que a LDB (Lei nº 9.394/1996) viesse, por exemplo, ultrapassar o modelo de desvalorização da formação do professor vivenciado e imposto pela reforma da universidade (Lei nº 5.540/1968) durante o governo militar. No entanto, ela e toda legislação dela decorrente e após ela, na compreensão da autora, veio provocando um processo ainda maior de desqualificação da formação docente, já que propôs a possibilidade de esta formação ocorrer também em outras instituições de ensino superior, onde não haveria necessariamente como princípio a importante articulação entre ensino, pesquisa e extensão (BRZEZINSKI, 2002). Ainda segundo Brzezinski (Idem), tal posicionamento assumido pelos documentos legais, especialmente pela LDB, contribuiu para gerar interpretações equivocadas, como a compreensão de que o professor é “o profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes” (p.13) o que tornou insistente a retirada do professor de sua condição investigativa diante a possibilidade de produzir conhecimento.

Entendemos que as deliberações políticas, como estas que acabamos de relatar, sobretudo as pertencentes ao governo de FHC, foram determinantes para instalar no país um forte movimento para se pensar a profissionalização docente. Fizeram crescer o interesse político em saber o que o professor faz, como faz e em que saberes e conhecimentos se fundamenta. Mas, contraditoriamente, os professores foram também apresentados pela reforma política do Estado brasileiro, com o apoio da mídia, como os causadores dos problemas sociais ligados ao atraso produtivo e à pobreza. Ou seja, ao mesmo tempo em que colocava-se o foco na importância da profissionalização docente como mecanismo de controle dessa prática, atribuía-se à educação e ao professor a “responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que denominaram empregabilidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008, p. 33).

Diante de tudo que expusemos com relação ao processo de transformação da profissionalização do professor, com Shiroma e Evangelista (2003, p. 8) é possível afirmar que, atualmente, a profissionalização está vinculada à reconstrução das práticas educativas a favor do que demanda o mercado. E, como consequência, no que concerne ao professor, o que temos é um crescente processo de desvalorização e secundarização de seu trabalho e de sua carreira, fatos esses que não só o direcionam a uma desprofissionalização e à aquisição de saberes essencialmente úteis ao desenvolvimento econômico, como também afetam sua função social.

Hoje, a profissionalização docente recebe um sentido que ultrapassa a noção de desenvolvimento da formação profissional e aquisição de saberes, sendo ela compreendida como sinônimo de eficiência e responsabilização, exigindo “maiores mecanismos de controle e redução das contas dos docentes, submetidos a sistemas de incentivos por resultados de aprendizagem de seus alunos”⁶⁴ (TELLO, 2011, p. 10).

Tello (2011) desenvolveu uma investigação, com o enfoque da Cartografia Social, buscando mapear os principais discursos sobre política docente na América Latina, divulgados nas produções acadêmicas e científicas. Uma das categorias que analisa é a profissionalização docente e, nesse caso, distingue e organiza as concepções apresentadas nas produções a partir de quatro perspectivas: economicista-neoliberal⁶⁵, organizacional-reformista⁶⁶; humanista; e crítica. Na atualidade, o autor compreende que se desenvolve plenamente uma profissionalização associada às duas primeiras. Acredita que isso se justifica porque, além de serem as perspectivas absorvidas pelos países da América Latina a partir das recomendações das organizações financeiras como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a primeira, economicista-neoliberal, instituiu a valorização da busca pela competência técnica e o preparo para a competição de mercado; e a segunda, organizacional-reformista, construiu o mecanismo de culpabilização do professor pelo fracasso da escola e pela baixa qualidade da educação.

Shiroma e Evangelista (2003) compreendem que o modelo de profissionalização articulado ao neoliberalismo e à reforma do Estado na década de 1990 não visou melhorar a qualificação docente, mas centralizava como prioridade remodelá-la. Além de construir a concepção de um novo professor atento às demandas produtivas, a formação, agora de baixa qualidade, teve como principal objetivo a conformação docente, ou seja, a formação de docentes dóceis e facilmente adaptáveis às difíceis condições impostas ao seu trabalho e ao seu reconhecimento profissional. A profissionalização, assim, perdeu seu sentido de qualificação, capacitação e formação.

Nos moldes da ideologia neoliberal, a profissionalização, segundo Guimarães (2006) carrega a ideia de que profissionalizar o professor passa, hoje, mais por uma questão do *status*

⁶⁴ A versão original desta citação é “mayores mecanismos de control y reducción de cuentas de los docentes, sometidos a sistemas de incentivos por resultados de aprendizajes de sus alumnos” (TELLO, 2011, p. 10).

⁶⁵ A perspectiva economicista-neoliberal está associada ao modelo de formação preocupado com a competitividade da economia e com a inserção da profissionalização docente no cenário global por meio da aquisição de novas e melhores competências técnicas (TELLO, 2011).

⁶⁶ A perspectiva organizacional-reformista conduz a formação do professor à adaptação das reformas políticas e curriculares implementadas pelo Estado sob o enfoque tecnocrático e gerencial. Nessa perspectiva, recebe reforço a ideia de que a educação precisa ser repensada a partir do trabalho que vem sendo realizado pelos professores (TELLO, 2011).

que a condição de profissional lhe possa conferir. Tal compreensão é sedutora e repercute de forma favorável em algumas áreas das licenciaturas, como é caso da Educação Física, porque coloca a profissão em outro nível de prestígio e competitividade, sobretudo no atual contexto em que há uma desvalorização da atuação e da carreira docente.

Acreditamos na necessidade de romper com esse sentido economicista de profissão e de profissionalização imposto à formação e ao trabalho docente. Nesse caso, entendemos que a busca pelo reconhecimento e pela profissionalização deve passar por uma ação coletiva, “não no sentido corporativo, mas na perspectiva da “colegialidade docente” como é apresentada e discutida por Nóvoa⁶⁷ (1999). E, com essa ação, acreditamos, assim como Guimarães (2004), na importância da formação centrar-se naquilo que, de fato, pode constituir a profissão docente na sua singularidade, e não buscando uma associação ou uma comparação com outras profissões, justamente para não comprometer o entendimento de sua especificidade.

O que ora defendemos vai além da busca pela constituição de uma categoria ou um código de ética para os professores, apesar de compreender a relevância que possa ter essa discussão (GUIMARÃES, 2004), o fato é que a profissionalização docente precisa centrar-se na constituição do estatuto profissional do professor, referindo-se aqui

Ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2006, p. 132).

Buscar e alcançar essa unidade apresentada por Guimarães (2006), ou, pelo menos, uma articulação mais fortalecida, passa pela valorização da profissão docente, sobretudo para repercutir positivamente nos processos de formação, na constituição da identidade do professor e na definição de sua função social. Afinal, o debate construído em torno do que significa ser professor, sua função e a especificidade de sua prática, permitiu a criação de múltiplas interpretações, sob influências epistemológicas e políticas diversas, mas todas com o interesse de afirmar posições específicas sobre sua atuação, sua identidade e sua profissionalidade.

⁶⁷ O sentido de colegialidade apresentado por Nóvoa (1999, p. 19) refere-se à criação de uma cultura de cooperação e colaboração a ser instalada nas rotinas profissionais. Tais ações, na visão do autor, “pode[m] sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão”.

No que tange à definição da identidade da profissão docente, repercutem os interesses e as contradições expressas na própria organização social, na universidade e nos cursos de formação. O professor vem construindo uma identidade que, presumivelmente, refere-se em posições que vêm sendo socialmente recomendáveis, que respondem a diferentes ideários pedagógicos presentes nos contextos formativos, como explicitamos no primeiro capítulo.

Predominantemente, o que tem ocorrido nos processos formativos é a prevalência, em relação ao professor, de um tipo de identidade profissional ou coletiva que representa politicamente o projeto do Estado neoliberal para a educação e a sociedade. Perante essa realidade, a constituição da identidade docente, como também a delimitação de sua função social, passa inevitavelmente pela influência da organização da estrutura curricular dos cursos de formação de professores e pelo profissionalismo que vem assumindo a lógica neoliberal e vai “incorporando os componentes culturais que fluem da sua vivência na prática social, [que] emergem de sua práxis, quer seja na educação básica, quer seja nos sistemas de ensino, quer seja no exercício da profissão em espaços não escolares” (BRZEZINSKI, 2011, p. 21).

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, em cada contexto histórico vivido, a política e a economia foram decisivos para causar transformações no modo de conceber a formação, a profissionalização e a identidade docente, sendo que, pedagogicamente, expressa uma concepção, de professor e de educação, ligada a um ideário pedagógico socialmente reconhecido, como é o caso dos ideários tradicional, escolanovista, tecnicista, dialético (crítico), entre outros. O que cada um dos diferentes ideários pedagógicos apresentou, e ainda apresenta – ideários que continuam incrivelmente convivendo de forma dialética no atual contexto da formação –, traduz princípios que também definem a função social do professor e acabam sendo reconhecidos socialmente, compondo a própria identidade desse profissional.

Nesse sentido, e pensando sobre as demandas do passado sobre a atual condição do professor, percebemos que as orientações decorrentes das reformas curriculares implementadas na última década para os cursos de formação de professores, “favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades” em relação ao professor (BRZEZINSKI, 2011, p. 16).

Esse contorno identitário em relação ao professor é um fato que se estabiliza nos dias atuais, por conta da inserção de diferentes concepções e funções ligadas à docência nas determinações legais que vêm regendo essa prática desde os anos de 1990. Como falamos anteriormente, essa condição repercute negativamente sobre o trabalho do professor, na sua condição política e no seu profissionalismo. Já se sabe que esse processo tem gerado um mal

estar no exercício dessa profissão, e posterior estado de adoecimento entre os professores (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012).

O tempo histórico acima recuperado ajudou a compreender o que é preconizado para a formação, a profissionalização, e a identidade docentes. Procuraremos agora avançar um pouco mais na construção do estado do conhecimento sobre a temática, buscando nas produções científicas e literárias conteúdos para refletir e questionar sobre o como se tem trabalhado a temática “professor” e, nesse sentido, daremos ênfase a especificidade do trabalho docente: seus princípios, suas práticas e seus saberes.

2.5 As teorias que contemplam o “ser professor” nos dias atuais

As produções científicas e literárias reforçam que as transformações submetidas à lógica neoliberal têm afetado a formação, a profissionalização e a identidade do professor de um modo geral e expressam a existência de uma preocupação permanente em direcionar o trabalho do professor aos interesses econômicos e produtivistas, entendendo que isso afeta a função social docente. Isso evidencia que até mesmo os projetos que visam à desvalorização do trabalho do professor carregam um conceito e uma definição acerca dessa prática que, de alguma forma, corresponde a um posicionamento teórico e ideológico.

Tal como analisamos no primeiro capítulo e, na sequência, neste, o que sabemos é que não há ação, manifestação ou prática docente desvinculada de uma concepção teórica e de uma posição acerca da educação, que acaba sendo definidora da prática social do professor. Por essa razão, o professor é objeto de interesse de várias abordagens teóricas preocupadas em dar sentido a esta prática social, que afirmam, ou reafirmam determinado posicionamento político e ideológico sobre a educação e a formação humana.

Nossa análise mostra que o campo da pesquisa recebeu forte influência de literaturas estrangeiras, provenientes principalmente dos Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Portugal (GUIMARÃES, 2004), preocupadas em construir estudos e pesquisas sobre o professor, sobre a constituição de sua identidade e a formação de seus saberes, que, por sua vez, acabaram trazendo uma nova conotação e um novo sentido em relação ao professor, sua prática e sua função social.

Pimenta (2002) salienta que a inserção e a divulgação das pesquisas e das teorias estrangeiras no país, sobretudo nos anos de 1990, ocorreram de modo especial com a obra coordenada e divulgada por Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*, em 1992. Nesta, fizeram parte autores e teorias relacionados a “uma forte tendência investigativa sobre o

professor que, embora receba várias denominações⁶⁸, pode ser identificada na expressão “professor reflexivo” (GUIMARÃES, 2004, p. 38). Tais teorias se materializaram enquanto propostas para a formação, a identidade e a prática docente, tendo em comum a busca pelo “rompimento com a perspectiva aplicativa da teoria à prática, destacando a reflexão e a produção, pelo professor, de saberes necessários e válidos, face aos desafios da sua atuação; o destaque à chamada ‘epistemologia da prática’”. O termo “epistemologia da prática” é compreendido por Tardif (*apud* GUIMARÃES, 2009, p. 24, *grifos na fonte*) como “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos práticos em seu espaço de trabalho cotidiano para assumir a *totalidade* de suas tarefas”. Já por Schön (2000) o termo é traduzido como um meio pelo qual o professor estabelece uma conversação reflexiva com o contexto e com uma situação específica da própria prática desenvolvida.

Pode-se dizer que o entendimento sobre professor reflexivo, “[...] subsidiou e ainda subsidia a elaboração de muitos projetos e a discussão da formação de professores no nosso país” (GUIMARÃES, 2009, p. 24). E dentre as suas contribuições, Alves (2007, p. 270) destaca o fato de terem fornecido

Instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

No entanto, esse movimento teórico, que buscou dar centralidade ao professor e valorizar seu conhecimento, sua história e seus saberes, foi visto por autores críticos da área educacional como uma ação articulada à construção de uma formação docente individualizada, tendo apenas a própria prática pedagógica desenvolvida pelo professor, com o seu acúmulo de conhecimentos adquiridos na experiência, como o elemento fundamental para a construção e a aquisição de saberes docentes (PIMENTA, 2002).

Essa valorização dada ao conhecimento oriundo da experiência colaborou para que a perspectiva conceitual do “professor reflexivo” fosse associada aos princípios formativos da competitividade e da qualificação para o mercado de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), já amplamente difundidos no contexto em que essas propostas surgem no Brasil. Isso é

⁶⁸ Algumas denominações são recorrentes na literatura da área, mas expressam um sentido muito próximo ao que se denomina “professor reflexivo”, como: profissional crítico-reflexivo, professor pesquisador (GUIMARÃES, 2004).

reforçado nessas teorias, conhecidas também como teorias dos saberes docentes, ao afirmar que o trabalho do professor é visto “como um ofício pleno de saberes, ou ‘feito de saberes’, que são construídos em ação de maneira pessoal” (GUIMARÃES, 2004, p. 49), cabendo a ele, professor, no processo de ensino e de modo isolado, lidar com as incertezas, as singularidades e os conflitos apresentados na própria sala de aula.

As análises realizadas por alguns autores, como Pimenta (2002), Duarte (2003), Libâneo (2002), entre outros, acerca das teorias sobre os saberes docentes, não são consensuais. Cada um deles apresentou uma forma de compreendê-las, o que representa uma importante contribuição para o debate sobre a formação do professor, bem como para a definição de sua função social. No entanto, é possível extrair em comum o fato de entenderem que a defesa do conceito professor reflexivo tenha surgido com o intuito de recolocar o professor numa condição pragmática, cuja formação e profissionalização bastariam ocorrer pelos saberes advindos da própria experiência e pela aquisição de competências importantes para enfrentar os desafios da realidade sócio-histórica e educacional. Alguns autores (SHIROMA; CAMPOS, 1999; DUARTE, 2003) acreditam, inclusive, ter havido uma retomada na história das concepções de educação e professor que também já valorizaram os conhecimentos advindos da prática, cuja base filosófica e científica esteve orientada pelos preceitos da ordem positivista, como foi o caso do movimento escolanovista.

Donald Schön (2000), Philippe Perrenoud (1993) e Kenneth M. Zeichner (1998) são destacados por Guimarães (2004) como grandes referências dessas teorias, que buscaram colocar os saberes do professor e sua prática como eixo central de sua formação, deslocando o foco da formação teórica e conceitual para o desenvolvimento prático da própria profissão e para a aquisição de competências e saberes específicos para lidar com a relação ensino-aprendizagem. Porém, apesar de estarem situados dentro de um mesmo movimento teórico e conceitual, acreditamos na necessidade de melhor compreender suas abordagens e o modo como apresentam suas concepções de professor, a fim de considerar as singularidades de cada autor e suas contribuições teóricas.

A começar por Schön (2000), destacamos sua ênfase sobre a noção da construção da reflexão por parte do professor a partir de sua própria ação e de sua cotidianidade docente. Este autor norte-americano se dedicou a estudar as ideias de John Dewey e a partir delas construiu sua teoria, cuja marca é a valorização da experiência prática e da reflexão como fundamentação para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Incomodado com o distanciamento existente entre a produção do conhecimento científico e a realidade prática, Schön (2000) entendeu ser necessário romper com o modelo de formação profissional e de currículo baseado na estrutura linear, própria da racionalidade técnica. Para ele, ao contrário, deve ser construído um processo formativo mais dinâmico e articulado com a realidade prática, onde os saberes adquiridos possam auxiliar o professor a lidar com as diferentes situações que lhe possam ocorrer, culminando numa aprendizagem mais efetiva, eficiente e competente.

Em defesa de uma epistemologia da prática, Schön (*apud* GUIMARÃES, 2004) argumenta dizendo que os conhecimentos necessários para a formação docente (saberes) se adquirem na ação, com o desenvolvimento da reflexão-na-ação e com a reflexão que se constrói a partir da análise e avaliação das ações práticas anteriores. O conjunto dessas ações e informações que se adquire no decorrer da própria experiência profissional é capaz de fornecer, por conseguinte, competências para lidar com situações futuras, além de aprimorar as capacidades de resolução de problemas no cenário educativo, que, por sinal, tem enfrentado cada vez mais situações inesperadas. Isso permite ao professor o aprimoramento de seu talento artístico profissional (competências), tornando-o cada vez mais eficiente (SCHÖN, 2000).

A concepção e a função social do professor estão vinculadas, no caso de Schön (2000), à ideia de prática profissional, sendo o professor aquele responsável em construir atividades que possam permitir ao aluno, em face da experiência, produzir conhecimentos e elaborar respostas aos problemas que emergem da realidade vivida. Essa forma de compreender o trabalho do professor, a nosso ver, endossa as críticas de que essa proposição supervaloriza a experiência e o conhecimento adquirido no cotidiano e, por essa razão, parece sugerir uma busca pelo espontaneísmo (MONTEIRO, 2001) e por uma ação que pouco se articula com o contexto social mais amplo. Pois, embora possibilite que os professores reconheçam os problemas oriundos do processo educativo e da realidade prática, dão a eles poucas condições de uma intervenção na realidade (MORAES, 2009).

Com relação a Perrenoud (1993), podemos destacar que sua teoria apresenta a defesa dos saberes da experiência, mas trabalha de forma mais ampliada a noção de competências. Para o autor, a profissionalidade docente deve ser construída e reconstruída a partir da aquisição de determinadas competências que se adquirem pelo conhecimento da prática, que, por sua vez, permitem que o próprio professor questione e revise os saberes que vêm sendo

cristalizados em forma de **habitus**⁶⁹ no seu cotidiano de trabalho e que os impede de dar respostas eficientes aos novos problemas e dilemas do mundo contemporâneo.

Deste modo, para Perrenoud (1993, p. 40), transformar as práticas educacionais já enraizadas no contexto escolar é uma necessidade e, para tanto, deve-se considerar a importância de questionar o conjunto de ações já desenvolvidas pelo professor, como “pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas”. Isso nos faz perceber que há nos seus argumentos uma defesa da necessidade de realizar uma releitura da prática docente (reflexão sobre a ação) a fim de questionar os modelos aplicativos e tradicionais de docência, rumo a uma prática orientada por uma “pedagogia ativa”, onde não há orientações e caminhos fechados e, sim, múltiplas possibilidades de ações que devem ser construídas pelo próprio exercício docente. Valoriza-se, desse modo, a ideia de que os saberes a serem adquiridos são resultados do próprio empenho prático do professor frente aos dilemas oriundos do contexto socioeducativo.

Destacamos dentre as contribuições de Perrenoud (1993) o fato de ter trazido para o debate as reflexões sobre a influência da cultura escolar na formação da profissionalidade e da identidade docente, como também a valorização dada ao processo de profissionalização do professor. No entanto, por se tratar de uma teoria cuja fundamentação localiza-se no pragmatismo, tanto o professor quanto suas práticas são vistos de modo desarticulado das questões mais amplas que condicionam o trabalho docente e seus conflitos cotidianos. A concepção de professor, nesse caso, torna o docente um sujeito individualizado, e direciona sua profissionalização a resolver os problemas da prática, a partir do acúmulo de competências que permitam gerar um sistema de formação aberto⁷⁰ e avançado, onde a teoria apenas “ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas” (p. 149).

Com relação a Zeichner (1998), autor que também discute os saberes docentes e a valorização da concepção de professor trazida pelas teorias do “professor reflexivo”, percebe-se que mostrou-se incomodado com o fato de as pesquisas acadêmicas no campo da educação tratarem o conhecimento advindo da escola e do trabalho do professor de forma sempre desprestigiada, evidenciando e descrevendo apenas seus erros e suas falhas. O autor constrói

⁶⁹ O conceito de **habitus** é utilizado para compreender o modo como as práticas educativas vão sendo consolidadas pelo professor e reproduzidas cotidianamente no contexto educativo, por isso entendidas como um “[...] sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* [...]” (Bourdieu *apud* PERRENOUD, 1993, p. 39, *grifos no original*).

⁷⁰ Quando critica os modelos didáticos tradicionais e ortodoxos, Perrenoud (1993, p. 148) sugere uma formação aberta que desenvolva “a capacidade de adaptar ou de inventar sequências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades”. Para ele, isso permitiria que cada professor fosse criando e construindo sua própria identidade e profissionalidade.

uma reflexão chamando a atenção para o distanciamento existente entre a produção do conhecimento científico e a realidade prática do cotidiano escolar. Para ele, há um “relacionamento explorador da escola pelos pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p. 211) que precisa ser superado, entendendo que há um desconforto tanto por parte dos pesquisadores, na posição de apenas estudar o trabalho dos outros, quanto dos professores, por perceberem que suas práticas são pesquisadas apenas para revelar suas dificuldades (ZEICHNER, 1998).

Zeichner (1998) sugere uma nova forma de articulação entre a academia e o espaço escolar, por meio da construção de um modelo de pesquisa cujo formato deve ser colaborativo, com o intuito de integrar o conhecimento e a experiência do professor. Dessa forma, as pesquisas contribuiriam para que o próprio professor construísse críticas e reflexões sobre sua própria prática, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e caminho estruturante para este fim.

O autor (1998, p. 227) colabora, então, para fortalecer a compreensão de que os professores da educação básica devem ser pesquisadores, de modo que estes possam ver-se como “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”. Cabe à universidade, nesse caso, dar o suporte necessário às investigações construídas pelos professores nos seus contextos escolares e aos seus projetos de pesquisa-ação, considerando seus resultados como conhecimentos legítimos e seriamente tratados.

Mesmo entendendo que a perspectiva de professor-pesquisador apresentada por Zeichner (1998) tem uma relação com o sentido prático-reflexivo, é preciso ressaltar que sua concepção da formação e da função social docente ultrapassa o viés pragmático instrumentalista como vimos em Schön (2000) e Perrenoud (1993). O fato de o autor defender uma ação prática-reflexiva por meio da pesquisa-ação não exclui da sua concepção a compreensão de que o professor deve ter a responsabilidade de refletir sobre “o contexto social mais amplo e que seja compromissado com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária” (ALVES, 2007, p. 274). Isso nos permite situá-lo, diferentemente dos outros dois autores anteriormente citados, como parte de uma perspectiva de reflexão de caráter crítico, que, segundo Gómez (1998), encontra-se orientada fundamentalmente na proposta de reconstrução social⁷¹, na qual é possível pensar a prática

⁷¹ A teoria para reconstrução social, ou o reconstrucionismo social, nasce nos Estados Unidos no fim da década de 1950 com a liderança de Theodore Brameld, influenciado por Dewey. Tal proposta baseia-se “no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social” (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

docente não apenas pelo modo como ocorre, mas também sobre o contexto social em que ocorre, de modo que a “atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo” (p. 373).

Além dos autores destacados neste trabalho como pertencentes aos estudos vinculados aos “saberes docentes”, com apoio em Monteiro (2001) é possível destacar Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Shulman (1996), e Tardif (1999). Existe, entretanto, uma diferença do que propõem e a teoria de Zeichner (1998), evidência de que um estudo requer sempre uma análise cautelosa. É importante diferenciar quais autores referendam a proposta liberal, e quais militam por uma concepção de formação, profissionalização, identidade docente, saberes que compõem a profissão, dentre outros, voltadas para um processo formativo crítico e reflexivo.

Borges (*apud* ALVES, 2007) afirma que tais teorias advêm de diferentes orientações e perspectivas, razão pela qual não há como colocarmos todos os autores pesquisadores de um mesmo tema como parte de uma mesma concepção. De acordo com Alves e Cunha (2011, p. 3), se os “autores investigam, em sentido amplo, os saberes dos professores, nada obriga que compartilhem a mesma perspectiva teórica e, por conseguinte, a mesma fundamentação metodológica, a mesma delimitação do objeto, o mesmo sentido dado à educação humana, etc”.

É inegável que as discussões que envolvem o trabalho e a formação docente ganham novo formato a partir das contribuições dos estudos sobre os saberes docentes e dos autores acima mencionados, como também abrem espaço para que novos debates sejam implementados no campo acadêmico sobre a profissionalização e a profissionalidade docente. No entanto, a partir da forma como as teorias passaram a ser interpretadas e assumidas, exaltando a ação e o conhecimento prático, acabaram contribuindo para que se iniciasse um processo de desvalorização do campo teórico, com consequente limitação do mundo do professor “de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato”. Isso o faz dedicar-se “às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização” (Contreras, *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 67).

Nesse sentido, tendemos a concordar que os estudos sobre os saberes docentes, mesmo tendo sofrido apropriações superficiais, aligeiradas e indevidas (PIMENTA, 2002), contribuíram, e ainda contribuem, para dar legitimidade à concepção de professor e formação de professor que hoje detêm a hegemonia política, ou seja, aquela articulada aos princípios economicistas e neoliberais. Decorrentes destas, cada vez mais exigências relativas a

competências práticas são exigidas do trabalho docente, com base em políticas avaliativas e coercitivas, com o intuito de responsabilizar diretamente o professor pelo sucesso ou fracasso do ensino e por sua própria profissionalização, sem sequer vislumbrar para ele uma condição mais favorável no tocante à profissão (carreira, condições de trabalho, etc).

Na formação do professor e na organização dos cursos superiores, como consequência, essas teorias tiveram uma influência significativa: afastaram os discursos e as teorias vinculadas à racionalidade técnica, até então hegemônicas na sociedade e na educação; construíram uma aproximação com os princípios neoliberais, acentuando a defesa da aquisição de novas habilidades e competências; e colocaram “em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor” (SILVA, 2011, p. 21). Nesse processo, as teorias ora tratadas contribuíram para que, com o avanço das reformas curriculares construídas a partir da década de 1990, recaísse na formação prática do professor a ênfase dada pelos cursos de formação.

A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favoreceria uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático. Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada “epistemologia da prática”. A formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância (SILVA, 2011, p. 21).

Tal compreensão acerca da formação do professor veio a calhar com as propostas dos organismos internacionais, que direcionaram as reformas políticas implementadas no Brasil, e, nesse caso, além de reconhecer a necessidade de construir uma nova educação e uma formação adequada às mudanças do capital, colocaram sobre o professor a responsabilidade de gerir, construir e buscar seu próprio desenvolvimento profissional e a aquisição de seus saberes. Shiroma e Turmina (2011) demonstraram isso quando analisaram os relatórios⁷² da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que, para as autoras, além de apresentarem uma aproximação profícua com os discursos e os manuais

⁷² Shiroma e Turmina (2011) analisam dois relatórios produzidos pela UNESCO, buscando identificar a aproximação dos discursos construídos por eles com as literaturas de autoajuda, bem difundidas a partir da última década do século XX. Tais relatórios são: Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, de 1972, coordenado por Edgar Faure; e o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996, coordenado por Jacques Delors.

de autoajuda, reforçam a importância do “ensinar a ser” por parte dos professores, recomendando-lhes, nesse caso, à busca pelo aprendizado contínuo a partir de atitudes autodidatas, criativas, adaptativas e cooperativas, com a finalidade de almejar o sucesso, a ascensão social, a aquisição de competências e a autossuperação.

De acordo com Silva (2011) os discursos produzidos, nessas teorias, em relação à função social do professor, têm sido hegemônicos no cotidiano escolar e nos espaços de formação de professor, o que faz a ênfase do trabalho docente recair no pragmatismo e na resolução dos problemas cotidianos e imediatos, desconsiderando “a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política” (p.22). Diante disso, aprofundando sua análise, a autora compreende que a relação entre teoria e prática tem sido tratada de modo desarticulado, distanciando ainda mais o professor da realização de uma práxis transformadora da realidade, já que sua própria formação vem retirando sua condição política e sua possibilidade de estabelecer críticas e reflexões acerca da realidade vivenciada, justamente por priorizar os princípios e os conhecimentos meramente instrumentais.

É preciso ressaltar, ainda, que as teorias relacionadas aos saberes docentes, divulgadas e assumidas pelo campo da pesquisa educacional, ao valorizar o conhecimento prático e a experiência cotidiana do professor, acabaram atribuindo considerável importância à subjetividade do professor e à influência desta no processo de formação e constituição de sua identidade profissional. As produções de Nóvoa (1992; 2011) e Tardif (2002), por exemplo, revelam essa posição e dão ao debate acadêmico novo tom e nova direção para se pensar o modo como a identidade pessoal do professor, suas experiências e sua história de vida influenciam na sua constituição profissional e na construção de seus saberes. Nóvoa (1997), por exemplo, apontou ser necessário considerar a pessoa do professor dentro do trabalho desenvolvido e no processo de ensino. Para o autor,

Nesta perspectiva, a experiência pessoal, a história de vida, torna-se central, pois se entende que fundamentar a educação nos sujeitos que aprendem é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo. Esta cultura caracteriza-se por levar em conta não apenas as aquisições acadêmicas, mas também, e especialmente, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos (NÓVOA, 1997, p. 15).

Mais recentemente, Nóvoa (2011) revela que essa forma de considerar a identidade pessoal do professor na realização do trabalho pedagógico, instigando-o à autorreflexão e ao

autoconhecimento por meio da construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida, foi uma característica que marcou as teorias sobre o professor reflexivo nos últimos anos. E, ainda hoje, o autor entende que essa articulação entre as dimensões pessoal e profissional do professor são fundamentais para essa formação, pois pode ajudar a superar a fragmentação hoje existente dentro da profissão e da constituição do próprio docente enquanto sujeito.

Finalizando esta discussão, podemos dizer que as teorias e as produções aqui relatadas têm, em alguma medida, participação no processo que desencadeou no progressivo desenvolvimento das pesquisas que envolvem o professor, sua profissionalização, sua identidade e sua função social. O fato é que tais produções repercutiram no cenário acadêmico e científico, gerando concepções de professor a partir do modo como compreendem esta prática social e sua formação, motivando ainda o surgimento de novas pesquisas, inclusive sobre essas teorias, ora para apoiá-las e utilizá-las como referências, ora para criticá-las e expor a relação imbricada entre algumas delas com o projeto de educação e sociedade defendido pelos organismos internacionais e pelas instituições que visam a fortalecer o mecanismo neoliberal de controle da produção, da sociedade e da educação, a favor da manutenção da ordem social estabelecida.

Ainda buscando compor o estado do conhecimento sobre a temática professor, acreditamos ser preciso, como próximo passo, compreender como o professor vem sendo tratado na produção acadêmica e científica. Nesse sentido, damos amplitude a este estudo ao buscar compreender as concepções de professor hoje presentes nos trabalhos acadêmicos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, período 2007 a 2012, que, objetivamente, demonstraram preocupação em apresentar uma reflexão sobre a função social do professor na contemporaneidade.

2.6. As pesquisas em Educação: o trato com as concepções de professor

Entendemos que as pesquisas produzidas no campo acadêmico e científico são reveladoras e expressam nitidamente, no movimento teórico, a busca por novas questões e novas respostas, e apresentam aquilo que vem sendo caracterizado como importante e relevante a ser discutido pela sociedade científica. Na área da Educação isso vem ocorrendo, pois, suas produções acabam expressando, de alguma maneira, a busca pela compreensão de temáticas diretamente envolvidas com os interesses acadêmicos e sociais, justamente porque apresentam a busca pela compreensão da realidade, bem como seu próprio desenvolvimento.

O professor, por exemplo, é localizado por Guimarães (2009) como uma temática que teve um progressivo crescimento e desenvolvimento nas últimas décadas, em função dos interesses envolvidos na compreensão deste objeto e de sua influência na realidade. Acreditamos que isso tenha ocorrido em função da centralidade dada à discussão sobre a formação docente e sobre sua profissionalização nas reformas políticas e nas pesquisas educacionais, advindas desde as últimas décadas do século passado.

Tratando especificamente desse universo, ou seja, das pesquisas e produções sobre formação de professores, trazemos dados de alguns pesquisadores, que nos ajudam a compreender este desenvolvimento em torno da temática aqui abordada. André (2009), por exemplo, mapeou dissertações e teses da área da Educação produzidas nas duas últimas décadas. Conforme a autora, as produções sobre formação de professores giravam em torno de 7% na década de 1990, e nos anos 2000 esse percentual cresceu, atingindo 22% até o ano de 2007. Segundo sua análise, o crescimento e o desenvolvimento das pesquisas sobre o professor não mudaram durante o período analisado apenas no sentido quantitativo,

Mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Na mesma linha investigativa de André (2009), relacionada à produção de um Estado do Conhecimento, Brzezinski et al (2006) apresentaram um mapeamento e um balanço crítico das produções científicas (teses e dissertações) sobre a Formação de Profissionais da Educação no Brasil, no período de 1997 a 2002, defendidas em cinquenta programas de pós-graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Entre os dados apresentados, destacam o fato de ter havido aumento considerável de produções sobre a temática investigada quando comparadas com o período de 1990 a 1996 (Cf. Brzezinski et al, 2006), o que, para os autores, tem estreita relação com o aumento do número de programas de pós-graduação na área. Além disso, a partir de uma amostra de aprofundamento da análise, que corresponde a 742 dissertações e teses, produzidas em 23 programas de pós-graduação dentro do universo investigado, Brzezinski et al (2006) constatam um aumento e uma ampliação da discussão sobre a temática Formação de Professor a partir de diferentes categorias. Dentre elas, as mais investigadas foram Trabalho Docente

(36%) e Formação Inicial (22%). E, na sequência, estão: Formação Continuada (15%); Identidade e Profissionalização Docente (9,5%); Políticas de Formação de Professores (8,5%); Concepções de Docência e de Formação de Professores (6,5%); Revisão de Literatura (2%).

Com relação às categorias mencionadas chama a atenção o baixo número de pesquisas, no período investigado, sobre a categoria Concepções de Docência e de Formação de Professores, o que ressalta ainda mais a relevância de nossa investigação. Por outro lado, destacamos o crescimento das pesquisas sobre as Políticas de Formação de Professores – que, no entendimento dos autores, tem relação com o período de redefinição da política brasileira (década de 1990) e reforma de todos os níveis de ensino – e sobre Identidade e Profissionalização Docente – evidenciando o interesse por novas temáticas a partir do crescimento de subcategorias como, a História de vida dos docentes; Representações sociais; Perfil e papel do professor; Saberes e competências; Participação em associações profissionais; Questão de gênero e étnico-raciais; Profissionalidade docente.

Colaborando mais com nossa afirmação de que houve um desenvolvimento e um crescimento das pesquisas e das temáticas sobre o professor, trazemos ainda Souza e Magalhães (2011), no que toca às pesquisas (dissertações e teses) sobre o professor produzidas entre os anos de 1999 a 2007 na Região Centro-Oeste do país. Por meio das análises construídas pela Redecentro, identificam a existência de diferentes discussões e enfoques nas produções, todas elas relacionadas, de alguma maneira, com a questão da profissionalização (sindicalização; identidade profissional; socialização profissional e inserção no trabalho), da formação (inicial e continuada; em serviço; programas oficiais; e pós-graduação) e/ou da prática docente (ensino fundamental, médio e superior; educação infantil; educação especial; ensino profissional; Educação de Jovens e Adultos). Estes, em alguma medida, dialogam com os dados trazidos por André (2009) e Brzezinski et al (2006).

Os dados que trouxemos dos estudos acima destacados nos levam a compreender que o campo da pesquisa é, hoje, um espaço que, de fato, vem contribuindo para o desenvolvimento da compreensão sobre a função social do professor e o papel da profissão docente, já que, nos últimos anos, tem-se ocupado de pensar o professor levando em consideração as suas múltiplas relações e suas dimensões profissionais, políticas e educativas. Nesse sentido, é certo que a produção construída no campo da pesquisa educacional ajuda, de alguma forma e para diferentes fins, a compreender o professor na atualidade, bem como contribui para formar e/ou reafirmar diferentes concepções e suas implicações para a função social do professor e sua prática.

A partir dessa reflexão e, ainda, preocupados com o estado do conhecimento sobre o professor, bem como buscando colaborar com essas propostas de investigação, realizamos um levantamento acerca de pesquisas nacionais, com o objetivo de compreender quais concepções de professor têm ajudado a compor o debate desenvolvido sobre a formação docente.

Nosso foco de análise é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), associação que tem por finalidade reunir pesquisadores da área da Educação, bem como professores e estudantes de pós-graduação, promovendo a divulgação das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre educação. Essa associação existe desde 1976 e, desde então, vem-se desenvolvendo e se afirmando como maior espaço científico da área da Educação no Brasil, reunindo pesquisadores e instituições formadoras interessadas em pensar os temas e os problemas que envolvem a educação em âmbito nacional e internacional. Portanto, consolida-se, hoje, como um dos maiores espaços de debate, produção e divulgação do conhecimento científico em Educação.

Entendemos que as produções apresentadas nas reuniões anuais da ANPED, divulgadas nos seus respectivos anais, representam rico e importante material que referenda, de modo objetivo, aquilo que se tem produzido no país sobre os mais diferentes temas ligados à educação, incluindo o professor e sua função social. Entendemos que as pesquisas ali divulgadas são produtoras de conceitos e reforçadoras de concepções, porque expressam o pensamento de muitos pesquisadores que produzem conhecimento no Brasil no que se refere à formação do professor, a sua profissionalização e à prática docente.

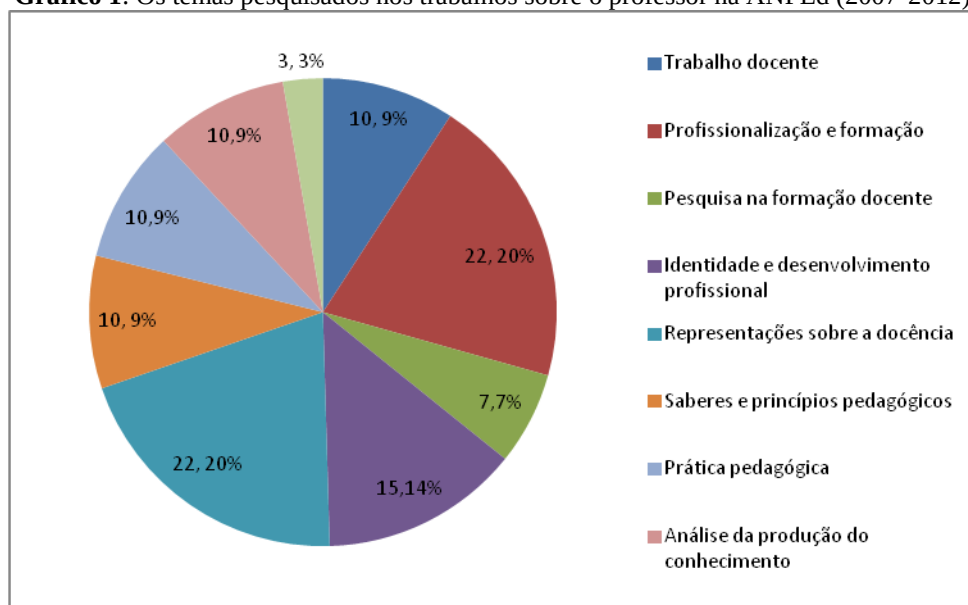
Diante disso, com objetivo de compreender como a temática professor tem sido apresentada na ANPED, fizemos o recorte dos trabalhos que foram publicados nas últimas seis reuniões anuais dessa associação, especificamente da 30^a a 35^a reunião, que ocorreram de 2007 a 2012. Dentre os 23 grupos de trabalhos (GT) que hoje compõem a ANPED escolhemos analisar os trabalhos que foram apresentados no formato de comunicação oral em sete deles, por considerarmos que esses são os GTs que apresentaram temáticas relacionadas ao professor, a saber: GT 02 (História da Educação), GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos); GT 04 (Didática); GT 08 (Formação de Professores); GT 09 (Trabalho e Educação); GT 17 (Filosofia da Educação); e GT 20 (Psicologia da Educação).

Foram produzidos nesses sete GTs, nos últimos seis anos, 626 trabalhos. Destes, destacamos os que trataram do professor. O critério de seleção ajudou a identificar um total de 109 trabalhos. Para se chegar a esse quantitativo fomos listando, por ano e por GT, todos os artigos que, além de terem demonstrado uma aproximação com o debate sobre o professor,

expressaram no título, no resumo ou nas palavras-chave, algum aspecto relacionado ao professor, como a formação, a prática, a profissionalização, a identidade, a representação docente, etc. Em seguida organizamos e separamos os trabalhos por temática, a fim de construir uma nova filtragem para eleger aqueles cujo objetivo central tratasse das concepções de professor e sua função social.

A primeira sistematização dos dados possibilitou identificar 09 diferentes temáticas entre os 109 artigos analisados. O gráfico 1 expressa esse exercício e nos permite ter um panorama dos trabalhos que, nas reuniões da ANPED, entre os anos de 2007 a 2012, mencionam o professor ou tratam dele e de sua função social

Gráfico 1: Os temas pesquisados nos trabalhos sobre o professor na ANPED (2007-2012)



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

O esforço para compreender a produção publicada na Anped e sua influência no campo da formação de professores foi retratado na pesquisa de Luis Eduardo Alvarado Prada, Vânia Maria de Oliveira Viera e Andréa Maturano Longarezi, intitulada *Concepções de formação de professores nos trabalho da ANPED 2003-2007*. Apesar de os autores terem estudado período anterior ao que estamos analisando, julgamos importante a contribuição dessa pesquisa. Ademais, o trabalho foi publicado no GT 08 (Formação de professores), na 32ª reunião anual em 2009, o que definitivamente o torna objeto de nossa análise.

Nessa pesquisa, os autores se dedicam a analisar os trabalhos do GT 08 apresentados de 2003 a 2007, buscando extrair as concepções de formação de professores predominantes em cada ano, a partir do referencial teórico adotado e das temáticas trabalhadas. O trabalho não buscou discutir as concepções de professor e as funções sociais desempenhadas pelo

professor, mas apresentou importantes contribuições, por ser um trabalho preocupado em compreender o sentido dado à formação de professores pelo conhecimento produzido na ANPEd e por ressaltar as temáticas privilegiadas nos trabalhos publicados no período investigado.

Consideramos pertinente destacar que em 2003, segundo Prada, Vieira e Longarezi (2009), a maior preocupação dos trabalhos no GT 08 foi focar no ideário das teorias que tratam do professor reflexivo, atentando para a necessidade de valorizar os saberes subjetivos dos professores e a noção de que a prática docente se constrói e se aprimora com as experiências de vida. Em 2004, boa parte das produções centrou-se no debate sobre a importância da pesquisa para a formação docente. Em 2005 os textos estiveram relacionados à discussão sobre a formação inicial e as concepções sobre formação continuada de professores. Em 2006 houve uma focalização nas discussões relacionadas à formação continuada, entendida como necessidade do professor e como condição para seu desenvolvimento profissional na sociedade contemporânea. E, por fim, em 2007, ano que elegemos para iniciar o recorte de nossa pesquisa, os trabalhos apresentados ressaltaram uma discussão sobre a construção da identidade profissional docente no próprio ambiente de trabalho, mediante uma formação continuada que contemplasse a experiência do professor, sua história, sua prática e suas necessidades.

Não temos noção da totalidade dos trabalhos que tratam do professor nas reuniões da ANPEd, pois, para esta pesquisa, foi necessário estabelecer alguns recortes. No entanto, destacamos o trabalho de Prada, Vieira e Longarezi (2009) para verificar que há uma convergência de resultados. Pois, assim como foi sinalizado pelos autores citados, identificamos a urgência de os trabalhos buscarem pensar o papel das pesquisas e das produções do conhecimento, sobretudo daquelas que tratam sobre o professor e sua formação. Os autores demonstram entender que há uma limitação nos artigos analisados no GT 08 em relação à discussão sobre a formação de professores e se preocupam com esse fato. Segundo eles, há falta de argumentação política e de estabelecimento de relações críticas com o contexto sócio-histórico, que acaba sendo o definidor das práticas, das concepções e das tendências ideológicas em relação ao professor. A identificação disso faz os autores levantarem algumas hipóteses: de que há um esquecimento das contribuições de autores latino-americanos críticos como Paulo Freire, dando espaço para pensamentos descontextualizados da realidade social brasileira; e de que algumas das ideias que soam como críticas são mais assumidas como discurso nos trabalhos, do que como ações geradoras de transformações na formação.

Acreditamos que as contribuições trazidas pelos autores mencionados sejam fundamentais para se pensar a realidade da pesquisa sobre o professor hoje. Ou seja, há um movimento histórico construído dentro do próprio campo acadêmico que se reflete nas pesquisas publicadas na ANPED. Afinal, pela leitura dos resumos dos 109 trabalhos publicados entre 2007 e 2012, que analisamos, verificamos que a realidade retratada pelos dados apresentados por Prada, Vieira e Longarezi (2009) sofreu pouca alteração.

Como nos trabalhos que selecionamos não houve um sequer com o objetivo estritamente voltado para estudos sobre as concepções de professor ou sobre a função social docente, identificamos que há ausência de discussões sobre estas temáticas. Assim como destacado por André (2009) compreendemos haver na pós-graduação brasileira, a partir de 2007, o interesse por pesquisas que tratam da aquisição e da construção de saberes pelos professores, sobre o que eles pensam acerca de sua prática e sua formação, ou até mesmo sobre aquilo que a sociedade pensa dos professores. O fato é que os 109 trabalhos que selecionamos nos sete GTs escolhidos pouco contribuem para o debate sobre a função social docente, ou pouco demonstram a necessidade de a comunidade científica estar atenta a produzir ou reforçar uma concepção crítica e transformadora do professor e de seu trabalho.

Buscamos então, dentre os 109 selecionados, identificar aqueles que poderiam contribuir com nossa pesquisa, ao demonstrarem um posicionamento crítico em relação ao atual contexto da formação e da prática do professor. Elaboramos outro critério para a nova seleção do material: *leitura dos resumos, destacando aqueles trabalhos que apresentaram discussões críticas, problematizadoras e propositivas acerca da educação e da transformação da realidade social, posicionadas na contramão do que vem sendo demandado à função social do professor pelos organismos internacionais e pela literatura interessada em discutir o saber prático do professor.*

Ao realizar essa tarefa, identificamos apenas cinco artigos que, na nossa compreensão, trouxeram um posicionamento crítico claro, pautado numa base epistemológica dialética. Nestes, encontramos contribuições importantes e verificamos o interesse de pensar o lugar do professor na sociedade e na escola e refletir sobre seu trabalho e sua função social, pautado numa perspectiva crítica.

O primeiro trabalho que destacamos foi publicado na 30ª Reunião anual da ANPED, em 2007, no GT 09 (Trabalho e Educação), cujo título é *Trabalho Docente e Conhecimento*, de Kátia Cristina Dambiski Soares, da Universidade Federal de Santa Catarina. O artigo é fruto de uma pesquisa maior que discute o trabalho docente, as concepções e as teorias atuais que se referem ao professor, sua profissionalização e sua formação. A partir do que expõe, a

autora demonstra preocupação em pensar o atual contexto do trabalho e da formação de professores, levando em consideração, principalmente, as transformações políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas, e, diante disso, destaca a necessidade de se ter clareza sobre a concepção de trabalho docente que se assume, para compreender as propostas de formação de professores em pauta. Nesse sentido, propõe-se fazer uma análise ontológica do significado de trabalho, para que, então, seja possível compreender o desenvolvimento da formação docente nos dias atuais.

A presença da base materialista histórico dialética, na qual a autora se fundamenta, foi determinante para que selecionássemos esse trabalho. Na argumentação ela demonstra a importância de se compreender e resgatar o sentido do trabalho docente por um viés marxista, entendendo-o como “uma forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência” (SOARES, 2007, p. 2), para se contrapor às propostas atuais de formação de professores, com destaque àquelas baseadas na epistemologia da prática, advinda das contribuições de autores como Schön (2000) e Perrenoud (1999).

Nesse sentido, defende uma concepção de professor calcada no materialismo histórico dialético, com o intuito de refletir sobre a importância do conhecimento no trabalho e na formação docente, entendendo-o como base para um desenvolvimento profissional, cuja prática possa repercutir em ações humanizadoras e transformadoras. Por essa razão é que, na contramão das perspectivas mais empiristas sobre o trabalho e a formação docente, a autora, reafirma acreditar ser o papel da escola e função social do professor a socialização do conhecimento produzido historicamente. Nesse sentido, o aludido trabalho contribuiu com o nosso por ajudar a refletir sobre a importância de se construir uma formação crítica e reafirmar concepções de professor pautadas numa orientação dialética e numa perspectiva transformadora. Essa condição torna possível ao professor, por meio de seu trabalho, aproximar o aluno do conhecimento e partir dele para construir novas reflexões, necessariamente mais articuladas com a realidade sócio-histórica, a fim de nela agir de modo mais crítico e problematizador.

Outro trabalho que se destaca foi publicado nos anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2009, no GT 08 (Formação de professores). Produzido por Talita Vidal Pereira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cujo título é *Novos sentidos da formação docente*. Este teve como objetivo compreender as atuais propostas de formação docente no Brasil, advindas da última década, buscando entender se elas trouxeram algum

sentido inovador capaz de alterar ou modificar a estrutura pedagógica da escola, em favor da permanência e do acesso de crianças e jovens no ensino regular.

Pela análise crítica que realiza sobre as transformações da educação ocorridas nas últimas décadas, apoiadas, sobretudo, nos documentos oficiais dos organismos internacionais, a autora identifica que a concepção de educação que vem sendo divulgada, apesar de aparentemente inovadora, por ser considerada como o meio para a inclusão e o desenvolvimento dos países mais pobres através do acesso à novos conhecimentos, continua sendo aquela que a identifica como prática redentora, capaz de equalizar as desigualdades sociais e difundir facilmente os discursos neoliberais. Segundo a autora, as ideias proferidas, hoje, pelos documentos políticos oficiais, muito pouco se acrescenta àquilo que já vinha sendo divulgado no século XX. Afinal, “permanece assumindo a neutralidade da educação que uma vez universalizada garantiria, por si só, a igualdade de oportunidade a todos os indivíduos” (PEREIRA, 2009, p. 4).

A autora continua desenvolvendo sua crítica, argumentando que, no contexto em que se inscrevem, a educação e o professor têm sido chamados a assumir concepções relacionadas aos princípios neoliberais, com o intuito de favorecer a entrada de pensamentos e orientações economicistas, que, como consequência, os fazem assumir como discurso as noções de competência, avaliação e controle. Valorizam, e aprofundam, portanto a homogeneização cultural como condição de inclusão social, tanto dos docentes quanto dos discentes. Nesse sentido, chega à conclusão de que o contexto político educacional contemporâneo tem favorecido, mais do que nunca, a exclusão dos sujeitos. E, nesse processo, acredita haver um movimento de conformação das subjetividades docentes para atender aos princípios neoliberais, que, logicamente, acabam comprometendo também as subjetividades dos alunos a uma conformação diante da realidade vivida.

Esse trabalho contribui para a proposta do nosso por apresentar e fortalecer a necessidade de produzir ações questionadoras e reflexivas ao modo como a educação e a formação docente vêm sendo concebidas. A autora reconhece a existência de um forte discurso ideológico que tenta impor a noção de que a formação docente se faz e se constrói na e pela prática. Nesse sentido, adentra a discussão sobre a função social do professor, por considerar, também, que o contexto político, com todas as crises econômicas manifestadas nos últimos tempos, é propício para encontrarmos brechas e saídas para nos contrapormos ao projeto neoliberal e colocar em disputa outros sentidos para a educação, para a formação e a função social docente. Pois, só assim, estaremos conduzindo a educação e o professor a assumir novas concepções que possam repercutir em ações verdadeiramente inclusivas.

O terceiro trabalho selecionado foi publicado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, no GT 08 (Formação de professores), no ano de 2010, com o título *Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças*, de autoria de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Laurizete Ferragut Passos, Márcia de Souza Hobold, Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Tendo como foco o trabalho do professor formador de professor, as autoras apresentam os dados de uma pesquisa empírica e, a partir deles, buscam refletir sobre a influência das reformas políticas educacionais e das transformações do mundo contemporâneo no trabalho e na prática do professor formador. Para isso, buscaram conhecer o professor formador na atualidade, e, com esse propósito, realizaram quatro estudos de caso em cursos superiores distintos: um público, um privado e dois de universidades comunitárias.

Apoiadas em Imbernón (2002), afirmam que compreender as condições nas quais o professor formador trabalha hoje é fundamental para pensar os sentidos de sua prática, entendendo que esta deva ser a todo tempo questionada criticamente, pois precisa ficar atenta a oferecer rigorosamente uma formação inicial ao futuro professor, subsidiada por uma bagagem sólida de conhecimentos, mas também por uma metodologia crítica, propositiva e voltada à formação humana, já que, como afirmou Imbernón (*apud* ANDRÉ et al, 2010), a maioria das práticas dos professores formadores na atualidade acabam servindo de modelo para aqueles ainda em processo formativo.

Diante do objeto de estudo exposto, as autoras (ANDRÉ et al, 2010) acabam passando pela discussão sobre os saberes e os conhecimentos necessários ao exercício da prática de formar professores. Nesse sentido, buscam dados, por meio de entrevistas realizadas, para saber as dificuldades encontradas, hoje, pelo professor para cumprir sua função. Destacamos que um dos itens apontados diz respeito à sobrecarga e à individualização do trabalho, o que, por conseguinte, vêm reforçando uma postura, uma prática e uma concepção imposta pelas condições do sistema produtivo.

André et al (2010) apreendem da análise dos dados que as difíceis condições do trabalho docente hoje vêm impedindo o professor de assumir as concepções de professor e de formação de professor que ele havia construído na sua formação e no seu desenvolvimento profissional, o que, por conseguinte, contribui para gerar uma crise de identidade e um desconforto com a própria profissão. Ou seja, as autoras concluem entendendo que as mudanças advindas do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, não têm alterado apenas o trabalho do professor, mas também a própria identidade e o significado que o docente atribui a sua função social.

Esse é um trabalho que contribui para o debate sobre a função social do professor, mesmo entendendo-se que restringe sua discussão às questões dos saberes e conhecimentos para lidar com a profissão. Afinal, não deixa de construir uma elaboração crítica, mesmo que não pautada fundamentalmente no materialismo histórico dialético, pois busca destacar junto à comunidade científica a importância de consolidarmos concepções e práticas que possam fortalecer um posicionamento crítico sobre o professor formador, na busca de superar os desafios postos pelo sistema produtivo para o trabalho e a função social docente.

O trabalho de Eneida Oto Shiroma e Adriana Cláudia Turmina, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o título *A (Con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda*, publicado no GT 09 (Trabalho e Educação), em 2011, na 34ª Reunião Anual da ANPED, promove uma reflexão crítica, dialética e bem articulada, em busca de demonstrar as relações dos discursos educacionais dos organismos internacionais, especialmente os produzidos pelos relatórios da UNESCO, com os discursos produzidos pela literatura de autoajuda, acentuada no país a partir da década de 1990.

Este artigo foi selecionado por sustentar uma posição dialética na construção de suas análises. As autoras questionam o modelo e a concepção de professor que hoje detêm a hegemonia política e que está alicerçado nos valores desejáveis e construídos pelos organismos internacionais. Para realizar esse propósito, buscam evidenciar o quanto os valores proferidos pelos relatórios da UNESCO estão embasados em uma linguagem que hoje é valorizada pela população em decorrência da profusão das literaturas de autoajuda e, assim, demonstram que tais discursos buscam ensinar o indivíduo a como lidar melhor com as mudanças em curso da sociedade contemporânea e com as incertezas geradas por ela.

Diante do que identificam, pela análise da produção de cinco autores (Dale Carnegie; Samuel Smiles; José Augusto Minarelli; Spencer Johnson; Roberto Shinyashiki) referências na literatura de autoajuda, Shiroma e Turmina (2011) constatarem haver uma sinergia e uma soma de esforços para fazer propagar um ideário neoliberal de homem, de educação e, consequentemente, de professor. Neste caso, acreditam que é disseminada a ideia de que cabe ao indivíduo desenvolver ações para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, e que a educação deve favorecer o desenvolvimento de uma participação cívica, entendida como um dos valores da nova sociabilidade forjada pelo neoliberalismo.

Não nos cabe aqui descrever todas as análises que as autoras realizaram das obras de autoajuda e dos relatórios para a educação da UNESCO. O que queremos destacar é que esse trabalho nos ajuda a perceber a forte presença, nas subjetividades e nos discursos proferidos, de elementos próprios da ideologia neoliberal que, facilmente, assumimos e compramos como

parte da nossa cotidianidade. Hoje, a busca pela superação, pela tomada de decisões, pela evolução pessoal e pela adaptação, estão quase arraigadas na nossa forma de ser e estar na sociedade, e no caso dos professores, as autoras demonstram que isso tem estado cada vez mais nítido, não só pelas políticas, mas também pelas práticas e pelas concepções assumidas pelos próprios docentes.

Diante do exposto, Shiroma e Turmina (2011) destacam a importância de estarmos mais atentos àquilo que lemos e às concepções de mundo, de sociedade e de professor que assumimos. Segundo elas, é preciso reconhecer que, juntamente ao avanço do capital, os discursos de autoajuda foram sendo modificados justamente para atender à busca pela conformação de um novo homem, socialmente útil e facilmente manipulável. E, ainda, que o capital nos dias atuais está ainda mais organizado, e, diante dele, devemos fortalecer concepções de professor mais atentas às mudanças da realidade sócio-histórica, se quisermos caminhar na contramão do sentido individualizador, praticista e economicista que busca responsabilizar o próprio professor pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso no desempenho escolar.

Por fim, o último trabalho, dos 05 que destacamos, foi publicado no ano de 2012, na 35ª Reunião Anual da ANPED, no GT 02 (História da Educação), com o título *Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990)*, com autoria de Angela Galizzi Vieira Gomide (Universidade Estadual de Londrina) e Maria Elisabeth Blanck Miguel (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Neste, apesar de terem objetivo diferente do apresentado no trabalho de Shiroma e Turmina (2011), as autoras demonstram também o interesse de compreender a influência dos documentos e dos discursos produzidos pela UNESCO na formação do professor e na constituição da prática e da função social docente.

As autoras argumentam que refletir sobre a educação e a formação de professores no Brasil exige compreender os princípios e as diretrizes apresentadas pela UNESCO desde 1945, já que desde essa época, que marca o seu surgimento, vêm permeando as políticas implementadas no país, fortalecendo os laços com os projetos da sociedade capitalista. Para aprofundar no estudo Gomide e Miguel (2012) buscam, apoiadas declaradamente na concepção materialista histórica dialética, apreender em diferentes momentos da história da educação brasileira a influência dos documentos construídos pela UNESCO para direcionar as ações formativas, incluindo a formação de professores.

Pelas análises que realizam, destacam três importantes momentos da educação nos quais as diretrizes da UNESCO repercutem nas políticas de formação de professores e na

geração de novos significados para a função social docente. No primeiro, de 1945 a 1960, buscou-se priorizar um discurso generalista e sedutor a fim de reorganizar o capitalismo no ocidente após a Segunda Guerra Mundial. Valorizam-se os termos motivadores e um jogo discursivo promotor da paz, da prosperidade humana e da moralidade; De 1961 a 1970, período em que a UNESCO divulga projetos e ideias ainda ligadas à Escola Nova, a formação dos professores recebeu influência dos projetos e dos documentos então formalizados, dando ênfase agora aos métodos ativos de ensino e centralizando a educação no aluno e na sua aprendizagem; 1971 a 1989, a UNESCO articulada como projetos tecnicistas, ajudou a consolidar uma formação docente pautada nos princípios produtivistas, economicistas e técnicos.

Gomide e Miguel (2012), pela história, que analisam dialeticamente, percebem a influencia da UNESCO nos direcionamentos relativos à educação e à formação docente no Brasil. Concluem que este organismo é produtor de concepções de professor, e buscam ajustar o trabalho e a função social docente às demandas capitalistas. Na contramão disso, o que demonstra uma importante contribuição para o nosso trabalho, as autoras entendem que não devemos desvincular a compreensão das políticas de formação de professores do contexto sócio-político e econômico que as gera. Desse modo, demonstram acreditar ser função da formação e da prática docente a emancipação humana, por meio da formação de indivíduos livres e potencialmente capazes de pensar, questionar e encontrar meios para enfrentar as contradições e os problemas educacionais presentes, rumo a um novo tipo de sociedade e relações humanas.

Ao fechar nosso ciclo de análise, construímos uma síntese geral dos cinco artigos selecionados, dando ênfase àquilo que nos ajuda a avançar na construção do pensamento crítico. Mesmo que sejam poucos artigos, em função da quantidade de trabalhos publicados – 109 –, fortalecem o debate sobre a função social docente, sobretudo com ênfase em uma perspectiva crítica e dialética. Os autores deixam exposto a existência de um discurso político e contra-hegemônico bem desenvolvido dentro dos espaços de produção do conhecimento na área da educação. Mas acreditamos que isto precisa desenvolver-se e propagar-se ainda mais, principalmente no que diz respeito à discussão sobre a função social docente.

Entendemos, com base nos estudos ora analisados, que a função social do professor, enquanto transformadora e emancipadora, parte de uma formação política e crítica, que reflita, questione e consolide ações que, à luz de uma perspectiva dialética, exigem a práxis. Os trabalhos também destacam que o sujeito em formação deve alcançar a compreensão da

totalidade, produzir relações dialéticas com o contexto vivido, situar as contradições que permeiam as relações humanas e sociais, e tornar-se emancipado. Entendemos que a função social desse professor, ultrapassa em muito uma atuação instrumental.

Ao finalizar o estudo desenvolvido neste capítulo, ressaltamos a importância de entender as articulações teóricas, para também compreendermos como influem na construção da produção acadêmica. Nosso estudo mostra que a compreensão consistente e crítica de abordagens teóricas auxilia no rigor e na relevância de nossas pesquisas, sem os quais não há como mudar a realidade dos professores.

O caminho trilhado buscou explicitar nossa preocupação com o “ser professor” e sua função social. Entretanto, já é o momento de explicitarmos que nossas preocupações e reflexões ligam-se a um campo específico – Educação Física. O caminho percorrido pode ser facilmente compreendido, pois na Região Centro-Oeste existem apenas três cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois públicos (com mestrado) e um privado (com mestrado e doutorado) na área Educação Física, que datam de 1999. Neles, as discussões sobre o professor e sua formação ainda caminham a passos lentos, já que os programas de pós-graduação na área estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, com maioria das linhas de pesquisa voltadas aos estudos do campo biológico.

Isso indica que qualquer professor do campo, preocupado em refletir sobre o professor e sua prática, necessita integrar-se ao campo educacional. Assim compreendendo, este capítulo, até aqui, revela a formação docente, a profissionalização, a identidade e a função social de professores, como contexto também formador do professor de Educação Física. As influências, as teorias, as delimitações de práticas e atuações do professor dessa área também são construídas em função das teorias do campo da educação. Por isso, nosso próximo passo é apresentar um movimento, ora em espiral, ora em fita moebius, mas não em linearidade de pensamento, que associa a especificidade da área educacional com a área da Educação Física.

2.7 A formação do professor de Educação Física: concepções e função social

Como vimos ao longo deste capítulo, a formação de professores vem recebendo nas últimas décadas influência direta das deliberações políticas, sociais e econômicas impostas pela reestruturação produtiva neoliberal, em pleno movimento. Tal feito tem repercutido diretamente na concepção de professor que hoje se propaga na sociedade, nos espaços educativos e na produção do conhecimento. Dentre a formação vinculada à prática da docência incluída nesse processo, destacamos nesta pesquisa a da Educação Física.

Assim como as demais áreas de formação de professores, a Educação Física tem sido chamada historicamente a responder às perspectivas e aos anseios apresentados pelo modo como a sociedade se organiza econômica e politicamente. Na atualidade, essa relação se intensifica ainda mais e faz com que, hoje, só seja possível compreender o modo como a formação nessa área se organiza e como as políticas para essa formação se estruturam, se levarmos em consideração todas as influências advindas do movimento político neoliberal. Movimento que, nos últimos tempos, tem impactado a organização da universidade, a formação profissional, assim como o debate sobre o professor e sobre a profissionalização docente, que viemos descrevendo nos subtítulos anteriores.

O propósito de formar professores de Educação Física especializados no saber técnico e prático tem servido para atender ao desenvolvimento social burguês e contribuir para o controle moral da população, assim como ocorreu desde seu surgimento, por meio da ginástica, no século XIX no Brasil (CASTELLANI FILHO, 1988). Ainda persiste e é forte a ideia da Educação Física como uma área eficaz para manter o projeto de educação, sociedade e de formação do corpo voltados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. As mudanças ocorridas ao longo de tempo apenas representam uma readequação de suas funções às novas reorientações apresentadas pela própria estrutura produtiva.

Antes, a área vivenciara um período em que o professor tinha como tarefa moralizar e higienizar a população por meio da prática dos métodos ginásticos e da divulgação de hábitos de higiene. Com esse objetivo foi forte a presença dos médicos higienistas e de militares no século XIX e início do século XX, que visavam a fortalecer a população e prepará-la fisicamente e com competitividade para alcançar um bom desenvolvimento produtivo e social, com base nos conteúdos técnicos e esportivos, assim como ocorreu de modo mais predominante a partir da segunda metade do século XX (CASTELLANI FILHO, 1988; 1993; 2002; SOARES, 2001; BRACHT, 1999; 2003). Hoje, o professor de Educação Física e sua formação são chamados continuamente a atender às transformações e aos interesses do mercado consumidor que, a cada momento, busca valorizar determinada noção de estética ou prática corporal a fim de torná-la desejável e facilmente consumível, tal como rege a indústria cultural⁷³ e as novas leis do capital.

⁷³ Segundo Adorno (2003, p. 97) o termo indústria cultural foi utilizado pela primeira vez no livro *Dialética do Iluminismo* que ele e Horkheimer publicaram juntos no ano de 1947 em Amsterdan. Segundo o autor, falava-se inicialmente em cultura de massas, mas progressivamente esta expressão foi substituída por indústria cultural “a fim de excluir, logo à partida, a interpretação que convém aos advogados daquela, ou seja, que se trataria de qualquer coisa como uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas, a forma contemporânea da arte popular. A indústria da cultura encontra-se nos antípodas de tal concepção. Ela reorganiza o que há muito se tornou um hábito, dotando-o de uma nova qualidade. Em todos os sectores, os produtos são fabricados mais ou

Na atualidade, independente da formação do professor de Educação Física e do espaço de sua atuação, hegemonicamente é esperado de sua função uma capacidade adaptativa, própria do projeto de flexibilização profissional que falamos anteriormente, reforçando-se a noção de que, com a perda progressiva da autonomia da universidade e com o enfraquecimento do debate político na formação superior, o mercado seja o grande regulador dos projetos de formação e de concepção de professor de Educação Física.

Entendemos que os efeitos dessa estrutura neoliberal têm sido degradantes para a área, assim como para toda a formação de professores. No caso da formação em Educação Física, em específico, nota-se uma perda progressiva do valor atribuído à docência e ao sentido de ser professor, e à capacidade de pensar o corpo e o movimento humano para além da sua condição estética, de sua aptidão física e da sua organização biológica e cinesiológica. Há, hoje, modelos de formação com o foco na oferta de mão de obra qualificada e na apresentação de novas técnicas para aprimoramento da aptidão física, que se têm preocupado em construir um professor com perfil de profissional liberal, empreendedor e capaz de aprimorar-se permanentemente por meio de sua própria prática e por meio das experiências vividas no cotidiano de seu trabalho, seja na escola ou fora dela.

Os marcos estruturais que conduziram o professor de Educação Física a ser influenciado mais diretamente pelas concepções de educação e formação pautadas nos valores neoliberais e produtivistas decorrem da reestruturação política advinda desde o fim dos anos de 1980 (PEREIRA FILHO, 2005; VENTURA, 2010). Como já descrevemos neste capítulo, as reformas políticas oriundas desse contexto acabaram sendo pela construção de uma nova forma de estruturação do trabalho, que, por conseguinte, provocou mudanças nas formações e nas profissões. No caso da Educação Física, tal reestruturação política conduziu a formação a assumir, paulatinamente, um projeto de flexibilização curricular, justamente para reorientar a função social dessa área, bem como a função social do sujeito nela formado, o professor (DAVID, 2009).

O amplo crescimento do mercado fitness⁷⁴ e das práticas corporais tornou-se balizador desse novo momento que passa a viver o professor de Educação Física e sua formação. A busca por profissionais flexíveis, adaptáveis e aprimorados tecnicamente, fez crescer o

menos segundo um plano, talhados para o consumo das massas ou menos segundo um plano, talhados para o consumo das massas e, em larga medida, determinando eles próprios esse consumo”.

⁷⁴ De acordo com Saba (*apud* FURTADO, 2009, p. 7-8), “o fitness enfatiza a dimensão biológica. Originado da junção de duas palavras, fit que significa apto, e ness, que quer dizer aptidão. Na verdade a expressão correta é physical fitness, ou aptidão física”. Continuando o autor entende que fitness está “ligado aos desempenhos físico e ao atlético. Tem como objetivo principal fortalecer a melhora estética do aluno.

interesse político pela formação de professores de Educação Física que pudessem atender às novas demandas apresentadas pelo setor produtivo. Em meio a este processo, Nozaki (2005) destaca que a formação profissional na área passou a ser “insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, vislumbrados no horizonte daquela área”, como as academias de ginástica, os clubes esportivos e recreativos, os condomínios residenciais, entre outros.

O final da década de 1980 acabou sendo compreendido, então, pelo campo acadêmico da área, como um momento de grandes transformações nos sentidos, nos saberes e na própria organização política e social dessa formação. Boa parte dessas transformações foram resultados do processo de reabertura política ocorrido após a ditadura militar (1964-1985), que, assim como em todas as formações, permitiu a entrada na área da Educação Física de diferentes conhecimentos, ideologias e bases teóricas que, de diversas formas, trouxeram novos questionamentos acerca da função social do professor e da especificidade dessa prática, sobretudo no contexto escolar na época. Segundo Ventura (2011), nesse período as instituições de ensino que ofereciam formação em Educação Física se reuniram para pensar o projeto de formação para a área, com o apoio dos seminários promovidos pela Secretaria de Educação Física e Desporto (SEED) do Ministério da Educação (MEC), o que resultou na promulgação das diretrizes curriculares para a formação em Educação Física, em 1987, por meio do Parecer 215/1987 e da Resolução 03/1987, do então Conselho Federal de Educação (CFE).

Os debates construídos na época, alicerçados em conhecimentos do campo didático e pedagógico, acabaram contribuindo para que algumas mudanças ocorressem num sentido qualitativo, como foram os casos do aumento do tempo da formação de 3 para 4 anos, do aumento da carga horária de 1.800 para 2.880 horas, da obrigatoriedade de 300 horas de estágio curricular, da autonomia conferida às instituições superiores para organizar o currículo do curso e a extinção do currículo mínimo e da licenciatura curta, que antes existiam como meio para padronizar a formação de professores que auxiliassem no desenvolvimento técnico e esportivo do país (PEREIRA FILHO, 2005). No entanto, o movimento acadêmico e político da época não foi o suficiente para impedir que fosse aprovado, na diretriz curricular de 1987, o forte vínculo estabelecido com os interesses do setor econômico e produtivo, fato esse que se concretiza com a aprovação do processo de fragmentação da formação. Este passa a permitir aos cursos superiores de Educação Física oferecerem duas possibilidades de curso, a licenciatura e o bacharelado (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Segundo Ventura (2010), essa divisão na formação ocorre nesse contexto a partir da compreensão de que o bacharelado poderia corresponder aos interesses postos pelos novos espaços de trabalho que se abriram em decorrência do desenvolvimento da indústria das práticas corporais, que, progressivamente, passaram a transformar o corpo e o movimento humano em objetos de consumo e mercadorias. Entendia-se que o modo como a Educação Física vinha se organizando anteriormente, estruturada apenas pela licenciatura, não mais atendia às exigências do mercado. Diante disso, o bacharelado passa a ser pautado principalmente pelas ciências do campo da saúde para intervenção nos espaços não escolares; e a licenciatura, fica sendo compreendida como a formação para atender os espaços escolares, fundamentada nas teorias das Ciências Humanas e Sociais, mas sem desconsiderar também os conhecimentos biológicos para compreensão do corpo humano (VENTURA, 2005).

De acordo com David (2009), a formalização do bacharelado enquanto opção de formação na área da Educação Física só se concretizou em função do forte domínio que passa a ter a estrutura neoliberal de educação, formação e trabalho. Segundo o autor, o bacharelado na área se organizou com os mesmos

Vícios dos demais bacharelados e declaradamente voltado para atender aos interesses do mercado. Sua concepção se funda nos interesses da iniciativa privada, dos novos campos de trabalho, na perspectiva da ação empreendedora, e nos interesses capitalistas em seu aspecto mais atual, qual seja, o de incubar mais um tipo de trabalhador assalariado (pretensamente livre) dentro da reestruturação produtiva que visa expropriar mais ainda o trabalhador e o produto de seu trabalho (DAVID, 2009, p. 6).

Nos anos de 1990, as formações de professores de Educação Física continuaram centradas na licenciatura plena, tal como já ocorria anteriormente. Comparativamente, poucas instituições de ensino formalizaram currículos com a formação em bacharelado na área; afinal, até a Resolução 03/1987, era a licenciatura que possibilitava ao professor condições para desenvolver seu trabalho pedagógico em todos os espaços onde sua função fosse requisitada. A consequência disso foi a incorporação de conhecimentos e saberes, que iriam além do que era necessário ao campo escolar, nos cursos de licenciatura plena, explicitando a noção de que o bacharelado ainda não vinha dando conta de atender às exigências do mercado, algo que, na visão política neoliberal, não poderia continuar sendo deixado nas mãos dos cursos de licenciatura (Kunz *apud* TAFFAREL; LACKS, 2005).

A busca de consolidar essa concepção prática e empreendedora do professor de Educação Física, continuou se estruturando e ganhando forças nas políticas desenvolvidas pelos governos na década de 1990. Em 1996 especialmente, no governo FHC, a Lei nº 9.394,

de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) marca o processo no qual a Educação Física começa a receber novas influências neoliberais para a formação na área. Apesar de perceber que, em certa medida, a lei mencionada teve a intenção de valorizar a Educação Física na escola, tornando-a não obrigatória nesse espaço apenas no período noturno, ao mesmo tempo, propulsionou na área a busca por uma formação mais flexível. Esse fato se concretizou com a organização do processo de construção das novas diretrizes curriculares para a formação, tal como previsto no texto da LDB (NOZAKI, 2005).

Nesse sentido, após o Parecer nº 776/1997, do CNE, que trouxe orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, e após o Edital nº 04/1997, também do CNE, que estabeleceu objetivos para o processo de construção dos currículos, em 1998, formou-se a primeira comissão de especialistas em Educação Física, convocada pela SESu, do MEC, que, durante dois anos, buscou promover novos encaminhamentos para essa formação (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Tal comissão, diferente do que era apresentado nas diretrizes de 1987 (Resolução 08/1987), construiu uma proposta alicerçada em um debate mais crítico, viabilizado em função da entrada de novos conhecimentos na área desde o fim da década de 1980. Nesse sentido, foi apresentada uma concepção de Educação Física na qual esta pudesse ser compreendida em sua totalidade, e que garantiria ao egresso dessa formação “o título de ‘graduação em Educação Física’ (extinguindo-se, portanto, as duas titulações, a de licenciatura e a de bacharel) [...], visando a atender às diferentes manifestações da “cultura do movimento” da sociedade” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 90-91).

A proposta acima mencionada e construída pela primeira comissão de especialistas para a formação em Educação Física acabou não sendo aprovada. O forte movimento a favor da construção de formações mais flexíveis e adaptáveis à dinâmica de mercado imperava nesse período de ampla reforma do ensino superior ocorrida no governo de FHC. No caso da Educação Física a imposição por modelos de formação adequados aos preceitos apresentados pela iniciativa privada e pela reestruturação produtiva foi ainda mais intensificada com o movimento construído na área a favor da regulamentação da profissão, a fim de legitimar o sentido liberal da atuação desse profissional. O marco desse processo foi a aprovação, em 1998, da Lei nº 9.696, que reconhece o profissional de Educação Física e cria os conselhos, federal (CONFEF) e regionais (CREFs) da área (NOZAKI, 2005).

Segundo Nozaki (2005), a lógica que institui e marca a criação do conselho profissional de Educação Física não esteve pautada numa discussão acerca dos direitos do trabalhador, mas, sim, em favor da reserva do emergente mercado das práticas corporais,

sobretudo daquelas vinculadas ao mundo fitness. Desde então, o CONFEF compõe o cenário político dessa formação e, em muitos momentos, acabou sendo tomado como referência nos espaços políticos, diante das discussões que envolveram a organização curricular da área e a função social do professor de Educação Física, mesmo sem estrutura e sustentação teórica e política para assumir esse papel (VENTURA, 2010).

As ingerências na formação promovidas pelo CONFEF formalizam-se com sua entrada para compor a segunda comissão de especialistas da SESu/MEC, em 2001. Na ocasião, a comunidade acadêmica foi convocada a revisar o projeto para as diretrizes curriculares construído pela primeira comissão de especialistas. No entanto, Taffarel e Lacks (2005) destacam que esse processo não foi democrático, tendo havido uma série de manobras políticas por parte do CONFEF, com o intuito de fortalecer a fragmentação da formação e garantir o modelo de formação por competências. Tal comissão, inclusive, sequer questionou ou apresentou resistência às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior”, aprovada em 2001 pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e às Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que contemplam a Educação Física, já que esta apresenta, também, formação em licenciatura. Afinal, essa legislação, além de arbitrária no seu processo de elaboração, contribuiu para fortalecer o discurso que preza pela divisão entre licenciatura e bacharelado na área.

Desde então, a presença do CONFEF nas deliberações políticas voltadas à Educação Física, fez criar nas decisões sobre essa formação um amplo cenário de disputas, promovido, principalmente, por segmentos como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), instituições de ensino superior, o Ministério do Esporte e o CNE, com o intuito de ir na contramão da proposta de formação e de diretriz curricular para os cursos de Educação Física, tal como desejava a comissão de especialistas liderada pelo CONFEF. Como relatam Taffarel e Lacks (2005), esses segmentos até conseguiram protelar por um tempo, a custas de muitos embates, que as atuais diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física fossem aprovadas. No entanto, em 2004, uma nova comissão de especialistas da área conseguiu aprovar o documento que manteve a divisão da formação, por meio do Parecer CNE/CP 058 e da Resolução CNE/CES 07/2004, que instituiu as atuais diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física. Fez-se prevalecer a concepção de Educação Física e de professor alicerçada no modelo neoliberal, em que prevalece a busca por conhecimentos práticos, saberes experienciais e aquisição de novas competências.

Tanto as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (Parecer CNE/CP 09/2001 e Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002) quanto as diretrizes

curriculares para a formação em Educação Física (Parecer CNE/CP 058 e Resolução CNE/CES 07/2004), ambas responsáveis pela direção dada hoje aos cursos de formação em licenciatura e bacharelado, respectivamente, são, na nossa concepção, um retrocesso para a formação. Pois os interesses valorizados apenas contribuíram para dar legitimidade ao modelo de formação por competências, à ideia de regulamentação da profissão e ao acirramento da competitividade no mundo do trabalho. E os argumentos apresentados, que tinham como premissa a busca pelo atendimento, com maior eficiência e competência, aos espaços não escolares, nunca se justificaram, pois, historicamente, nunca foi necessária essa dicotomia na formação para diferenciar as práticas desenvolvidas pela Educação Física nos mais variados espaços de intervenção. Tal como Taffarel e Lacks (2005), acreditamos ser inadequada a formação em bacharelado para um profissional que vai exercer o magistério e assumir uma posição de professor nos diversos campos de trabalho, ainda que fora da escola.

A posição que acima defendemos se fortalece quando nos apoiamos nos estudos de Taffarel (1993), que, ao investigar a prática e o desenvolvimento curricular de instituições de ensino superior que oferecem as duas formações (licenciatura e bacharelado), identifica que o desenvolvimento e o programa das disciplinas, as aulas dos professores e os objetivos da formação pouco diferenciaram, na prática, o bacharelado da licenciatura.

Na verdade a busca pela dicotomização da formação na área apenas revela a grande desvalorização do professor e de sua formação nas últimas décadas. Como discutimos nesse capítulo, vivemos um período de plena desprofissionalização docente, na tentativa de transformar o trabalho do professor em algo cada vez menos complexo e desvinculado de qualquer relação política, econômica e social, dando-lhe, enfaticamente, um sentido prático, reprodutivista e técnico. No caso da Educação Física, isso fica claro quando comparamos as diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica (licenciatura) – que diminuíram a carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas e o tempo mínimo para conclusão do curso de quatro para três anos – com as diretrizes curriculares para a formação em Educação Física (bacharelado) – que aumentou a carga horária mínima para integralização do curso de 2.800 para 3.200 horas (VENTURA, 2010).

Diante do que ora expusemos, entendemos que se criou na área da Educação Física, assim como também em outras áreas de formação, uma nova forma de lidar com a profissão docente. Entende-se que repercute progressivamente no seu interior a valorização da ideia de profissão como a ocupação de um território demarcado, socialmente reconhecido e valorizado. Fora dizer que tal compreensão tem criado um fetichismo em torno da ideia de profissão. Isso se justifica pelo entendimento de que há uma atribuição de valor à ideia de

profissão que, na sociedade capitalista, adquire uma condição de mercadoria em função do valor de troca que lhe é dado. Esses valores atribuídos, como se fossem inerentes ao objeto, no caso a profissão de professor, fazem com que esta adquira uma posição de independência “sem, no entanto, as situações serem controladas pelos seus produtores, mas sim por seus produtos” (BAPTISTA, 2007). Esse fetichismo da profissão pode ser explicado da mesma forma pela qual Marx (*apud* BAPTISTA, 2007, p. 75) explica o fetichismo da mercadoria:

Aqui, os produtos do cérebro humano **aparecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens**. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. **Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias**. Esse caráter fetichista das mercadorias provém, como a análise precedente já demonstrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (**Grifos no original**).

Em busca de valorização social entendemos que o professor de Educação Física, tem demandado atualmente esforço em construir um projeto de profissionalização que vise à venda da sua força de trabalho, como expressão maior desse fetichismo que mencionamos. Nesse processo, entendemos que a área, que tem marcada em sua história a docência como parte de sua essência, diante das condições hoje postas para a formação universitária tem perdido a “clareza de que o trabalho pedagógico mantém especificidades bastante distintas das outras modalidades de trabalho” e que o professor é “dotado de conhecimentos e competências específicas [que] o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

No bojo deste processo de fetichização da profissão e de adequação ao sentido neoliberal de trabalho, Ventura (2011) acredita haver na formação um engessamento dos futuros docentes, possibilitando-lhes apenas um acesso superficial aos conceitos e aos conhecimentos. Isso seria suficiente, apenas, para conduzir a prática docente de modo mecânico e

De forma que suas intervenções fiquem no simples fazer corporal, desejo expresso da sociedade produtiva. Trata-se de um modelo de competências no qual o futuro professor deve assumir a responsabilidade individual pela sua formação, não considerando concepções críticas de que o trabalho pedagógico seja coletivo e político, nem percebendo que existe uma política global de formação profissional, cuja orientação é dada por fatores externos, como o Banco Mundial, o BIRD, o FMI, etc., que têm ditado as políticas públicas para os países em desenvolvimento (VENTURA, 2011, p. 91).

Colocadas as questões e os conflitos que hoje são encontrados no campo político-formativo da Educação Física, seguimos afirmando, com apoio em David (2009), ser preciso reavaliar o modo como a área tem tratado a formação acadêmico-profissional. Entendemos que formar professores/profissionais é ter que lidar diretamente com questões relacionadas ao mundo do trabalho, como a qualificação e a empregabilidade, mas sem esquecer que estamos falando de um trabalho social humano. Nesse caso, vemos como fundamental para a Educação Física, assim como para a formação de todo professor, compreender sua prática e seu exercício docente, em todos os espaços, como trabalho no seu sentido ontológico, nesse caso, assumindo-o como forma educativa social humana. Assim orientada, a formação do professor de Educação Física não pode inserir sua prática na conotação de qualquer trabalho; afinal, entendemos que sua ação, na busca por uma formação humana, requer criação, crítica e reflexão, que deverão ser construídas pela mediação entre o conhecimento adquirido e a prática – práxis – em busca de ações educativas verdadeiramente transformadoras.

De acordo com David (2009), a compreensão do trabalho do professor de Educação Física que acima relatamos não é o que se prega oficialmente na atualidade e nos espaços de deliberações políticas para a formação profissional. A direção hegemônica, hoje, é contrária à formação humanizadora, pois além da alienação já inerente à própria divisão do trabalho capitalista,

O fracionamento do conhecimento e a especialização da intervenção prática [da Educação Física], estabelecido pela nova subdivisão dada pelas DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais] aprofundam mais ainda as fissuras no processo de formação docente com consequências nefastas na prática profissional, tanto na educação escolar, como nas demais atividades onde se manifesta a educação corporal (DAVID, 2009, p. 4).

Desse modo, na contramão do sentido fragmentário e reduzido que assola o campo da formação docente em geral e, em específico, o da Educação Física, é preciso buscar compreender o trabalho docente e a função desse professor para nos posicionamos ao lado de quem pensa que essa formação só tem a ganhar ao somar-se às preocupações do campo educacional. Acreditamos que isso só contribui para a construção de uma formação que valorize o caráter multidisciplinar e interdisciplinar da Educação Física, superando um modelo que ressalta determinada teoria do conhecimento ou determinado conhecimento científico, como é o caso do positivismo e das Ciências Biológicas que, de modo predominante, foram justificados como essenciais na história da formação em Educação Física.

Nossa tentativa foi pensar essa área de conhecimento em todas as suas possibilidades e em todas as suas interfaces com a vida e com a cotidianidade. Entendemos que os conhecimentos oriundos tanto das ciências biológicas quanto das ciências humanas nos currículos são fundamentais (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010) para o entendimento do professor, sua formação e sua função social. Reforçamos acreditar que a formação de professores de Educação Física tem condições de permitir uma prática articulada com os conhecimentos científicos, sem deixar de considerar sua relevância para uma formação crítica, ética e política, nos diversos espaços educativos. Assim, deixamos claro que nossa posição liga-se à daqueles educadores e às associações políticas e científicas, como é o caso da Anfope, que defendem uma formação sólida, completa e alicerçada em diferentes conhecimentos para o professor da área, entendendo que essa formação se formaliza no campo acadêmico por meio da proposta de uma licenciatura com formação ampliada. (VENTURA, 2011).

A licenciatura com formação ampliada é caracterizada como uma proposta para a formação em Educação Física que possa se contrapor ao atual modelo, que tem fragmentado e dividido, por fins produtivistas, a formação na área. Tal proposta na Educação Física, inspirada nos conhecimentos, nos debates e nas defesas assumidas pela Anfope, já mencionada no primeiro capítulo, foi originariamente desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL), em parceria com o Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo amplo apoio do movimento estudantil da Educação Física. Taffarel et al (2006, p. 162) acreditam que essa proposta pode construir uma formação consistente e uma concepção de formação humana omnilateral, que possibilite ao licenciado “agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto - cultura corporal” (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 165).

O fortalecimento dessa proposta de formação, que visa a superar não só a fragmentação hoje posta na área, mas, principalmente, o sentido produtivista e mecanicista a ela atribuído, conta indubitavelmente com as contribuições advindas das produções da Educação. Na nossa compreensão, tais contribuições associadas à Educação Física constroem não só novas possibilidades de produção e divulgação de conhecimento científico, como também ajuda a refletir sobre os espaços de formação profissional. Mas, sem dúvida, tendem a fortalecer concepções de professor de Educação Física alicerçadas em perspectivas críticas, sobretudo aquelas advindas do movimento renovador iniciado no final dos anos de 1980, mencionado pelo Coletivo de Autores (1992) e por Bracht (1999).

Nesse sentido, ainda se faz necessário destacar que entre as diferentes teorias e abordagens para a Educação Física advindas desse contexto de renovação científica, entendemos que algumas apresentam maior relevância para o fortalecimento de uma concepção crítica de professor, porque, teórica e metodologicamente, explicitaram de forma mais clara e consistente uma oposição ao ideário tecnicista e à valorização da aptidão física que durante muito tempo foi predominante nesta formação, e, também, porque tais concepções foram fundamentais para produção de um debate crítico nos espaços escolares e nos cursos de formação de professores de Educação Física. Dentre elas destacamos as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, cada uma com sua especificidade em relação a suas bases de sustentação teórica, mas ambas fundamentadas no pensamento dialético para a produção de uma “análise da função social da educação, e da EF [Educação Física] em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (BRACHT, 1999, p. 78).

Podemos localizar a teoria que fundamenta a abordagem crítico-superadora como um marco na construção de uma posição contra-hegemônica para o professor de Educação Física. Tal proposta, apresentada na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), é construída com base no materialismo histórico dialético e na perspectiva histórico-crítica de educação, oriunda do pensamento de Vigotski, e fundamentada em autores como Saviani (2009) e Libâneo (1994). Aqui, a cultura corporal⁷⁵ é apresentada como objeto de estudo para a Educação Física, partindo do pressuposto de que essa área deve ter como objetivo a socialização das práticas e dos conhecimentos corporais construídos historicamente (ginástica, lutas, danças, esporte, jogos, etc), a fim de que sejam tratados de modo crítico e articulados com o contexto sócio-histórico que os gera, em busca de produzir, pelo trabalho de mediação docente, uma formação humanizadora e potencialmente capaz de gerar questionamentos sobre o modo como produzimos cultura e conhecimento.

O professor, na concepção crítico-superadora, é chamado a construir uma intervenção orientada pelo princípio de transformação da realidade social, buscando, para isso, construir ações de mediação nas quais leve em consideração a realidade cultural do seu aluno, sua relação com a totalidade e a possibilidade de tratar os conhecimentos da cultura corporal

⁷⁵ Para Taffarel (*apud* VENTURA, 2011, p. 85), a cultura corporal pode ser “entendida e configurada como um acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, a partir de práticas corporais que mantenham as relações múltiplas entre as experiências (ideológicas, políticas, filosóficas, sociais), os sentidos (lúdicos, estéticos, agonistas, artísticos, competitivos e outros relacionados à realidade), às necessidades e às motivações do ser humano”.

como parte da construção humana e que, por isso mesmo, devam ser entendidos fora das determinação impostas pelo sistema capitalista, como a ideia de rendimento humano, estética corporal, mercadorização do corpo, esporte espetáculo (esporte de auto rendimento), etc (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com relação à teoria que fundamenta a tendência crítico-emancipatória, Ventura (2011) acredita que esta tem ganhado destaque nos últimos anos pelo seu crescente aparecimento nos trabalhos acadêmicos e nas pesquisas em nível de graduação e pós-graduação. Apresentada nas produções de Elenor Kunz, com destaque para as obras *Educação Física: Ensino & mudanças* (1991) e *Transformação didático-pedagógica do Esporte* (2004), essa tendência foi influenciada, segundo Bracht (1999), pela pedagogia de Paulo Freire, como também pelas produções fenomenológicas sobre o movimento humano de autores como Merleau-Ponty, Gordjin, Tamboer e Trebels, sendo este último orientador de doutorado de Kunz, realizado em Hannover, na Alemanha.

A proposta crítico-emancipatória para a Educação Física e para o professor baseia-se numa compreensão dialógica do movimento humano, nesse caso entendido como uma forma de comunicação com o mundo (KUNZ, 2004). Para tanto, as obras de Kunz estão orientadas pelo uso da linguagem, da encenação e da comunicação, como meio para construir um processo de ensino-aprendizagem com base nos conhecimentos vinculados à cultura de movimento⁷⁶, entendida pelo autor como o objeto de estudo da Educação Física (KUNZ, 1991; 2004).

A concepção de professor de Educação Física orientada por essa tendência tem como princípio formativo a construção da autonomia social dos sujeitos. A partir de uma relação crítica com o contexto social e com as práticas esportivas, utilizando para isso a interação e a linguagem como recursos pedagógicos, o professor pode contribuir para que seu aluno alcance uma compreensão crítica da realidade e estabeleça uma relação de autonomia entre seu corpo e os conhecimentos advindos da cultura de movimento.

Essas duas abordagens são vistas por nós como as que, talvez, melhor tragam reflexões à formação do professor de Educação Física alicerçada numa posição crítica e dialética. No entanto, não são vistas de modo ingênuo como elementos determinantes da transformação do atual modelo neoliberal de formação; são apenas propostas e caminhos que

⁷⁶ Segundo Kunz (2008) a cultura de movimento comporta todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural. Daí estariam excluídas atividades como os movimentos sociais e atividades que envolvem o comer, por exemplo, e tanto outros do cotidiano de cada indivíduo.

podem, assim como auxiliaram na escola, contribuir para que uma posição contra-hegemônica de formação seja mantida e fortalecida.

Como Ventura (2011) entendemos que os conflitos postos em relação a essa formação estão distantes de acabar; no entanto, acreditamos que, no momento, o caminho mais qualificado seja aquele que valorize a formação integral do sujeito e sua possibilidade de diálogo com as diferentes teorias do conhecimento. Nesse caso, acreditamos na produção do conhecimento, sobretudo no que é publicado pela pós-graduação, como um meio direto para fortalecer concepções de professor que tragam a valorização ao sentido humano e crítico da função social do professor de Educação Física. Afinal esse é o espaço que apresenta a produção de conhecimento “com maior alcance de publicação, e com maior poder de influência nos cursos de formação (graduação) e nos espaços de trabalho dos professores e professoras de Educação Física” (p. 94).

Nossos discursos são a favor de um professor de Educação Física cuja função social seja contribuir para a formação humana do sujeito em processo educativo. Visam auxiliá-lo no seu desenvolvimento corporal, a partir da apreensão de conhecimentos construídos historicamente numa relação dialética na qual se possa identificar as diversas dimensões e as complexas relações que seu corpo estabelece com o mundo e com a sociedade que o cerca. Para fortalecer esses discursos e práticas construiremos um recorte que associa a produção da pós-graduação em Educação sobre professores de Educação Física e sua função social.

Interessa-nos compreender como se constroem os discursos, dando destaque aos diferentes saberes, sua temporalidade, dinamicidade e historicidade. A partir desse movimento, buscamos compreender a contribuição da produção acadêmica em Educação ao campo da Educação Física. Em outras palavras, que concepção de professor de Educação Física ajuda a construir e o que demanda para sua função social. Para responder a esses questionamentos, iniciamos o capítulo 3 deste estudo.

Capítulo 3

O professor de Educação Física nas pesquisas em Educação: ideário pedagógico, trabalho docente e função social

Vimos desenvolvendo uma discussão acerca da historicidade e da contextualização crítica sobre o professor, em especial sobre o professor de Educação Física, que nos permitiu compreender os aspectos ligados à docência – formação, profissionalização, prática educativa e função social –, como elementos plenamente articulados às estruturas sociais, políticas, e, conseqüentemente, aos diferentes ideais, valores, conceitos e concepções de sociedade e de educação. Nesse sentido, entendemos que, em função dessa articulação, dialógica e dialeticamente, produzem-se envolvimento com a vida, com suas contradições e suas dimensões do tempo (passado, presente e futuro), tal como compreendemos com Freire (1979) no capítulo anterior.

Essa articulação produzida entre o trabalho do professor e as estruturas históricas, políticas e sociais reflete exatamente a condição do professor enquanto sujeito que, efetivamente, está condicionado a sofrer as mais diversas influências por meio dos direcionamentos atribuídos a sua formação e a sua prática. Essas influências podem estar, de algum modo, sendo fortalecidas, ou não, a partir da forma como as produções acadêmicas e científicas se posicionam e expressam seus posicionamentos com relação à educação enquanto prática social. Logo, seguindo aos objetivos propostos para esta pesquisa, neste capítulo buscaremos compreender as concepções de professor apresentadas, e como são construídas, nas produções acadêmicas (dissertações e teses) que tratam sobre o professor de Educação Física na área da Educação da Região Centro-Oeste,.

A proposta é desenvolver a análise dos dados coletados pela Redecentro. Nesse sentido, pretendemos construir um envolvimento crítico com o material empírico ao qual tivemos acesso, buscando explicitá-lo, com todas as suas nuances, a partir da própria exposição (ou apresentação) crítica do tema investigado, levando em conta o material e os

conteúdos reunidos, bem como o planejamento metodológico elaborado e explicitado na introdução deste trabalho. Pois, tal como com as demais pesquisas desenvolvidas pela Redecentro, pretendemos, também com esta, propor novas reflexões e possibilidades formativas e transformadoras, especialmente para a área da Educação Física (SOUZA; MAGALHÃES, 2012a).

Ao nos basearmos no método dialético materialista de pesquisa, partimos do pressuposto de que seja necessário produzir com nossas análises uma articulação com o tempo histórico vivido, vislumbrando a geração de questionamentos que retroalimentem nossas ações e nossas possibilidades de produzir novas reflexões. Desse modo, entendemos que, ao apresentar o processo de seleção, organização e sistematização dos dados que aqui serão tratados (como parte do método de exposição), para então produzirmos análises reflexivas e aprofundadas, estamos articulando metaforicamente dois diferentes tempos de vida, o Cronos e o Cairós, que, em alguma medida, também representam nosso desenvolvimento teórico-metodológico.

Segundo a história da mitologia grega sobre os senhores do tempo, com o Deus Cronos temos a condição de medir, administrar, organizar e estabelecer metas e elementos quantitativos para a sistematização da pesquisa. E com o Deus Cairós podemos dar a nossa investigação e à apresentação dela um tempo que permite a busca da qualidade, da reflexão e da construção de novas descobertas, o que, como consequência, permite a construção de conhecimentos que suscitem a busca por mudanças na realidade.

Se partirmos da compreensão de que estamos marcados por um tempo que metodologicamente nos direciona e nos organiza (Cronos), e por um tempo que qualifica, que produz reflexões, que nos surpreende e nos transforma (Cairós), temos melhores condições de avançar no posicionamento epistemológico materialista histórico dialético, que assumimos ao produzir um debate voltado para a área da Educação Física, sobre o professor e sua função social.

Diante do exposto, a sistematização deste capítulo, envolvendo os aspectos relacionados ao método de exposição e à análise dos dados, ocorrerá por meio dos seguintes itens: 3.1. O ideário pedagógico como categoria de análise proposta pela Redecentro; 3.2. Procedimento metodológico de seleção e análise de dados; 3.2.1. A organização e a estrutura das pesquisas selecionadas; 3.2.2. Ideário Pedagógico: concepção de professor e função social docente; 3.2.3. Trabalho Docente.

3.1 O ideário pedagógico como categoria de análise proposta pela Redecentro

Antes de iniciarmos o tratamento dos conteúdos selecionados para este trabalho, buscaremos compreender o modo como a Redecentro vem construindo suas análises acerca do ideário pedagógico presente nas produções acadêmicas e como tem percebido e avaliado o significado que estas têm atribuído ao professor e a sua função social.

Estendemos que este seja um caminho importante já que nos apoiamos no trabalho que a Rede tem construído, para desenvolver esta pesquisa. Nesse sentido, retomamos, a seguir, aquilo que os pesquisadores que a compõem já vêm realizando ao longo dos seus oito anos de existência, tanto no que diz respeito à forma de organizar e selecionar os dados, quanto à forma de expor seus resultados.

Para isso, apresentamos aqui as reflexões que, até o momento, a Redecentro já expôs como síntese geral e mais ampliada, especialmente sobre o subtema “Concepção de Professor”, a partir do que foi produzido nos sete programas de pós-graduação envolvidos (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFT, UFU, UNIUBE). De modo mais específico, damos destaque às reflexões construídas pela equipe da UnB⁷⁷ – responsável por desenvolver análises e o aprofundamento do subtema mencionado - na *segunda fase*⁷⁸ da pesquisa, conhecida como fase de aprofundamento dos dados relacionados aos trabalhos produzidos entre os anos de 1999 a 2005, que culminou como parte da obra “Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Ao iniciar, situamos que os questionamentos levantados para a construção das análises e das reflexões empreendidas foram:

- Que tendências sociopolíticas têm assumido as investigações sobre formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Centro-Oeste, no que se refere às concepções de professor e sua função social?
- Face à produção acadêmica pesquisada, que elementos constituem essas concepções, de forma articulada à função social desse profissional e às demais concepções?

⁷⁷ A equipe da UnB neste momento esteve representada pelos professores doutores Marly de Jesus Silveira, Danielle Xabregas Pamplona e José Vieira de Sousa, e pela professora mestre Silvia Lucia Soares. Na ocasião produziram o texto “Concepções de Professores predominantes nas pesquisas sobre professores (as)”. (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

⁷⁸ A segunda fase da pesquisa produzida pela Redecentro foi publicada em 2011 na obra “Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

- Qual tem sido a contribuição das teses e dissertações produzidas no âmbito desses programas, especialmente daquelas analisadas, para a reflexão crítica da concepção de professor? (SILVEIRA et al, 2011, p. 69).

Consideramos que esses questionamentos propostos pela Redecentro na investigação sobre as concepções de professor são importantes porque têm balizado a estrutura do nosso trabalho e o delineamento de nossos objetivos, e porque se apresentam como reflexões necessárias para pensar como o professor, sua formação, sua prática, sua profissionalização, têm sido compreendidos e assumidos pelos espaços de produção do conhecimento, em especial dentro dos programas de pós-graduação.

O exercício realizado pelos pesquisadores para produzir conteúdos e reflexões sobre as questões acima mencionadas só tem sido possível pela análise e leitura integral das produções, levando em consideração os estudos e as investigações que a própria Rede já produziu, e continua produzindo, acerca do ideário pedagógico brasileiro e da função social do professor. Ele permitiu a construção de indicadores na ficha de análise que caracterizam os diferentes ideários pedagógicos e concepções de professor, que, por sua vez, subsidiam o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores no processo de análises das teses e dissertações.

No texto de Silveira et al (2011) a concepção de professor é o foco, e nele, a fim de aprofundar nos dados da Rede, tratam-se e se analisam 20% das 360 dissertações produzidas entre 1999 a 2005, o que representou o quantitativo de 66⁷⁹ trabalhos. O aprofundamento e o recorte mencionado se justificaram para que a Rede pudesse ter condições de construir uma análise mais minuciosa do que vem sendo produzido sobre o professor no que diz respeito aos diferentes subtemas investigados (tema, método, ideário pedagógico, tipo de pesquisa, referências). Para tanto, utilizaram-se como critério de seleção, para filtrar os 20% a serem analisados: os trabalhos produzidos e vinculados a diferentes linhas de pesquisas dentro dos programas de pós-graduação envolvidos, sob a orientação de diferentes professores; e defendidos em diferentes anos (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Com relação à análise empreendida por Silveira et al (2011) sobre o subtema “Concepção de professor”, o primeiro ponto que destacamos de suas reflexões é que, até o momento, a maior parte dos trabalhos apresenta uma concepção de professor articulada ao

⁷⁹ Originalmente, por cálculo matemático, os 20% das produções selecionadas para a fase de aprofundamento correspondiam exatamente a 72 produções (dissertações). No entanto, no momento de realização dos estudos desta segunda fase da pesquisa, ainda foi notado pelo grupo que dentre as 72 produções haviam ainda 6 que, passando pelo aprofundamento de análise, demonstraram não ter o “professor” como temática principal. Por essa razão, nos momentos em que a Rede apresentou a síntese das análises empreendidas na segunda fase (fase de aprofundamento), os 20% das 360 dissertações ficaram sendo representados na verdade por 66 produções.

ideário denominado crítico, cuja fundamentação teórica baseia-se na dialética como base filosófica de orientação para a educação e para a vida.

Das 66 dissertações aprofundadas, 53 (80,3%) posicionam-se a favor de uma concepção crítica de professor, entendida por Silveira et al (2011), com apoio em Gramsci (1991), como uma concepção geradora de resistência e que tem a dialética como elemento indispensável para a compreensão das práticas educativas, que, necessariamente, devem apresentar um caráter político a favor da transformação da realidade e da estrutura de classes que permeia a escola. E, nesse caso, são destacados como trabalhos acadêmicos que apresentam a função social do professor como ação que deve contribuir para a formação do “homem coletivo – indivíduos ativos e engajados que entendam que, para transformar a sociedade, é preciso o equilíbrio entre o seu caráter individual e as demandas do meio social” (SILVEIRA et al, 2011, p. 77).

Além dessas, puderam ser encontradas e classificadas também: uma dissertação baseada na concepção tradicional de professor; quatro na concepção escolanovista, três na concepção crítico-reprodutivista; uma fundamentada na racionalidade técnica; quatro na concepção pós-crítica; e nenhuma na concepção Tecnicista. No entanto, Silveira et al (2011) destacam o distanciamento quantitativo do aparecimento dessas concepções de professor com relação à concepção crítica, o que, para os autores, apresenta-se como uma contradição já que essas concepções, que aparecem em menor quantidade, sobretudo a tecnicista, que não apareceu em nenhuma das dissertações, são concepções que hegemonicamente vinham orientando os espaços escolares e de formação de professor ao longo de todo o século XX, com exceção da concepção pós-crítica, já que esta emergiu na contemporaneidade.

Os conteúdos apresentados pela Rede nos levam a entender, ainda, que houve também um processo evolutivo no tocante ao modo como o professor é apresentado e às perspectivas de seu trabalho, pois as dissertações conseguem expressar maior consistência teórica em relação à concepção que assumem. Como é mostrado por Silveira et al (2011), a grande maioria das dissertações manifestaram, na própria escrita, a articulação epistemológica e teórica à qual se filiam relativamente à concepção de professor e sua função social; além disso, boa parte dos 53 trabalhos que manifestaram assumir uma concepção crítica de professor, conseguiram responder aos indicadores da ficha de análise, situando o professor como parte do contexto sócio-histórico e colocando-o numa relação dialética com a realidade social e política, a fim de afirmar sua condição reprodutora e transformadora do contexto vivido.

As conclusões produzidas pela Rede nos levam também a refletir que, apesar da soberania da concepção crítica de professor entre as dissertações produzidas de 1999 a 2005, a permanência de concepções que, noutros tempos, demarcaram de modo intenso a função social do professor como técnico, transmissor de conhecimento e planejador das situações escolares, como também o aparecimento de novas concepções, como é o caso da pós-crítica. Isso nos leva a afirmar que, assim como na prática social, na produção do conhecimento as também as concepções de professor convivem e, ao mesmo tempo, trabalham na tentativa de alcançar uma hegemonia e uma condição de dominação com relação aos sentidos dados ao professor, sua formação e sua prática no contexto pedagógico.

De modo geral, os trabalhos a respeito da temática [professor] têm abarcado variadas escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas que visam descrever, explicitar e interpretar sua relação com fenômenos complexos e recorrentes que permeiam o cotidiano do fazer pedagógico. Encontra-se, nessas investigações [que mencionamos], uma variedade de abordagens inspiradas em diferentes paradigmas – positivista, fenomenológico, histórico-cultural, interacionista, psicanalítico e outros – que visam os mais variados objetivos e interesses, tanto de natureza técnico-instrumental e prática, quanto teórico-conceitual, crítico-reflexivo e emancipatório (SILVEIRA et al, 2011, p. 81).

Como reflexo da própria sociedade, as pesquisas mostram a busca incessante por novos conhecimentos e perspectivas práticas de mudança com relação à educação e ao professor, numa tentativa de se articular com as demandas e as necessidades da realidade característica do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, em que situamos a função social do professor como prática social engendrada por um movimento dialético com a sociedade, posicionamo-nos, junto com a Redecentro, a favor de que, nas produções acadêmicas, o professor e sua prática sejam direcionados à construção de novas formas de pensar a realidade e nela intervir, numa tentativa de superação dos modelos hegemonicamente cristalizados. Almejamos, portanto, que sustentem uma concepção de formação crítica, sem que percam as possibilidades de diálogo com as bases teóricas que possam fundamentá-las, a fim de que construam novos conhecimentos, saberes e caminhos para uma prática social docente formativa e emancipadora (SILVEIRA et al, 2011).

Com relação, ainda, à meta-análise que promovem, a Rede chama a atenção para a necessidade de que as pesquisas, sobretudo aquelas onde aparece o vínculo com uma concepção crítica de professor, passem a produzir um posicionamento político e epistemológico mais evidente nos trabalhos (SOUZA; MAGALHÃES, 2013a), como

condição para fortalecer a concepção de homem e de sociedade que se assume. Condição esta que, na compreensão dos autores, está fragilizada nas pesquisas que por eles analisadas.

Tal reflexão, na nossa compreensão, dialoga com Brzezinski et al (2006) e Tello (2012). Também eles vêm defendendo a importância de que as pesquisas e a produção do conhecimento não busquem apenas situar determinados dados de modo estático e aligeirado, mas, sobretudo, manifestem a busca de avanços e melhores perspectivas profissionais e políticas para o professor e sua formação.

Diante do exposto, assinalamos que nosso desafio, enquanto parte desse grupo de pesquisadores, é produzir uma análise ampliada e crítica das produções acadêmicas. E, nesse processo, buscar compreender como as produções que tratam do professor de Educação Física se organizam, estruturam-se e apresentam suas concepções de professor. Pois entendemos que, por este caminho de análise, onde buscaremos evidenciar a sustentação teórica e política das pesquisas, conseguiremos apreender a consistência de seus discursos sobre o ideário pedagógico e a função social docente. Além disso, produzir reflexões sobre suas contribuições para o fortalecimento, ou não, de uma determinada concepção de professor para a formação e para a prática em Educação Física.

3.2 Procedimento metodológico de seleção e análise dos dados

Como já mencionamos na introdução, nesta pesquisa iremos ater-nos às análises construídas pela Redecentro acerca das produções sobre o professor desenvolvidas no período de 1999 a 2007 na Região Centro-Oeste. Esse é, portanto, o recorte inicial de onde partimos para selecionar as pesquisas que tratam especificamente do professor de Educação Física.

Dentro do quadro geral que compõe o banco de dados da Rede – 492 fichas –, a partir de nossas leituras e seleção, chegamos ao quantitativo de oito produções⁸⁰ que atendem ao recorte estabelecido para nossa análise. Verificamos que as produções encontradas estão vinculadas especificamente a cinco instituições⁸¹, dentre as sete que compõem a Rede. Destacamos, ainda, que são trabalhos produzidos entre os anos de 2000 a 2007, o que torna esse período o recorte final para nossa análise.

⁸⁰ As oito produções selecionadas são representadas por fichas de análises organizadas e nomeadas pela ordem numérica estabelecida no banco de dados da Redecentro. Mas, no caso desta pesquisa, visando a uma ordem numérica própria e sequencial para o momento em que analisamos as fichas, vamos apresentá-las pelos números de 1 a 8. A numeração original estabelecida pela Redecentro às fichas pode ser vista no **Apêndice B**.

⁸¹ As cinco instituições onde encontramos produções que tratam do professor de Educação Física serão, a partir deste momento, representadas por meio das letras A, B, C, D e E, para diferenciar da forma como a Redecentro as tem identificado nos trabalhos já divulgados em outros momentos.

Quadro 1 – Fichas que tratam das produções sobre o professor de Educação Física.

Ano	Instituição	Ficha de Análise
2000	D	Ficha 01
2001	A	Ficha 02
2002	C	Ficha 03
2006	E	Ficha 04
2006	E	Ficha 05
2007	A	Ficha 06
2007	B	Ficha 07
2007	C	Ficha 08

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

O processo de seleção dessas oito produções consistiu no primeiro movimento exigido em uma pesquisa tipo bibliográfica no que diz respeito à classificação dos dados. Em seguida, pela leitura das fichas e dos indicadores de análise respondidos pelas pesquisas, procuramos compreender como elas estão organizadas, o que buscaram investigar e os conceitos por elas utilizados para caracterizar aquilo que compreendem enquanto ideário pedagógico, concepção de professor e de trabalho docente. A tentativa foi a de construir uma ação interpretativa sobre os elementos textuais presentes nas fichas, a fim de levantar o maior número de informações sobre aquilo que defendem sobre o professor de Educação Física.

Para tanto, baseamo-nos em uma abordagem qualitativa para análise das informações encontradas nas produções, o que, de acordo com Triviños (2010), requer ir além da decomposição do objeto investigado em partes. Nesse caso, implica construir um movimento de organização dos conteúdos selecionados, visando à possibilidade de perceber o processo de integração das partes, a fim de avaliá-las e compará-las, justamente para avançarmos na produção do conhecimento e no desvelamento do objeto em sua totalidade, com todos os contraditórios nexos internos que o compõem.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de partir do material reunido, classificado e organizado para, então, identificar nele as ideias e os conceitos que colaboraram para a compreensão do modo como as concepções de professor se estruturam e se manifestam nas oito produções sobre o professor de Educação Física. Esse é um movimento pautado na dialética, que parte de dados empíricos e reais, em busca da construção de um conhecimento novo e concreto, sugerindo a elaboração de novas proposições e críticas.

A organização e sistematização dos dados reunidos ocorrem pela construção de ***categorias de análise***, que emergem dos estudos previamente realizados com base no referencial teórico, e das relações que estabelecem com as categorias do método do

materialismo histórico dialético. Para apresentá-las as denominamos: Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente); e Trabalho Docente.

Com Triviños (2010, p. 162) assumimos a ideia de que as categorias nos auxiliam a melhor estruturar e articular os conhecimentos adquiridos, para que, a partir delas, tenhamos melhores condições de “analisar, interpretar, explicar e compreender todas as informações [...] em relação às categorias do materialismo histórico e do materialismo dialético”. Afinal, de acordo com Kahhale e Rosa (2009, p. 26), as categorias funcionam como “abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente”.

Tratando mais especificamente das categorias definidas neste trabalho – Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente) e Trabalho Docente – ressaltamos que estas são tratadas como independentes, para que, de acordo com Richardson (*apud* BRZEZINSKI et al, 2006), possam apresentar a concretude e a validade necessária dentro do campo acadêmico-científico. No entanto, assim como também reflete o autor, consideramos e reconhecemos que entre elas não deixam de existir mútuas influências, em decorrência do próprio movimento teórico e dialético que viemos construindo ao longo deste trabalho, ao buscar compreender as implicações do ideário pedagógico na organização e sistematização do trabalho docente. O que, para nós, evidencia o pertinente diálogo existente entre essas categorias, que, como consequência, pode nos levar a atingir uma compreensão mais ampliada do objeto investigado.

Tello (2012) nos ajudou a refletir sobre o modo como podemos explorar melhor as categorias de análise que construímos. Buscamos no autor os conceitos e os elementos necessários para compreender como as produções acadêmicas selecionadas estão estruturadas e como se sustentam teoricamente e politicamente com relação ao debate que promovem sobre o professor de Educação Física. Estamos falando do processo de vigilância epistemológica⁸², apresentado por ele como estrutura analítica que requer a busca pela identificação da *perspectiva epistemológica*, do *posicionamento epistemológico* e do *enfoque epistemológico* assumidos. Estruturas estas, entendidas por Tello (2012), como

⁸² Tello (2012) busca em Bourdieu et al (2008) o conceito de vigilância epistemológica para propor um esquema analítico das produções teóricas e acadêmicas. No seu caso, em especial, reflete sobre a importância de se estabelecer uma vigilância epistemológica nas pesquisas sobre políticas educacionais. Pois entende que esse tipo de pesquisa produzida na América Latina pouco tem contribuído e avançado na apresentação de um posicionamento político e epistemológico claro e consistente. Justamente por haver nelas problemas de ordem teórica e metodológica. Portanto, traz o conceito de vigilância epistemológica ressaltando a importância de investigarmos nas pesquisas, inclusive naquelas construídas por nós, a base epistemológica que as sustenta, e ainda, como se sustentam teórica e politicamente.

componentes fundamentais a serem identificados dentro no processo de produção acadêmica e dos processos de análise e avaliação das pesquisas acadêmicas.

A referência que buscamos em Tello (2012) para construir um caminho de análise dos nossos dados é relevante, inclusive, porque coincide com o próprio movimento de pesquisa que vem sendo produzido pela Redecentro. Pois, quando o autor propõe construir o processo de vigilância epistemológica, acaba referindo-se à importância que a Rede tem dado à necessidade de se aprofundar no conhecimento e na interpretação daquilo que as pesquisas apresentam enquanto concepção teórica, política e metodológica. Afinal, o autor tem entendido que: pela *perspectiva epistemológica* podemos apreender a posição teórica, conceitual e epistemológica das produções, que, por sua vez, é representada pelas teorias do conhecimento (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, humanismo, positivismo, existencialismo, entre outras) que lhes dão sustentação; pelo *posicionamento epistemológico* identificamos o posicionamento político das pesquisas, que por sinal é melhor evidenciado quando há uma articulação com o método de pesquisa; e pelo *enfoque epistemológico*, compreendemos a base metodológica em que as pesquisas se sustentam.

O diálogo que encontramos entre a proposta de Tello (2012) e o trabalho de investigação desenvolvido pela Redecentro nos permite, portanto, analisar as oito pesquisas que selecionamos levando em consideração os componentes acima descritos referentes ao processo de vigilância epistemológica. Em nossa pesquisa, são assumidos quando buscamos compreender o que as produções apresentam enquanto *perspectiva teórica*, *posicionamento político* e *perspectiva teórico-metodológica*.

Acreditamos que, tal como propõe Tello (2012), por esse caminho temos condições de aprofundar na análise de nossas categorias, bem como, de compreender a complexidade das pesquisas, suas contradições e os elementos que as caracterizam, especialmente no que diz respeito ao modo como apresentam a concepção de professor que defendem. Desse modo, entendemos que estamos em sintonia com o que vem sendo realizado pela Redecentro, já que, pelos seus esforços coletivos, tem buscado construir análises qualitativas e compreensivas sobre as produções do Centro-Oeste, o que, necessariamente, tem demandado investigar os aspectos teóricos e metodológicos que as sustentam.

Antes de iniciarmos nossa análise por meio das categorias que construímos, buscaremos, a seguir, apresentar alguns elementos que caracterizam as oito pesquisas que selecionamos, a fim de compreendê-las de maneira mais aprofundada. Para isso, procuramos expor alguns aspectos relacionados à análise de suas perspectivas teóricas, a partir da apresentação de seus temas de pesquisa, seus objetivos e os métodos que lhes dão sustentação

epistemológica; bem como alguns aspectos relacionados à análise de suas perspectivas teórico-metodológicas, explicitando as abordagens e os tipos de pesquisa que as organizam cientificamente.

3.2.1 A organização e a estrutura das pesquisas selecionadas

Para compor a análise da perspectiva teórica das pesquisas, apresentamos, inicialmente, a presença dos temas que se preocuparam em investigar, tendo como ponto de partida os próprios temas já elencados pela Redecentro como aqueles que aparecem nas pesquisas sobre o professor. São eles: Formação, Prática Docente e Profissionalização. Ao iniciar esse processo, ressaltamos que a identificação da presença de um desses temas pela Redecentro ocorreu por meio da leitura integral dessas produções por meio da qual puderam ser identificados seus referenciais teóricos.

O processo de categorização desses temas elencados pela Rede, segundo Bernardes e Costa (2011), teve o cuidado de não restringi-los ou remover as abrangência temática que apresentam. Nesse sentido, entre os temas categorizados e identificados nas pesquisas, encontramos ainda subcategorias, criadas para ampliar as possibilidades de análise pelos pesquisadores. Nesse sentido, com relação ao tema Formação, foram atribuídas como subcategorias formação inicial e formação continuada. No tema Prática Docente, as subcategorias definidas foram prática docente nos cursos normal nível médio, normal superior, pedagogia, licenciatura, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou, ainda, em outra área ou nível de formação que pudessem ser identificados pela leitura do trabalho. E no tema Profissionalização, tornaram-se subcategorias sindicalização, ação coletiva, identidade profissional, socialização profissional e inserção no trabalho (Ver Ficha de Análise em Anexo 1).

As oito produções que selecionamos para nossa análise, com relação aos temas que investigam, estão vinculadas às seguintes categorias e subcategorias expressas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Os temas nas produções sobre o professor de Educação Física.

Ano	Instituição	Ficha de Análise	Categoria Temática	Subcategoria Temática
2000	D	Ficha 1	- Formação - Prática Docente	- Formação Continuada - Prática Docente em Educação Física no Ensino Fundamental
2001	A	Ficha 2	- Formação - Prática docente	- Formação Inicial - Prática Docente na Licenciatura em Educação Física
2002	C	Ficha 3	- Formação - Prática Docente	- Formação Continuada - Prática Docente em Educação Física no Ensino Fundamental
2006	E	Ficha 4	- Formação - Prática Docente	- Formação Inicial - Prática Docente em Educação Física no Ensino Fundamental
2006	E	Ficha 5	- Formação - Prática docente	- Formação Continuada - Prática Docente em Educação Física no Ensino Fundamental voltado para Educação Especial (pessoas com deficiência).
2007	A	Ficha 6	-Profissionalização - Prática docente	- Identidade Profissional - Socialização profissional e Inserção no Trabalho - Prática Docente em Educação Física nas Academias de Ginástica.
2007	B	Ficha 7	- Formação	- Formação Inicial
2007	C	Ficha 8	- Prática Docente	- Prática Docente em licenciatura de Educação Física.

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Os dados expressam que na maioria dos trabalhos, especificamente em seis deles, as discussões propostas envolvem temas articulados, ou seja, são trabalhos em que há a presença de mais de um tema. Nesse caso, identificamos a predominância de trabalhos sobre o tema Formação articulado ao tema Prática Docente. No entanto, ao contabilizarmos de modo isolado cada um dos temas apresentados, constatamos que o tema Prática Docente, apresentado em sete das oito produções, ainda ultrapassa o tema Formação, que está presente em seis delas. De qualquer modo, representam os temas de maior interesse entre os pesquisadores voltados a pensar o professor de Educação Física no Centro-Oeste. Já o tema Profissionalização aparece em apenas uma produção e, ainda assim, associado ao tema Prática Docente.

Com relação às subcategorias temáticas presentes nas pesquisas, vimos que, naquelas onde o tema Formação aparece, há a mesma quantidade de pesquisas que discutem a formação inicial e a formação continuada, sendo, neste caso, três trabalhos para cada. Já onde a Prática Docente é o foco da discussão, percebemos a predominância do ensino fundamental

no interesse de investigação, pois aparece em quatro produções analisadas contra duas, que versaram sobre a prática na licenciatura em Educação Física e uma sobre a prática em academias de ginástica. No único trabalho onde o tema foi a Profissionalização, identificamos que as subcategorias tratadas foram identidade profissional, socialização profissional e inserção no trabalho.

Entre as combinações de subcategorias, são maioria os trabalhos que produzem reflexões sobre formação continuada, a prática docente em Educação Física no ensino fundamental. Estes somam três trabalhos. Já as demais associações de subcategorias – formação inicial e prática na licenciatura; formação inicial e prática no ensino fundamental; identidade, socialização profissional e prática docente na academia de ginástica – aparecem em um trabalho cada. Houve, ainda, dois trabalhos sem associação de subcategorias, sendo que, destes, um esteve voltado à questão da formação inicial e o outro à discussão sobre a prática docente em curso de licenciatura em Educação Física.

Esses resultados nos levam a compreender que, além da prática docente e da formação serem os temas mais presentes, o foco tem estado direcionado às discussões sobre a formação continuada em Educação Física e sua prática no ensino fundamental. Em sequência, estão as discussões que envolvem a formação inicial e sua relação com a prática docente construída no ensino fundamental e na licenciatura. De modo bem menos expressivo, existe ainda uma preocupação com a relação da construção da identidade e da socialização profissional na prática docente desenvolvida em academias de ginástica.

Elaborando uma reflexão mais aprofundada sobre os direcionamentos temáticos tomados por essas pesquisas, construímos ainda uma análise associada com o objetivo geral que essas apresentam, para perceber as contribuições e reflexões que buscaram apresentar para a produção do conhecimento sobre o professor de Educação Física no Centro-Oeste. Nesse caso, procuramos, ainda, perceber se há articulação entre o modo como os objetivos das pesquisas estão apresentados e o método no qual as produções analisadas buscaram fundamentar-se.

Entre os trabalhos que apresentaram como interesse a discussão sobre a formação continuada associada à prática docente no ensino fundamental (Fichas 1, 3 e 5), identificamos a presença de objetivos que, em alguma medida, demonstram ter emergido do contexto de trabalho dos autores e dos desafios por eles enfrentados em seus cotidianos. Parece, ainda, a partir do que compreendemos com o estudo construído por Souza e Magalhães (2013b), que se trata de objetivos generalistas, ou seja, que não estabelecem uma direção precisa, são utilizados em um grande número de situações, e apresentam uma redação confusa. Segundo as

autoras, objetivos como esses geralmente aparecem iniciados por termos como: analisar práticas; esclarecer práticas; discutir influências, etc. Não avançam na tentativa de construir uma análise mais compreensiva e crítica sobre o objeto investigado. Veja o que dizem os objetivos das produções que incluímos neste caso:

Levantar a influência dos currículos de formação inicial, no desenvolvimento das práticas pedagógicas desses professores [4 professores de Educação Física vinculados à educação básica] (Ficha de Análise 1, Instituição D).

Verificar qual a situação vivenciada pelo portador de deficiência na Educação Física Escolar do Ensino Fundamental, da rede pública municipal e estadual [...] (Ficha de Análise 3, Instituição C).

Identificar os problemas que envolvem quem tem PC [paralisia cerebral] severa (dificuldade de: comunicação, aprendizagem e desenvolvimento) e as perspectivas do esporte quanto a minimizar tal dificuldade [...]. [O] estudo que ora apresento resulta de minhas reflexões e ações acadêmico-profissionais, cujo início reside na (com)vivência com pessoas que apresentam Deficiência, sobretudo aquelas que têm paralisia cerebral (PC) severa” (Ficha de Análise 5, Instituição E).

Entendemos que, em alguma medida, a interpretação que realizamos dos objetivos acima descritos, produz uma relação com o fato de que estes trabalhos não nos permitem apreender com clareza o método de pesquisa em que se baseiam. Entendemos que, se o contrário fosse realizado, poderiam apresentar seus objetivos com maior clareza e diretividade, já que estariam orientados pelos princípios estabelecidos por um determinado método de pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que entre essas pesquisas não ocorre qualquer articulação teórica e epistemológica com o método materialista histórico dialético; afinal, não demonstram argumentos ou conceitos que possam responder alguns dos indicadores presentes na ficha sobre esse método. Em nossa compreensão, essa condição os afasta da possibilidade de terem construído objetivos de pesquisa de caráter interpretativo sobre a temática investigada e sobre a relação dialética que seu objeto estabelece com a realidade sócio-histórica e política. Sendo assim, parecem avançar pouco na busca da produção de novas reflexões, necessariamente mais aprofundadas e ampliadas, para os interessados pelas discussões que envolvem a Educação Física.

Sobre as duas produções que apresentamos abaixo, e que destacaram como tema a formação inicial associada à prática docente, uma vinculada à licenciatura (Ficha 2) e outra ao ensino fundamental (Ficha 4), apesar de utilizarem verbos como “identificar” e “descrever”, o

que sugere uma direção constatativa e descritiva dos dados, expressaram, em nossa análise, uma intencionalidade compreensiva em seus objetivos, pois se interessam pela interpretação do que acontece em uma dada realidade investigada, sugerindo um caminho por onde possamos perceber suas contradições e seus nexos com a totalidade (SOUZA; MAGALHÃES, 2013b):

Identificar, no curso de formação de professores de Educação Física [...], os pontos de continuidade e mudança curricular, em relação ao conteúdo de formação orientado pela aptidão física (Ficha de Análise 2, Instituição A).

Descrever e analisar as dificuldades e os limites da prática pedagógica de professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal [...] a partir da implementação dos pressupostos da Escola Cidadã adotados no ano 2000, com a finalidade de contribuir na interpretação do cotidiano educativo dessa nova referência de Educação e Educação Física (Ficha de Análise 4, Instituição E).

Talvez a forma acima descrita em que os objetivos estão apresentados, não seja o suficiente para que essas pesquisas tenham conseguido promover novas reflexões ou sugerir proposições sobre a formação e a prática do professor de Educação Física. Mas, de algum modo, entendemos que sugerem novos encaminhamentos e melhores condições para a construção de um novo conhecimento das temáticas investigadas. Na nossa compreensão, esse fato está diretamente relacionado à condição de serem produções que conseguem responder à maior parte dos indicadores da ficha com relação ao método do materialismo histórico dialético. Acreditamos que isso possa ter direcionado os pesquisadores responsáveis por esses trabalhos a desenvolverem uma análise mais ampliada dos objetos investigados.

Algo parecido ocorre também com o objetivo da pesquisa apresentado pela ficha 6, que trata de forma associada os temas profissionalização e prática docente. Nesta, parece haver um esforço de analisar de forma aprofundada o objeto investigado, com a pretensão de produzir relações e reflexões que envolvam seus condicionantes históricos, sociais e políticos, bem como suas articulações com a totalidade e com as transformações no mundo do trabalho.

Compreender a organização do trabalho em academias de ginástica e a inserção do professor de Educação Física nesse espaço, bem como, as características requeridas e necessárias a esse trabalhador diante das transformações tecnológicas dos instrumentos de produção e das formas de organização e gestão ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho de uma maneira geral e no “mundo” das academias de ginástica em particular (Ficha de Análise 6, Instituição A).

O objetivo de pesquisa acima descrito, a partir do que verificamos na ficha 6, parece ser o que mais se aproxima de um objetivo compreensivo, de acordo com o que nos apresenta Souza e Magalhães (2013b) no estudo que promovem sobre os objetivos de pesquisa. Tal análise também converge com o fato de ser esta uma produção que conseguiu responder a todos os indicadores da ficha de análise com relação ao método materialismo histórico dialético, demonstrando articulação com o referencial teórico de base marxista e a busca de produção de reflexões mais aprofundadas a partir da construção de um movimento dialético de análise e exposição dos dados.

O mesmo não podemos dizer com relação aos objetivos das pesquisas em que foram tratados isoladamente os temas da formação inicial (Ficha 7) e da prática docente na licenciatura em Educação Física (Ficha 8), que explicitamos a seguir. Nestes evidencia-se uma direção apenas descritiva sobre o que se buscou investigar, ligando-se à exposição de relatos, informações, narrações e opiniões (SOUZA; MAGALHÃES, 2013b):

Compreender como são vividos o tempo de estudo e o tempo de brincar no cotidiano do acadêmico de Educação Física [...]. Analisar, na Faculdade de Educação Física, as atividades lúdicas dos acadêmicos como parte de sua capacitação, bem como identificar a ocupação do tempo livre e o lazer na sua formação (Ficha de Análise 7, Instituição B).

Refletir sobre as possíveis formas que os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública [...] interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem (Ficha de Análise 8, Instituição C).

Ao que parece, os objetivos acima descritos não demonstram que as pesquisas pretendem realizar uma investigação mais aprofundada sobre a maneira como seus objetos se manifestam socialmente, e sobre os elementos políticos, sociais e econômicos que os condicionam. Demonstram ser suficiente identificar determinados dados, a serem depois sejam expostos como retrato da realidade, o que coincide com o fato de serem produções nas quais o método de pesquisa não pode ser identificado. A pesquisa apresentada pela ficha 8, por exemplo, apesar de promover uma tentativa de discutir a docência na licenciatura em Educação Física numa perspectiva crítica com apoio de autores como Cunha (1989), Pimenta (1996) e Masetto (1998) em sua análise, acaba detendo-se à exposição de dados estatísticos, sem a busca por qualquer articulação dialética ou crítica com a realidade que os produz.

De qualquer modo, compreendemos que a apresentação dos temas e do objetivo geral das produções analisadas oferece-nos importantes informações sobre elas, no que diz respeito àquilo que se propuseram e sobre a existência de diferentes focos temáticos relativos à discussão sobre o professor de Educação Física. Mas nossa análise indica que as pesquisas que procuraram tratar como tema a questão da formação inicial e da profissionalização, associada às subcategorias da prática docente, representadas especificamente pelas fichas 2, 4 e 6, parecem avançar mais no desenvolvimento de uma análise crítica e interpretativa. Sobretudo porque seus objetivos são entendidos como compreensivos, vistos por Souza e Magalhães (2013b) como único modelo de objetivo de pesquisa que pode ser associado ao método materialismo histórico dialético, visto que sugere encaminhamentos para uma interpretação crítica do objetivo e da realidade investigada.

No quadro abaixo apresentamos uma síntese do que acabamos de analisar sobre os objetivos das pesquisas, articulado à relação que produzem com a filiação ao método.

Quadro 3 – Os objetivos e os métodos de pesquisa nas produções sobre o professor de Educação Física.

Ano	Instituição	Ficha de Análise	Objetivo de Pesquisa	Método de Pesquisa
2000	D	Ficha 1	Objetivo Generalista	Não pode ser identificado
2001	A	Ficha 2	Objetivo Compreensivo	Materialismo Histórico Dialético. - Responde a todos os indicadores da ficha de análise.
2002	C	Ficha 3	Objetivo Generalista	Não pode ser identificado
2006	E	Ficha 4	Objetivo Compreensivo	Materialismo Histórico Dialético. - Responde cinco indicadores da ficha de análise.
2006	E	Ficha 5	Objetivo Generalista	Não pode ser identificado
2007	A	Ficha 6	Objetivo Compreensivo	Materialismo Histórico Dialético. - Responde a todos os indicadores da ficha de análise.
2007	B	Ficha 7	Objetivo Descritivo	Não pode ser identificado
2007	C	Ficha 8	Objetivo Descritivo	Não pode ser identificado

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Entrando agora nos dados que ajudam a compor nossa análise sobre a perspectiva teórico-metodológica, apresentamos algumas reflexões acerca do que as oito pesquisas apresentam enquanto abordagem e tipo de pesquisa. Entendendo que, desse modo, seja possível perceber como se organizam metodologicamente para alcançar seus propósitos e seus objetivos.

Destacamos que há a predominância de pesquisas com abordagem qualitativa. Apenas em uma produção, representada pela ficha 8, conseguimos identificar o movimento de uma

abordagem quali-quantitativa, sobretudo porque produz poucas reflexões sobre os dados estatísticos e numéricos que compõem sua investigação.

De qualquer modo, entendemos também que a predominância da abordagem qualitativa nas pesquisas não garante, por si só, que tenham produzido, de fato, uma relação reflexiva ou crítica com seus dados e com a realidade investigada, tal como pressupõe essa abordagem. Afinal, isso exige uma definição teórica e uma articulação com os princípios do pensamento dialético. Pelo que vimos analisando, esse movimento parece ter ocorrido apenas com as três pesquisas apresentadas pelas fichas 2, 4 e 6, em que percebemos o envolvimento com os princípios do método materialista histórico dialético. Isso coincide também com o fato de serem essas as pesquisas que apresentaram objetivos de caráter compreensivo, tal como se espera de um trabalho com abordagem qualitativa.

Desse modo, ao que tudo indica, mesmo que as pesquisas apresentadas pelas fichas 1, 3, 5 e 7 tenham manifestado a produção de um movimento metodológico que se refere a uma abordagem qualitativa, esse resultado é questionável, já que não avançam na elaboração de objetivos interpretativos e compreensivos, como também, não respondem a alguns dos indicadores do método materialista histórico dialético. Talvez tenha faltado a estas pesquisas perceber que a abordagem qualitativa de pesquisa requer uma intencionalidade analítica aprofundada, e que essa intenção deve estar presente, inclusive, no método que orienta o trabalho e nos seus objetivos, desde o modo como são escritos e elaborados.

Mas, de qualquer modo, a presença da intencionalidade de uma abordagem qualitativa em quase todas as pesquisas sugere haver, ao menos, a tentativa por parte delas de superar ações descritivas sobre a realidade investigada, para dar lugar à compreensão e à interpretação de ideias e conceitos por ela suscitados. O que, em alguma medida, pode estar dialogando com o que é preconizado pela abordagem qualitativa de pesquisa, tal como descrevemos na introdução deste trabalho com o apoio em Negrine (2010) e Minayo (2010).

O quadro abaixo explicita como estão localizadas as abordagens e os tipos de pesquisa nas 08 produções analisadas.

Quadro 4 – A abordagem e o tipo de pesquisa nas produções sobre o professor de Educação Física.

Ano	Instituição	Ficha de Análise	Abordagem	Tipo de Pesquisa
2000	D	Ficha 1	Qualitativa	Estudo de Caso - Não está claramente explicitado pelo autor, mas pode ser identificado a partir do preenchimento de três indicadores da ficha.
2001	A	Ficha 2	Qualitativa	Estudo de Caso - Claramente explicitado pelo autor e responde a todos os indicadores da ficha.
2002	C	Ficha 3	Qualitativa	Histórica - Não está claramente explicitado pelo autor, mas pode ser identificado a partir do preenchimento de três indicadores da ficha.
2006	E	Ficha 4	Qualitativa	Estudo de Caso - Não está claramente explicitado pelo autor, mas pode ser identificado a partir do preenchimento de três indicadores da ficha.
2006	E	Ficha 5	Qualitativa	Estudo de Caso - Claramente explicitado pelo autor e responde a todos os indicadores da ficha.
2007	A	Ficha 6	Qualitativa	Etnografia -Claramente explicitado pelo autor e responde a todos os indicadores da ficha.
2007	B	Ficha 7	Qualitativa	Etnografia - Não está claramente explicitado pelo autor, mas pode ser identificado a partir do preenchimento de quatro indicadores da ficha.
2007	C	Ficha 8	Quali-Quantitativa	Survey - Não está claramente explicitado pelo autor, para pode ser identificado a partir do preenchimento de um indicador da ficha e por meio da análise de dados exclusivamente estatística que desenvolve.

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores (as) no Centro-Oeste.

Com relação aos tipos de pesquisa, fica evidente pelo quadro acima, que a maioria das produções sobre o professor de Educação Física são do tipo estudo de caso. Entendemos que, de algum modo, essa informação corresponde ao que observamos anteriormente acerca dos temas e dos objetivos de pesquisa. Pois a presença do estudo de caso reforça nossa análise de que são produções acadêmicas voltadas para pensar e produzir respostas às questões que emergem de um determinado locus de trabalho, de pesquisa ou investigação e podem, ou não, estar relacionadas à história acadêmica e/ou profissional do próprio pesquisador, e com tudo

aquilo que ele já vivenciou num determinado tempo e espaço, que, por sua vez, tenha resultado em perspectivas para estudos ou pesquisas acadêmicas.

Mas um dado importante a ser destacado refere-se ao fato de que as quatro produções orientadas pelo estudo de caso conseguem avançar nessa proposta. Em duas delas (Fichas 2 e 5) há a intencionalidade declarada pelos autores, ao mesmo tempo em que são respondidos todos os indicadores da ficha de análise referente a esse tipo de pesquisa, e nas outras duas (Fichas 1 e 4), apesar de não haver a explicitação pelos autores, há o preenchimento de três dos seis indicadores da ficha. Isso demonstra haver um exercício metodológico e uma clareza sobre a necessidade de se definir um tipo de pesquisa para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico e científico. Algo parecido ocorre também com as duas pesquisas que, na tabela acima, apresentam-se como do tipo etnográfica. Em uma delas (Ficha 6), há a intencionalidade declarada pelo autor, conseguindo-se ainda preencher todos os sete indicadores referentes a esse tipo de pesquisa. E na outra (Ficha 7), apesar do autor não explicitar que se trata de uma pesquisa do tipo etnográfica, consegue apresentar resposta a quatro indicadores da ficha. De qualquer modo, todas as produções destacadas nesse parágrafo demonstraram, algumas mais estruturadas do que outras, coerência com relação à perspectiva teórico-metodológica adotada.

Acreditamos ser possível refletir que os bons resultados referentes à qualidade do uso das pesquisas do tipo estudo de caso e etnográfica, representam, talvez, uma melhor compreensão desses modelos de pesquisa por parte dos autores e orientadores na pós-graduação do Centro-Oeste. No entanto, não foi essa a compreensão que tivemos a partir da análise das pesquisas apresentadas pelas fichas 3 e 8. Nessas duas, o tipo de pesquisa foi identificado pelo esforço envidado pelos leitores que as analisaram. Na primeira (Ficha 3), que se trata de uma pesquisa histórica, apenas dois indicadores foram preenchidos e, ainda assim, demonstrando ausência de informações e referenciais teóricos sobre esse tipo de pesquisa que respaldassem essa indicação. E na segunda (Ficha 8), a identificação de que se trata-se de um survey foi possível em função do modo como a pesquisa analisa e sistematiza quantitativamente seus dados, utilizando inclusive mecanismos estatísticos específicos e, ainda, porque consegue responder a um dos três indicadores da ficha de análise sobre esse tipo de pesquisa.

Pelo que foi exposto sobre a organização e estruturação desses trabalhos, concluímos, até o momento, que as pesquisas têm buscado produzir conhecimentos voltados a dar respostas muito localizadas, por emergirem de interesses específicos e da realidade vivida pelos próprios autores. Não vimos, pelo que analisamos nos seus objetivos, que as pesquisas

tenham propostas de discussões voltadas às questões teóricas e epistemológicas da Educação Física, como também não foi destacado haver interesse por reflexões acerca das políticas que envolvem a formação e a função social do professor dessa área. Boa parte dos trabalhos se direcionou ao entendimento das mudanças ocorridas na própria prática dos professores, bem como às influências que determinados currículos ou espaços de trabalho tiveram sobre ela, articuladas, ainda, ao desenvolvimento da formação inicial e/ou continuada.

Foi possível perceber, ainda, que a aproximação com algum método, sua filiação explicita a ele, ou a ausência dessa aproximação, repercute diretamente nos objetivos explicitados nos trabalhos. Pela análise geral, percebemos que em apenas três pesquisas houve um esforço de avançar na articulação com o pensamento materialista histórico dialético, que, por sua vez, repercutiu positivamente na formulação dos objetivos de pesquisa, visando a um alcance mais compreensivo da investigação realizada sobre o professor de Educação Física.

A presença da abordagem qualitativa em quase todas as pesquisas nos possibilitou perceber, por um lado, que há uma intencionalidade na busca da compreensão dos contextos e das realidades sócio-históricas que se investigam; por outro, no entanto, quando se articula essa análise com os objetivos das pesquisas e seus métodos, observa-se uma incoerência nesse processo, já que a maior parte das produções não consegue produzir aproximações com os princípios do materialismo histórico dialético nem avança na elaboração de objetivos compreensivos e interpretativos.

Por fim, vimos que a predominante presença de pesquisas do tipo estudo de caso, seguido da etnografia, articula-se com os resultados que a Redecentro já vem apresentando. Segundo mostram os dados de Sguarezi (2011), sobre o aprofundamento realizado na segunda fase da pesquisa da Redecentro, a pesquisa tipo estudo de caso, seguida da etnografia, está presente na maioria dos trabalhos produzidos entre os anos de 1999 a 2005 no Centro-Oeste. Em comum com os dados apresentados pela autora, também está o fato de que, em boa parte das pesquisas aqui analisadas, os autores não explicitam claramente o tipo de pesquisa utilizado. A identificação é realizada a partir de informações e conteúdos levantados pelas leituras dos pesquisadores da Rede.

Dando continuidade a nossa análise, trataremos a seguir da categoria *Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente)*, buscando direcionar-nos, de modo mais preciso, à compreensão dos significados assumidos e defendidos em relação ao professor de Educação Física nas produções analisadas. Nosso propósito é destacar as concepções de professor das pesquisas e o que estas demandam para a função social docente, evidenciando a perspectiva teórica que lhes dá sustentação para o atingimento desse objetivo.

3.2.2 Ideário Pedagógico: concepção de professor e função social docente

Neste trabalho, assim como ocorre na Redecentro, o *Ideário Pedagógico* é apreendido como categoria de análise que se associa à concepção de professor. Nesse sentido, é entendido como categoria orientadora, que possibilita perceber os diferentes conceitos e significados destinados ao professor (função social docente).

Por meio da análise do ideário pedagógico, acreditamos ter condições de evidenciar os elementos, as ideias e os conceitos que caracterizam determinada perspectiva teórica e educacional e, além disso, explicitar o que sugerem para o professor e sua prática. Portanto, é inquestionável sua importância neste momento para compreender o significado que as pesquisas que tratam da Educação Física atribuem ao “ser” professor e sua função social.

Para estruturar nossa análise acerca dessa categoria, precisamos, antes, esclarecer que nos baseamos no modo como a Redecentro tem buscado atualmente organizar suas análises sobre o ideário pedagógico presente nas pesquisas sobre o professor realizada na Região Centro-Oeste. Nesse caso, tomamos como referência as teorias do conhecimento que, historicamente, têm dado sustentação teórica, ideológica e epistemológica para o desenvolvimento das diferentes ideias e perspectivas educacionais e seus impactos no trabalho docente, como vimos como Saviani (2010), Libâneo (1994; 2005), Mizukami (1985) e Brzezinski (2011) no primeiro capítulo. Estamos falando das perspectivas teóricas que, fundamentalmente, sustentam os três métodos de pesquisa na área educacional: a perspectiva positivista, a fenomenológica e a materialista histórico-dialética.

Desse modo, para aprofundar a investigação do ideário pedagógico e compreender como as concepções de professor apresentadas nas pesquisas conseguem sustentar-se teoricamente, buscaremos avaliar se apresentam uma perspectiva teórica claramente definida, a partir de uma possível articulação entre o ideário pedagógico defendido, o método de pesquisa (base epistemológica) e os referenciais teóricos utilizados para respaldá-las cientificamente e ideologicamente. A ideia é perceber se há coerência entre esses elementos (ideário pedagógico, método e referenciais teóricos) e se essa condição interfere na qualidade da definição e na defesa da concepção de professor que assumem.

Iniciando a análise sobre a referida categoria, faz-se importante situar que entre as oito pesquisas selecionadas foi possível identificar apenas 01 (Ficha 2) em que a filiação a determinado ideário pedagógico está claramente explicitada pelo autor. Entre as outras sete, em duas delas (Fichas 3 e 7) o ideário pedagógico não pode ser identificado nos textos, e em outras cinco (Fichas 1, 4, 5, 6 e 8) o ideário pedagógico não está claramente explicitado pelo

autor, mas pôde ser identificado pelos pesquisadores da Rede a partir da leitura, discussão coletiva e preenchimento das fichas de análise, abrangendo todo o trabalho, incluindo suas referências. No quadro abaixo, está descrito o modo como a Redecentro classificou e organizou essas pesquisas no que toca ao ideário pedagógico.

Quadro 5 – A explicitação do ideário pedagógico nas pesquisas sobre o professor de Educação Física

Ano	Instituição	Ficha de Análise	Identificação do Ideário Pedagógico
2000	D	Ficha 1	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética.
2001	A	Ficha 2	Está claramente explicitado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética. Leitor: Professor fundamentado na concepção de Gramsci e Giroux, que, como intelectual orgânico, é capaz de transformar as relações que se dão no âmbito da cultura corporal, intervindo na sociedade através de transformações em sua prática pedagógica.
2002	C	Ficha 3	Não pode ser identificado.
2006	E	Ficha 4	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética.
2006	E	Ficha 5	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética.
2007	A	Ficha 6	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética.
2007	B	Ficha 7	Não pode ser identificado
2007	C	Ficha 8	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: Perspectiva Materialista Histórico-dialética.

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores (as) no Centro-Oeste.

Na única produção (Ficha 2) onde o ideário pedagógico está claramente explicitado pelo autor, o vínculo é estabelecido com uma concepção crítica de professor, orientada pela perspectiva teórica advinda do materialismo histórico dialético. O mesmo ocorre também com as cinco produções nas quais o ideário pedagógico não está claramente explicitado no texto, mas pôde ser identificado pelos pesquisadores da Rede, pois, em todas elas, inicialmente identificaram-se alguns conceitos de professor pautados numa concepção crítica.

Na pesquisa em que o autor explicita claramente seu ideário pedagógico (Ficha 2), a constatação da existência de um ideário pedagógico materialista histórico dialético é feita pela perspectiva teórica que demonstra assumir, e pela elaboração escrita em que se evidencia claramente o que se defende sobre o significado de ser professor e de sua função social. Quando isso não ocorre, ou seja, quando não há a explicitação pelo autor, como foi o caso das outras cinco produções (Fichas 1, 4, 5, 6 e 8), coube à Redecentro, pelas leituras integrais dos trabalhos, realizar o exercício de identificar os conceitos, as ideias e as informações que remetem as pesquisas a uma determinada perspectiva teórica, e, conseqüentemente, a uma

determinada concepção de professor. Essa identificação partiu da análise dos indicadores da ficha (ver Anexo 1), que, estrutural e teoricamente, carregam os principais elementos que caracterizam os diferentes ideários pedagógicos e suas respectivas concepções de professor. Já com relação às produções em que o ideário pedagógico não pôde ser identificado (Fichas 3 e 7), significa que não houve a explicitação pelos autores, não produziram respostas aos indicadores que compõem a ficha de análise e não permitiram identificar conceitos e ideias vinculadas a determinada perspectiva teórica sobre o professor.

Diante dos resultados iniciais que as fichas analisadas nos apresentaram, vimos como necessário aprofundar nossa investigação, a fim de compreender como o ideário pedagógico materialista histórico dialético se manifesta verdadeiramente e é assumido nas pesquisas. Para isso, retomamos os trabalhos na sua forma integral, buscando identificar se, de fato, sustentam coerentemente uma perspectiva teórica crítica. Para isso, como estratégia de organização da análise, aprofundamos inicialmente sobre a pesquisa em que o ideário pedagógico foi claramente explicitado pelo autor (Ficha 2), seguindo com as pesquisas nas quais o ideário pedagógico não foi claramente explicitado, mas identificado pela Redecentro a partir do preenchimento de indicadores da ficha (Fichas 1, 4, 5, 6 e 8) e fechando com as pesquisas nas quais o ideário pedagógico não foi explicitado pelos autores nem identificado pelos pesquisadores da Rede (Ficha 3 e 7), para perceber se realmente a concepção de professor não se manifesta.

A começar, portanto, com a análise da ficha 2, que se refere à pesquisa em que o ideário pedagógico foi claramente explicitado, destacamos que, além de o autor apresentar conceitualmente a concepção de professor crítica que assume, ele consegue sustentá-la na pesquisa ao responder todos os indicadores da ficha com relação ao ideário pedagógico materialista histórico dialético, indicando que, de fato, sustenta tal concepção. Além disso, a concepção de professor crítica é confirmada quando identificamos haver existência do vínculo estabelecido com as ideias de Gramsci (1991), que, por sinal, acaba sendo um dos autores mais citados ao longo do trabalho. Isso nos leva a compreender que o significado emitido sobre o professor está alicerçado na ideia de ser este um sujeito da ação educativa, que deve romper com os modelos e as concepções positivistas, tal como as que estudamos no primeiro capítulo (tradicionais, técnicos, escolanovistas, entre outros) (SAVIANI, 2010; LIBÂNEO, 1994; MIZUKAMI, 1985; BRZEZINSKI, 2011). E, além disso, expressa a noção de que cabe ao professor agir em favor de práticas humanizadoras e construtoras de uma nova realidade. Veja o que é dito a partir de um trecho destacado na ficha 2:

Concepção de professor de Educação Física enquanto intelectual orgânico [...] que contribui com (sic) a transformação da sociedade a partir da sua prática pedagógica (Ficha 2, Instituição A, p. 45).

Além dessa parte, destacada do texto, a ficha 2 apresenta outros trechos, como os que trouxemos abaixo, que confirmam a concepção crítica na qual o professor é compreendido e localizado. Mostra que não se trata de um discurso assumido de forma frágil, pois expressa a existência de sólida articulação com a perspectiva teórica vinculada ao ideário materialista histórico dialético. O que contribui para confirmar o lugar de crítica e de busca pela transformação da realidade sobre a qual o autor se assenta, que idealiza e defende enquanto concepção de sociedade, educação, professor, e função social docente:

[O] professor tem a responsabilidade de intervir na realidade social que o circunda e adquirir instrumentos e competências de um educador crítico para entender a profissão professor para além da função de repassador de conhecimentos (Ficha 2, Instituição A, p. 14).

Por isso, pensar o professor de Educação Física como intelectual se torna uma tarefa complexa. É necessário compreender que falar de intelectuais no campo da Educação Física, no contexto em que estamos inseridos, além de ser recente, é desafiador, pois nos obriga a levantar toda uma discussão sobre a divisão do trabalho, a formação profissional e a crise da relação teoria-prática (Ficha 2, Instituição A, p. 49)

É possível formar o professor como intelectual transformador/orgânico desde que haja uma elaboração conceitual que não dissocie a formação técnico-científica da política-pedagógica, pois a dimensão do intelectual, tal qual se propõe, considera o professor como um ser de ações intencionalmente políticas (Ficha 2, Instituição A, p. 103).

Diante dos trechos acima, entendemos ser possível afirmar que a pesquisa representada pela ficha 2 busca seu fundamento no pensamento crítico, articulando-se com elementos e conceitos que caracterizam o ideário pedagógico materialista histórico dialético, sobretudo quando ressalta a dimensão política e intelectual do professor e a preocupação envolvendo a relação teoria e prática, bem como a questão do impacto da divisão do trabalho na sociedade capitalista na função social docente. Tais ideias revelam que esta pesquisa atribui ao professor o conceito de intelectual orgânico, e à sua função social a capacidade de intervir na realidade, de forma crítica, por meio de sua prática pedagógica, para que ela possa ser transformada. Além disso, mostra a necessidade da superação de ideários e práticas tradicionais, como o mecanismo de “repassar” e/ou transmitir conhecimentos.

O autor dessa pesquisa (Ficha 2), ao buscar subsídios na perspectiva teórica materialista histórico-dialética para fortalecer seu posicionamento crítico acerca da função social docente, procura, claramente, opor-se a um projeto de formação e de prática docente voltada ao modelo técnico e positivista, que, na Educação Física, foi bem representado pelo paradigma da aptidão física acoplado ao processo de rendimento físico e esportivo, como nos explicou Castellani Filho (2002). O trecho que se segue é significativo:

Entender um professor de Educação Física como um intelectual que contribui com a transformação da sociedade através de sua prática pedagógica, atuando como educador comprometido política e pedagogicamente com a criticidade que se espera de qualquer docente de outra matéria, pode auxiliar a formação de futuros cidadãos capazes de intervirem em suas realidades, transformando-as através de diferentes formas de linguagem. Entre elas, a linguagem do corpo para se tornarem mais livres e autônomos em suas decisões cotidianas, visão diferente da que é trabalhada no modelo da aptidão física. Segundo a divisão do trabalho que estrutura a sociedade moderna, não se fala do que pode vir a acontecer, mas de elementos que já estão presentes na realidade (Ficha 2, Instituição A, p. 45).

Nosso entendimento de que esta pesquisa sustenta uma concepção crítica de professor se fortalece ainda mais quando também identificamos que ela expressa uma concepção de educação orientada pelos preceitos do pensamento materialista-dialético. Nesse caso, percebemos que há um esforço de afirmar a necessidade de a Educação Física avançar na produção de uma educação e de uma formação de professor orientadas por uma concepção crítica. Abaixo, exemplificamos essa análise, utilizando um trecho no qual a concepção de educação, tendo como referência Frigotto (1996), é entendida como:

Uma prática social, atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no confronto dos grupos ou das classes sociais. O sujeito dos processos educativos é o próprio homem e suas múltiplas e históricas necessidades”. Ao tratar da questão da qualificação humana, discorda que esta deva ser subordinada às leis do mercado ou às implicações que o modo de produção capitalista impõe (Ficha 2, Instituição A, p. 102).

Entendemos que a clareza do autor sobre sua concepção de educação e de professor, e sobre a perspectiva teórica a que se filia, tenha como fundamento as orientações conceituais que nascem da própria teoria do conhecimento da qual advém seu posicionamento ideológico, ou seja, o materialismo histórico dialético. Por essa razão, percebemos que há nessa produção uma coerência epistemológica, que se confirma na qualidade com que constrói sua articulação teórica com os princípios do método de pesquisa.

Mesmo que o método não tenha sido nessa pesquisa explicitado claramente pelo autor, a resposta que ela produz a todos os indicadores da ficha relacionados ao método materialista histórico dialético foi, em nossa compreensão, fundamental para que pudesse afirmar sua perspectiva teórica crítica e avançar na intencionalidade de compreender o objeto investigado dialeticamente e na sua totalidade. Isso fica mais evidente quando o autor consegue se articular com as categorias do próprio método materialista-dialético, como a historicidade, a temporalidade, a contradição e a totalidade, tomando-as como base para a elaboração de conhecimento. Para exemplo, trouxemos trechos em que apresenta discussões relacionadas às categorias trabalho e ideologia, que, fundamentalmente, compõem o método utilizado:

A divisão social do trabalho além de estar inserida em um processo histórico, teve um papel fundamental na construção da luta de classes e, quanto mais fragmentado o trabalho, maior a concentração de poder nas mãos da classe hegemônica, o que ciclicamente arrefece os embates entre as classes sociais existentes. Trata-se de uma dinâmica histórico-social que acarreta problemas de ordens diversas (Ficha 2, Instituição A, p. 52).

Buscamos na concepção de currículo algo mais abrangente, compreendido como espaço de confronto pelo poder e de luta de ideias que inter-relacionam-se na prática educativa. Quando falamos de espaços de confronto pelo poder, estamos reportando às condições para a concretização dos projetos curriculares que são movidos por interesses que geram outros confrontos, contradições e, em alguns momentos revelam as fragilidades de ideias que buscam a hegemonia (Ficha 2, Instituição A, p. 69).

A exposição dos trechos acima ressalta o cuidado da pesquisa em discutir a realidade e seus condicionantes sociais por meio de um enfoque dialético. Além do mais, a maneira como é analisada pela ficha 2, juntamente com os conceitos por ela apresentados, e a articulação produzida como o referido método de pesquisa, direcionam-nos à conclusão de que houve um esforço para construir um conhecimento potencialmente capaz de fortalecer uma concepção crítica de professor de Educação Física.

A relação que percebemos haver nessa produção acadêmica entre a teoria utilizada e o método de pesquisa, mostra-nos ter havido uma coerência epistemológica importante e que a permitiu ser capaz de produzir um conhecimento aliado à concepção crítica de professor. Entendemos que essa relação só foi assegurada na pesquisa devido ao apoio que o autor buscou em algumas referências teóricas utilizadas como parte de seu fundamento epistemológico.

Pela ficha 2, conseguimos destacar que as referências teóricas dessa pesquisa são, em sua maioria, representadas por autores que trouxeram importantes contribuições para o ideário

pedagógico brasileiro, tanto na área da Educação – Frigotto (1996), Gramsci (1991) e Vásquez (1977) – quanto na Educação Física – Castellani Filho (1989); Coletivo de Autores (1992) e Taffarel (1993) –, sobretudo para o desenvolvimento de concepções críticas de educação e professor.

Avançando na investigação do ideário pedagógico presente nas pesquisas e seguindo o critério que estabelecemos para analisá-las, seguiremos com as cinco pesquisas (Fichas 1, 4, 5, 6 e 8) apresentadas no quadro 4, em que o ideário pedagógico não foi claramente explicitado pelos autores, mas identificado pela Redecentro. Nesse caso, o primeiro ponto a ser destacado é que todas elas foram, inicialmente, vinculadas a uma perspectiva teórica crítica, orientada pelo ideário pedagógico materialista histórico dialético, porque apresentam breves conceitos sobre a prática educativa que se aproximam das ideias expressas por uma concepção crítica de professor. Chegamos a essa reflexão por meio dos trechos que constam das fichas de análise, nas quais é possível perceber o que possivelmente compreendem ser a função social docente, vinculados a termos e ideias que se articulam às concepções pedagógicas críticas que já vimos com Saviani (2010), Libâneo (1994), Mizukami (1985) e Brzezinski (1996, 2002, 2007, 2011), e que, em comum, localizam o professor como mediador da prática educativa, construtor de intervenções críticas e práticas transformadoras e defensor de um posicionamento político contra-hegemônico:

O professor deve estar pronto para rever seu planejamento, reavaliar sua atuação em sala de aula, refletir sobre os erros de seus alunos de uma forma clara e consciente, mediada por noções teóricas construtivas e libertadoras (Ficha 1, Instituição D, p. 111).

Compromisso com a produção de um discurso crítico que considere a prática educativa como fonte inesgotável de enfrentamento político contra-hegemônico e favorável a uma popularização do saber e de bens sociais, culturais e simbólicos (Ficha 4, Instituição E, p. 62).

O professor é quem vai auxiliar o aluno a mediar o processo de aprendizagem, pois media a relação entre o aluno e o conhecimento. Como mediador, ele deve pôr o aprendiz em contato com diferentes conteúdos e situações que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento (Ficha 5, Instituição E, p. 43).

O posicionamento de Marx indica que mesmo em condições adversas, como as encontradas pelos professores em academias de ginástica, há possibilidades de intervenções críticas [...]. Vale ressaltar que intervenção crítica aqui é entendida como aquela que caminha no sentido de construir [...] outras formas de apropriação dos meios de produção (Ficha 6, Instituição A, p. 174).

A reflexão crítica do professor universitário pautada na problematização da sua prática pedagógica, contextualizada por fatores sociais, culturais, político-econômicos, à luz das teorias que fundamentam essa prática, engendra novos saberes da experiência, fazendo do professor não um mero reprodutor e executor de saberes, mas um mobilizador de teorias, no âmbito universitário (Ficha 8, Instituição C, p. 51).

Só a explicitação desses fragmentos, sem um maior aprofundamento sobre aquilo que está presente nessas pesquisas, talvez já fosse suficiente para chegarmos à conclusão que, parecem assumir, de fato, uma perspectiva teórica crítica sobre o professor, assim como inicialmente foi entendido pela análise de suas respectivas fichas de análise. No entanto, vimos como necessário investigar outros elementos para concluir melhor essa análise. Primeiro, porque todas essas pesquisas, diferente do que ocorreu com a pesquisa da ficha 2, não conseguiram responder a todos os indicadores da ficha de análise com relação ao ideário pedagógico materialista histórico dialético e, segundo, porque, ao produzir um aprofundamento, podemos compreender se os conceitos acima expostos estão orientados epistemologicamente por uma perspectiva teórica coerente com o que as pesquisas demonstram defender sobre o professor. Pretendemos, contudo, avançar na compreensão dessas pesquisas, a fim de identificar se os conceitos que emitem estão fundados teoricamente e epistemologicamente, ou se apenas reproduzem discursos aparentemente críticos sobre o professor, sem fundamentação teórica adequada e suficiente.

Nesse sentido, assim como fizemos com a análise da ficha 2, buscamos identificar com estas cinco pesquisas (Fichas 1, 4, 5, 6 e 8), como estão organizadas e estruturadas com relação ao método materialista histórico dialético, já que também parecem expressar um pensamento crítico sobre o professor de Educação Física. A ideia é perceber se o referido método está sendo utilizado como perspectiva teórica por estas produções acadêmicas e se o mesmo tem possibilitado com que apresentem consistência argumentativa e propositiva com relação ao que, aparentemente, assumem enquanto concepção de professor.

Ao realizar essa análise, identificamos que, dentre essas cinco pesquisas, apenas as que foram apresentadas pelas fichas 4 e 6 conseguem demonstrar uma efetiva articulação com o método materialista histórico dialético. Sendo que a primeira responde a cinco dos sete indicadores da ficha sobre esse método e a segunda responde a todos. O que, para nós, torna-se fundamental para afirmarmos que conseguem produzir um pensamento coerente e claro, que, por conseguinte, as define como pesquisas cuja concepção de professor é crítica e fundamentada numa perspectiva teórica dialética.

Nossa compreensão de que essas pesquisas conseguem articular coerentemente a concepção crítica de professor ao método materialista histórico dialético acaba sendo reforçada quando identificamos nelas a predominante presença de autores, tanto da área da Educação quanto da área da Educação Física, que se orientam epistemologicamente pela perspectiva teórica produzida pelo ideário materialista histórico dialético. Na pesquisa referente à ficha 4, por exemplo, os autores que se destacam são Kosik (1976), Frigotto (1996), Hobsbawm (1995), Bracht (1986), Caparroz (2001), Castellani Filho (2002), Coletivo de Autores (1992) e Ghiraldelli Júnior (1991). E na pesquisa da ficha 6, Lukács (2003), Marx e Engels (1998), Marx (2000; 2002), Mészáros (2002), Mascarenhas (2006), Pellegrin (2006) e Silva (2001), são os mais citados.

As respostas que essas duas pesquisas apresentam aos indicadores da ficha e aos princípios do método materialismo histórico dialético, articulados ao pensamento dos autores acima citados, permite, na nossa compreensão, que apresentem uma consistência teórica capaz de fundamentar ideológica e politicamente a concepção crítica de professor que defendem. Evidenciam que não são pesquisas construídas com discursos fragilizados e distanciados dos princípios do ideário pedagógico crítico ao qual se fundamentam. Essa análise torna-se ainda mais clara quando percebemos a existência de outros trechos dessas duas pesquisas, nos quais assumem a perspectiva crítica, os conceitos do pensamento materialista-dialético, e questionam o atual sentido técnico e mercadológico que se atribui à função social docente:

Simultaneamente ao movimento histórico da corporeidade, o homem constrói outras atividades e instrumentos através do trabalho, e com este transforma a natureza, constrói a cultura e se constrói. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento da historicidade da cultura corporal para a prática pedagógica da Educação Física, assim como o é a conscientização de quem pratica, para saber que o homem não nasceu correndo, saltando, arremessando, jogando etc (Ficha 4, Instituição E, p. 40).

[Deve-se] assumir uma prática pedagógica transformadora, com possibilidades para uma reconstrução social e devem, [...] combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos frente à realidade em que vivem. [Os professores] devem ser dispostos de forma a atender a uma práxis pedagógica que [se] desenvolve [em] um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos. [...] Para superação e mudanças, acreditamos que o professor de Educação Física escolar, na reconstrução de sua prática pedagógica, integrado à ação coletiva e às políticas públicas organizadas, busque caminhos para uma formação inicial e permanente com responsabilidades profissionais e autonomia refletidas na relevância do papel social” (Ficha 4, Instituição E, p. 66).

Por estar sob os domínios do capital, a força de trabalho do professor está submetida a um processo constante de intensificação do trabalho. O aumento da intensidade do trabalho está explícito, por exemplo, quando se observa a necessidade do professor desenvolver a atividade de telemarketing. Além disso, o próprio controle e avaliação do trabalho desenvolvido pela academia em cima da produtividade do professor, dos números, torna o trabalho mais intenso, muitas vezes sendo levado parte do trabalho para casa (Ficha 6, Instituição A, p. 51).

A mercadoria não é produzida tendo como principal finalidade ser consumida, mas ser vendida. O professor [no caso da prática em academias de ginástica] não é simplesmente um professor, é um vendedor. Professor-vendedor e aluno-cliente em um ambiente onde a mercadoria exerce a função sedutora de atração e conquista. Esse processo, explicado ao longo desse trabalho, traz consequências significativas para o professor de Educação Física, o principal trabalhador desse espaço de comercialização de práticas corporais orientadas, que instigam questionamentos a respeito do lugar do professor como educador na configuração atual desse espaço (Ficha 6, Instituição A, p. 174).

Já nas pesquisas apresentadas pelas fichas 1, 5 e 8, identificamos algumas contradições com relação à perspectiva teórica que assumem. Diferente do que percebemos com as duas pesquisas analisadas anteriormente (Fichas 4 e 6), essas três parecem vincular-se a uma concepção crítica de professor, mas apresentam algumas fragilidades teóricas e epistemológicas que nos levam a questionar a consistência dos discursos que constroem sobre o professor e a função social docente.

Identificamos que a pesquisa da ficha 1, por exemplo, consegue apresentar um discurso crítico sobre a função social docente, a partir do apoio que busca em teorias e autores ligados ao ideário pedagógico materialista histórico dialético, como Apple (1997), Coletivo de Autores (1992), Fernandes (1997), Libâneo (1998) e Vásquez (1977). No entanto, além de não responder todos os indicadores da ficha relacionados a esse ideário pedagógico, não explicita seu método de pesquisa e não consegue também responder aos indicadores do método materialista histórico dialético. Segundo as informações encontradas na ficha, essa pesquisa se aproxima mais do método fenomenológico pelo modo como busca analisar seus dados, mas também não responde aos indicadores desse método. O que, na nossa compreensão, condiciona esse trabalho a apresentar uma fragilidade teórica, já que parece tratar determinados conceitos vinculados a uma perspectiva crítica, sem buscar, por meio do método, apoio aos fundamentos epistemológicos que os sustentam. E talvez seja essa a razão pela qual não encontramos outros fragmentos no texto onde o autor apresenta com propriedade o significado que atribui ao professor.

Algo ainda mais incoerente ocorre com a pesquisa apresentada pela ficha 8. Nesta, apesar de encontrarmos um discurso aparentemente vinculado a um ideário pedagógico crítico, sobretudo porque entende a prática pedagógica do professor como mediada por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, verificamos que não busca sustentação teórica apenas em autores que se articulam ao ideário pedagógico materialista histórico dialético. Ao contrário, produz uma relação teórica incoerente quando busca discutir a prática docente no ensino superior articulando conceitos de autores críticos como Borges (1997), Pimenta (1996), Taffarel e Santos Júnior (2005), por exemplo, com as ideias de autores pragmáticos e vinculados à teoria dos saberes docente como Tardif e Lessard (2005) e Zeichner (1993).

A incoerência teórica apresentada nos faz questionar ainda mais o discurso sobre a função social do professor que essa pesquisa apresenta. Pois, apesar de demonstrar, aparentemente, um envolvimento com a concepção crítica, reconhecendo inclusive que não há neutralidade ideológica na prática docente, parece compreender, em alguma medida, que a prática e a formação docente deve ocorrer com base nos saberes práticos e da experiência (Ficha 8, Instituição C, p. 35).

O que temos na verdade na pesquisa da ficha 8 não é, portanto, um discurso exatamente crítico, pelo fato de apenas sugerir que o professor compreenda criticamente sua realidade. Mas, sim, um discurso ambíguo, reforçado pela presença de teóricos vinculados a ideários pedagógicos diferentes, que, por sua vez, expressam concepções de professor também diferentes. Essa incoerência pode ser explicada por dois fatores: primeiro, porque o método de pesquisa não é explicitado nem pode ser identificado, por não apresentar respostas aos indicadores da ficha; e, segundo, porque, apesar de demonstrar uma fundamentação teórica que sugere a elaboração de críticas sobre a docência universitária, desenvolve uma pesquisa tipo survey e se preocupa com a apresentação de dados estatísticos. Não há, portanto, base epistemológica e espaço metodológico que sustente uma concepção de professor e uma perspectiva teórica crítica.

Algo parecido ocorre também com a pesquisa apresentada pela ficha 5. A ausência do método de pesquisa (não é explicitado pelo autor nem pode ser identificado por meio dos indicadores de análise) colabora, em nossa compreensão, para que tenha buscado fundamentações teóricas ligadas aos diferentes ideários pedagógicos. Faz, desse modo, com que o discurso crítico produzido sobre o professor, e que apresentamos no trecho anteriormente citado, torne-se vazio e distante de uma concepção materialista histórico-dialética.

Mesmo que a pesquisa da ficha 08 tenha buscado em Vigotski (1984), por exemplo, o conceito de professor enquanto mediador da prática educativa, acaba estruturando boa parte de sua discussão sobre o professor e sua função social com base nas teorias produzidas por Foucault e nas ideias de Tardif (2002) para pensar o processo de formação docente. Veja dois trechos desse trabalho onde se demonstra o apoio em Vigotski (1984) e, em seguida, o apoio em Tardif (2002) para apresentar o que compreende enquanto função social docente:

[O professor] deve pôr o aprendiz em contato com diferentes conteúdos e situações que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao professor, cabe compreender que cada pessoa desenvolve diferentes estratégias de compreensão e ação sobre a realidade, fruto de suas inserções sociais e condições socioculturais de desenvolvimento [...]. Nesse sentido, reconhecemos uma contribuição crucial nos pressupostos da teoria histórico-social de Vigotski (1997; 1984), pois demonstram uma preocupação fundamental com a interação social no desenvolvimento humano. (Ficha 5, Instituição E, p. 43).

O professor é um profissional que detém saberes de matizes variados sobre a educação e cuja função central é educar crianças, jovens e adultos portadores ou não de necessidades especiais. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade docente se insere na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando teorias, metodologias e habilidades diferentes. Nessa ótica, o saber profissional do professor é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes — dentre os quais se incluem ainda o saber-fazer e o saber da experiência. [...] Segundo Tardif (2002), professores mergulhados na prática têm de aprender fazendo, devem se provar que são capazes de ensinar. A lida com situações forma, pois só isso permite desenvolver o “habitus”, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real que permitirão ao professor enfrentar os condicionantes e o imponderável da profissão. (Ficha 5, Instituição E, p. 42).

Diante do que identificamos nessa pesquisa, entendemos que não há como ela sustentar de forma segura uma perspectiva teórica crítica. Pois a articulação teórica que produz não colabora para que assegure uma concepção de professor pautada no ideário pedagógico materialista histórico dialético. Ao contrário, por buscar bastante referência em Tardif (2002) para compreender o processo de formação docente, entendemos que abre condições para fortalecer um ideário pedagógico neoliberal, como nos alertaram Silva (2011), Shiroma e Turmina (2011) sobre as teorias dos saberes docentes, em que os conceitos produzidos por Tardif (2002) são também incluídos.

Por fim, como parte de nossa estratégia de análise, analisamos agora as duas pesquisas apresentadas no quadro 4, representadas pelas fichas 3 e 7, em que o ideário pedagógico não é

explicitado pelo autor nem pode ser identificado pelos pesquisadores da Rede. Diante do que analisamos, ressaltamos que, de fato, são pesquisas que, apesar de tratarem de temáticas que envolvem o professor, não conseguem apresentar conceitos sobre o que entendem ser sua prática social e o que sugerem para a função social docente. O que as torna ainda mais distantes da possibilidade de contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva teórica crítica com relação ao professor no contexto da produção acadêmica.

Acreditamos que isso se deva ao fato também de que, em ambas, o método de pesquisa não pode ser identificado. Além disso, quando mencionam o professor de Educação Física não explicitam um conceito de sua função social, parecendo preocupar-se apenas com a descrição de uma dada realidade onde ele se insere, sem produzir qualquer reflexão que demonstre a articulação a um determinado ideário pedagógico. Desse modo, são compreendidas por nós como pesquisas que pouco acrescentam à discussão teórica e epistemológica sobre o professor de Educação Física, já que, realmente, como constatou a Redecentro, não estão preocupadas em defender ou assumir determinada concepção de professor.

Para concluir a análise empreendida por meio da categoria que denominamos *Ideário Pedagógico (Concepção de Professor e Função Social Docente)*, destacamos algumas conclusões a que chegamos ao aprofundarmos a reflexão sobre o modo como determinada concepção de professor é construída e defendida nas pesquisas.

Percebemos que a adequada filiação ao método de pesquisa demonstrou ser um caminho fundamental para que as produções acadêmicas sobre o professor consigam expressar, com mais propriedade, o significado que atribuem a essa prática social. Entre as oito pesquisas que analisamos, em três (Fichas 2, 4 e 6) percebemos uma articulação qualificada entre a concepção de professor defendida, a filiação ao método de pesquisa (base epistemológica) e os referenciais teóricos utilizados, o que lhes possibilitou avançar na expressão da perspectiva teórica materialista histórico-dialética que defendem.

Esses dados, em nossa compreensão, revelam-se importantes para a formação de professores em Educação Física, pois demonstram existir pesquisas na Região Centro-Oeste que contribuem, por meio de uma clara perspectiva teórica materialista histórico-dialética, para reforçar, reproduzir e qualificar o debate crítico sobre a atuação do professor nessa área. Isso, em alguma medida, converge com as perspectivas teóricas críticas sobre a Educação Física e sobre formação docente em Educação Física que essa área vem construindo nas últimas décadas, muito em função de sua aproximação, pela pesquisa e pela pós-graduação, com outras áreas do conhecimento científico, como a Educação.

A perspectiva teórica defendida nessas três pesquisas nas quais o método materialismo histórico dialético foi identificado e coerentemente articulado com o referencial teórico crítico, contribui, ainda, para reforçar a concepção de professor adotada neste trabalho, que envolve o ideário pedagógico crítico, no qual a docência é tomada como essência do trabalho do professor e direcionada a romper com as práticas e as concepções técnicas e neoliberais. Estas, no atual contexto, como nos mostraram Brzezinski (2011), David (2009), Taffarel e Lácks (2005) e Ventura (2011), têm conduzido essa formação a atender a interesses produtivistas, principalmente por meio da fragmentação entre licenciatura e bacharelado, fazendo o professor perder sua essência política como condição de resistência.

Nas demais pesquisas (Fichas 1, 5 e 8) identificamos a ausência de uma perspectiva teórica crítica articulada ao materialismo histórico dialético e, ainda, a falta de coerência epistemológica com relação às referências que utilizam como fundamentação teórica. Percebemos que os discursos que produzem sobre o professor de Educação Física são frágeis e parecem apenas reproduzir, sem clareza teórica, um pretenso pensamento crítico. Afinal, não conseguem demonstrar a fundamentação epistemológica necessária para dar sustentação a um pensamento crítico. Ou seja, apenas a presença de discursos, que aparentemente nos levam a entender que se trata de pesquisas nas quais o professor é tido como mediador ou transformador da realidade, não é determinante ou suficiente para que essas pesquisas tragam contribuições que, em algum momento, gerem enfrentamentos políticos e ideológicos na área de formação docente em Educação Física.

A seguir, apresentamos a categoria de análise *Trabalho Docente*, que dialoga diretamente com os princípios do materialismo histórico dialético e com o estudo bibliográfico que desenvolvemos ao longo desta pesquisa. Especialmente no que tange à discussão sobre a formação e a profissionalização docente.

3.2.3 Trabalho Docente

A categoria *Trabalho Docente* tem como referência a própria categoria *trabalho* desenvolvida na teoria marxiana. Nesse sentido, é compreendida como um caminho importante para apreender os sentidos, os valores, as práticas e as ideias produzidas pelo homem em sociedade. Entende-se que, pelo conceito associado à ideia de trabalho, conseguimos analisar e compreender os significados referentes à formação humana, à sociedade e ao homem, produzidos num determinado tempo e contexto histórico. Pois, pela

forma como tal conceito se manifesta teórica e politicamente, apreendemos como a realidade e as relações nela presentes têm sido interpretadas (BORGES, 2010).

Nessa perspectiva, assumimos a compreensão de que o trabalho, incluindo o trabalho docente, compõe a essência humana. Ele é a própria manifestação de tudo aquilo que nos forma e nos orienta. Não é meramente um fator, uma ação ou uma construção condicionada ao produto que gera, “mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental” (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Nessa condição, em que assumimos o trabalho docente como trabalho essencialmente humano, consideramos que sua ação tem estado permanentemente condicionada às diversas perspectivas (teóricas, ideológicas e políticas) de interpretação e compreensão da realidade, tendo em vista que, por sua própria condição histórica, insere-se num contexto de luta de classes e disputas econômicas geradas pela sociedade capitalista. Tudo isso faz com que os sentidos que atribuímos ao trabalho do professor acabem carregados de posicionamentos ideológicos e políticos, o que os torna, portanto, um meio importante para que consigamos apreender o que as produções acadêmicas acreditam e defendem enquanto concepção de professor, prática e função social docente.

Desse modo, com essa categoria de análise, centralizamo-nos sobre o que aparece nas pesquisas como posicionamento político dos autores diante da função que atribuem à prática social docente. Essa prática não se associa apenas à ideia de prática pedagógica (fazer e saber pedagógico), mas, fundamentalmente, à sua condição formativa, ideológica, propositiva e transformadora. Trata-se de uma prática que carrega o sentido humano atribuído ao trabalho docente, portanto “rica em possibilidades e, ao mesmo tempo, limitada, pois, pela sua complexidade, exige constantemente respostas (decisões) que podem ser repetitivas ou criativas, dependendo da habilidade e competência do professor para ler a realidade, o contexto da situação e saber agir em situação” (Azzi *apud* BRZEZINSKI et al, 2006, p. 38).

A ideia é perceber se há um conceito de trabalho docente defendido pelas produções acadêmicas e se o mesmo contribui para fortalecer práticas e conceitos ligados a um determinado ideário pedagógico e a um posicionamento político.

Essa análise seguirá uma estratégia diferente do que fizemos em relação à categoria anterior. Ao contrário de nos organizarmos a partir das pesquisas em que o ideário pedagógico pôde ser explicitado e identificado para, depois, analisar aquelas nas quais o ideário não pôde ser identificado, aqui buscaremos tratar primeiramente as pesquisas em que o método

materialista histórico dialético pode ser identificado (Fichas 2, 4 e 6), seguindo com as pesquisas em que esse método não pôde ser identificado pelos pesquisadores da Rede (Fichas 1, 3, 5, 7 e 8). Pois, como vimos nas análises realizadas em relação à categoria Ideário Pedagógico, o método tem sido elemento fundamental para garantir que as pesquisas se posicionem com relação ao que acreditam para a função social docente.

Entre as produções acadêmicas apresentadas pelas fichas 2, 4 e 6, em que o método foi identificado pelos pesquisadores da Redecentro, percebemos que, além de apresentarem uma perspectiva teórica bem estruturada e fundamentada, conseguem, em alguma medida, expressar, a partir do modo como demonstram compreender o trabalho docente, um posicionamento político também articulado ao ideário materialista histórico dialético.

Para entender melhor como esse conceito aparece e se manifesta em cada uma dessas três pesquisas, apresentamos, a seguir, trechos e conceitos que conseguimos extrair a partir de sua leitura integral. Começando com a pesquisa apresentada pela ficha 2, que na categoria anterior explicitou claramente seu ideário pedagógico e apresentou coerência epistemológica acerca da perspectiva teórica materialista histórico-dialética assumida, percebemos que toma a o trabalho docente como categoria importante para afirmar seu posicionamento político crítico.

Diversos momentos e trechos dessa pesquisa podem ser destacados, que, em nossa compreensão, contribuem para fortalecer uma concepção crítica de professor de Educação Física. Vimos que há uma estreita relação com as ideias e os conceitos trazidos pelos autores discutidos no primeiro capítulo (SAVIANI, 2010; LIBÂNEO, 1994; MIZUKAMI, 1985; BRZEZINSKI, 2011), quando trataram e defenderam suas concepções críticas de formação docente:

A compreensão do trabalho como dimensão social e pedagógica cria a expectativa de que, na prática profissional, o professor de Educação Física estaria buscando, dentro das especificidades de sua práxis, elementos dinamizadores para a transformação das pequenas relações dentro da escola e posterior a isso, as relações macrossociais. Porém, não pode-se excluir as situações onde o trabalho ainda aliena e explora o ser humano. Dar as condições para a emancipação da consciência humana através do trabalho denuncia inevitavelmente, a situação contrária real e contextual. (Instituição A, Ficha 2, p. 30)

Por esse trecho, essa pesquisa demonstra expressar a compreensão de que o trabalho é o meio pelo qual as relações humanas e sociais se estabelecem, e, desse modo, defende a necessidade de ser esse o caminho por onde novas práticas sejam construídas, para romper

com os mecanismos de alienação e de eliminação do seu sentido humano, dando lugar a uma formação cujo alcance seja a emancipação humana e a transformação da realidade. Por essa razão, percebemos existir no decorrer do texto dessa pesquisa, um importante reconhecimento de que a formação docente é o meio por meio do qual o professor pode compreender e assumir a condição humana e emancipadora de seu trabalho. Nesse sentido, quando defende uma formação de professor pautada no ideário pedagógico materialista histórico dialético, entende que

Para alcançar essa outra formação, os cursos de graduação podem estar direcionando-se para o entendimento onde o trabalho do professor é pedagógico, mas é também político em qualquer espaço educativo, visando (sic) profissionais que consigam não somente a reflexão de seu trabalho, mas que atuem como intelectuais transformadores na escola e na sociedade. Se a formação do professor de qualquer área tiver como compromisso a emancipação do homem rumo a uma participação mais autônoma em sua história, formar professores constitui-se uma tarefa desafiadora. (Instituição A, Ficha 2, p. 12)

Acreditamos que essa pesquisa contribui para o posicionamento político crítico que defendemos para o professor de Educação Física e sua formação. Dialoga com a concepção sócio-histórica defendida pelos professores ligados à Anfope (BRZEZINSKI, 2011), que, em nossa compreensão, têm contribuído para o desenvolvimento e o fortalecimento de uma concepção de professor de Educação Física cuja docência seja entendida como essência dessa prática social. Docência essa que carrega em sua construção um ideário pedagógico crítico e os anseios de construção de práticas verdadeiramente capazes de contribuir, em qualquer espaço ou contexto em que seja requisitado, para a formação crítica e o desenvolvimento humano. Por essa razão entende e defende que

O professor de Educação Física como um intelectual que contribui com a formação da sociedade através de sua prática pedagógica, atuando como professor comprometido política e pedagogicamente com a criticidade que se espera de qualquer docente de outra matéria, pode auxiliar a formação de futuros cidadãos capazes de intervirem em suas realidades, transformando-as através de diferentes formas de linguagem (Instituição A, Ficha 2, 2011, p. 45).

O posicionamento político crítico dessa pesquisa é sustentado ainda por críticas que desenvolve para evidenciar as contradições e os interesses que envolvem o trabalho docente na sociedade capitalista, em função da luta de classes. Desse modo, em diálogo com as produções científicas que destacamos ao analisar, no segundo capítulo, as pesquisas

divulgadas na Anped, esta (Ficha 2) traz, também, uma discussão sobre o trabalho docente, para evidenciar como este tem sido subjugado aos interesses econômicos que, como consequência, têm-no levado a passar por diversos processos de desvalorização e proletarianização.

O trabalho docente vem sendo desvalorizado e o docente descaracterizado. Seja qual for o nível do ensino, o desenvolvimento de ideologias instrumentais e tecnocráticas fragilizam a preparação do professor ao assumir uma sala de aula. [...]. Classificar o trabalho do professor de Educação Física dentro da dinâmica da divisão do trabalho na modernidade é extremamente complexo, pois acionam-se cada vez mais, elementos do próprio sistema capitalista responsável pela fragmentação compartimentalizando os postos e funções do trabalho. (Instituição A, Ficha 2, p. 39)

Entendemos que a qualidade relacionada ao posicionamento político presente na pesquisa da ficha está comprometida com o fato de ter ela conseguido responder a todos os indicadores da ficha com relação ao método materialismo histórico dialético, avançando, inclusive, na produção de argumentações articuladas com as categorias do próprio método, como trabalho, ideologia, contradição e classe social.

A pesquisa apresentada pela ficha 4 é mais sintética no que tange à discussão que promove no interior do seu texto sobre o trabalho docente. Mesmo identificada como uma pesquisa alicerçada numa perspectiva teórica crítica e no método materialista histórico dialético, como vimos na categoria analisada anteriormente, percebemos que, ao buscar seu objetivo e construir sua fundamentação teórica sobre as diferentes ideias pedagógicas elaboradas na área da Educação Física escolar, acaba não reforçando seu posicionamento político e aquilo que defende enquanto perspectiva para o trabalho docente.

Registramos apenas três trechos onde a discussão sobre o trabalho e sobre o trabalho docente parecem ser evidenciadas. Mesmo assim, pouco expressam do posicionamento político do autor; apenas demonstram que há uma relação crítica pelo modo como analisam o desenvolvimento histórico do trabalho humano e seus impactos na Educação Física.

No primeiro trecho abaixo, vimos a busca da pesquisa (Ficha 4) pelo resgate da discussão ontológica sobre o trabalho humano, para destacar sua importância no desenvolvimento da cultura corporal e para a compreensão de sua constituição histórica. E nos outros dois trechos, em seguida, vimos que produz uma discussão na qual reflete sobre as influências das transformações sociais, tecnológicas e econômicas no trabalho docente, ressaltando uma historicidade em que, em função do valor dado à produção de mercadoria a partir do século XVII, o trabalho, de modo geral, é submetido aos interesses produtivos,

afetando, inclusive, o movimento corporal de todos os envolvidos. Abaixo, os três trechos da pesquisa analisada pela ficha 4 que mencionamos:

Simultaneamente ao movimento histórico da corporeidade, o homem constrói outras atividades e instrumentos através do trabalho, e com este transforma a natureza, constrói a cultura e se constrói. Nessa perspectiva é fundamental o desenvolvimento da historicidade da cultura corporal para a prática pedagógica da Educação Física, assim como é a conscientização de quem pratica para saber que o homem não nasceu correndo, saltando, arremessando, jogando, etc (Instituição E, Ficha 4, p. 40).

Em suma, a realidade concreta da vida exige do trabalho docente a incorporação, à prática concreta da vida do educando, de novos conceitos, novas explorações e novas relações, testadas no seu potencial explicativo. Isso implica participação ativa dos sujeitos envolvidos (alunos, professores, gestores, comunidade) e um trabalho crítico da realidade vivida e do saber produzido com as inovações tecnológicas, com a autonomia, com a profissionalidade, com saberes plurais e, sobretudo, com a visão de formação de um cidadão em sua totalidade. (Instituição E, Ficha 4, p. 65)

O que ocorre com o corpo na modernidade capitalista? Segundo Gonçalves (1994), a partir do fim do século XVII, a produção do sistema capitalista provocou mudanças drásticas nas relações trabalhistas. O trabalho passou a ter valor de mercadoria: perdeu a importância qualitativa em detrimento da quantidade. Com o início da Revolução Industrial, o trabalho perde o vínculo afetivo com o operário e produto; a força física dos trabalhadores passou a ser objeto de exploração capitalista; reduziu-se o trabalho a uma simples ação fisiológica, de pouca criatividade. Na produção capitalista, o corpo é visto como “máquina”, objeto do trabalho e do poder disciplinador, que se instala nas principais instituições sociais, sem que os trabalhadores possam resistir, nem política nem socialmente. (Instituição E, Ficha 4, p. 36)

A ausência de outros momentos onde a discussão sobre o trabalho docente pudesse ser identificada não desqualifica seu posicionamento crítico sobre a formação e a prática em Educação Física, pois, como vimos anteriormente, está respaldado por autores e produz argumentos que dialogam com o ideário materialista histórico dialético. No entanto, mesmo que tenha conseguido responder à maioria dos indicadores da ficha sobre o método, demonstra fragilidade com relação a uma apresentação mais segura sobre seu posicionamento político acerca do trabalho e da função social docente do professor de Educação Física.

Com relação à pesquisa apresentada pela ficha 6, percebemos que, pela maneira intensa por meio da qual busca discutir as transformações no mundo do trabalho e seus impactos nas reformas produtivas, parece refletir sobre os impactos da ideologia neoliberal e da qualidade empresarial no trabalho docente desenvolvido por professores de Educação Física em academias de ginástica. Por essa razão, e pelos diversos argumentos encontrados ao

longo da desta pesquisa, não há como negar a presença de um posicionamento político contra-hegemônico orientado pela perspectiva teórica materialista histórico-dialética. Pois é uma pesquisa que busca explicitar claramente todo o processo de exploração e proletarianização por que passa o professor de Educação Física:

Por estar sob os domínios do capital, a força de trabalho do professor está submetida a um processo constante de intensificação do trabalho. O aumento da intensidade do trabalho está explícito, por exemplo, quando se observa a necessidade do professor desenvolver a atividade de telemarketing. Além disso, o próprio controle e avaliação do trabalho desenvolvido pela academia em cima da produtividade do professor, dos números, torna o trabalho mais intenso, muitas vezes sendo levado parte do trabalho para casa. (Instituição A, Ficha 6, p. 51)

A venda e o trabalho pedagógico acontecem simultaneamente, pois o professor vende a partir de seu trabalho pedagógico na academia, o segundo momento, que é o principal no que diz respeito ao trabalho pedagógico, é, portanto, também o principal no que diz respeito ao trabalho de venda executado pelo professor. O professor, portanto, precisa deixar de simplesmente ministrar aulas, mas ele fundamentalmente precisa passar a “usar as aulas” para vender, essa é uma das ideias passadas pelo treinamento realizado nesta academia (Instituição A, Ficha 6, p. 164)

O posicionamento político crítico que esta pesquisa apresenta ao analisar o trabalho desenvolvido nas academias de ginástica, destacando suas relações com o processo de reestruturação produtiva, consegue ser bem fundamentado devido à articulação profícua que o autor produz com outros autores de base materialista histórico-dialética e pelo fato de ter conseguido responder a todos os indicadores da ficha com relação a esse método. Isso demonstra uma importante relação entre método e teoria que, por sua vez, resulta em um posicionamento político crítico consistente.

No entanto, ao retomar a pesquisa em sua integralidade, percebemos que, em boa parte da fundamentação teórica, o autor não busca posicionar-se sobre o que acredita e defende ser o papel ou a função do trabalho docente, sobretudo para se contrapor a lógica produtivista que tanto analisou e explicitou em seu trabalho. O autor parece deixar de lado a discussão que envolve a questão da profissionalização docente, para dar centralidade ao desenvolvimento empresarial de academias de ginástica e à organização do trabalho nesse universo.

Há um contexto de alienação e fetiche que induz pessoas a procurarem a academia. A organização do trabalho para a produção de mercadoria nas academias de ginástica se organiza nessa circunstância. E há também uma intensificação da alienação e do fetiche oriunda dessa organização do trabalho (Instituição A, Ficha 6, p. 19).

A força de trabalho dos professores e outros funcionários, comprada pela academia, ao ser colocada em movimento através da utilização dos meios de produção, produz a mercadoria vendida pela academia. Nesse processo, a força de trabalho produz não só uma mercadoria que vai ser utilizada, mas também produz valor. (Instituição A, Ficha 6, p. 41)

Nesse sentido, entendemos que é ausente ao longo do texto dessa pesquisa a explicitação pelo próprio autor da concepção de professor que defende. Mesmo sabendo que ele se fundamenta criticamente para construir sua análise, acreditamos que um posicionamento mais objetivo sobre a função social docente poderia qualificar ainda mais a contribuição do trabalho para pensar a atuação do professor de Educação Física. Vimos que o autor constrói seu posicionamento político sobre o que perspectiva para o trabalho docente mais no final da pesquisa, especificamente nas suas considerações finais, quando menciona que a formação e a atuação crítica de um professor de Educação Física deve estar articulada a movimentos coletivos para produzir uma práxis transformadora:

Um profissional crítico, que não sabe o que é sindicato, que não procura saber qual o sindicato de seu campo de atuação, não é um trabalhador que tenha consciência crítica da realidade. [...] “Os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro” (KUENZER, 2002, p. 181). (Instituição A, Ficha 6, p. 179).

Essas três pesquisas que acabamos de analisar (Ficha 2, 4, e 6), são as que conseguem produzir uma relação entre a perspectiva teórica materialista histórico-dialética e o que esta suscita para o posicionamento político sobre o professor de Educação Física. Pois, como vimos, demonstram, em diferentes medidas, trazer uma compreensão sobre a condição ideológica, política e social por trás do trabalho docente. Mas, dentre elas, a que melhor consegue desempenhar essa função é a pesquisa analisada pela ficha 2, sobretudo porque, em diversos momentos, consegue apresentar a compreensão crítica e contra-hegemônica que atribui à função social docente.

O mesmo não podemos dizer das outras cinco pesquisas (Ficha 1, 3, 5, 7 e 8) nas quais o método não pôde ser identificado. Além de ser esse um fato que contribuiu para a forma frágil como apresentam e defendem o ideário, entendemos que também comprometeu o que expressam sobre o trabalho docente. Isso, por conseguinte, reflete-se na ausência, por parte dessas pesquisas de posicionamento político, principalmente porque seus autores trazem poucos conceitos para descrever a função que atribuem ao professor de Educação Física.

Acreditávamos que a pesquisa da ficha 1, pudesse demonstrar mais argumentos que explicitassem um posicionamento político crítico sobre o trabalho e a função social docente. Afinal, mesmo não tendo se fundamentado no método materialista-dialético, trouxe importantes autores vinculados a essa perspectiva teórica para produzir sua fundamentação. No entanto, a discussão que envolve o trabalho docente não pode ser percebida na pesquisa. A centralidade é dada ao debate sobre currículo e prática pedagógica. Identificamos apenas um momento no qual busca posicionar-se criticamente sobre a função social docente, mas não esclarece como esse posicionamento pode ser construído pelo professor e as bases políticas e ideológicas necessárias para tanto:

No estudo realizado o professor deverá criar resistências ao currículo permeado de ideologias dominantes, fazendo contestação à organização de conteúdos alinhavados para a reprodução dessa ideologia. Dessa forma o professor poderá estabelecer resistências as hegemonias e criar contra-hegemonias (Instituição D, Ficha 1, 2000, p. 39).

O trabalho docente não é uma categoria discutida também nas pesquisas das fichas 5 e 8. Entendemos que a inconsistência epistemológica apresentada por elas quando buscamos compreender as perspectivas teóricas que as sustentam, reflete-se, também, na ausência de seus posicionamentos políticos.

O diálogo que promovem com autores críticos contribuiu para que apresentassem uma compreensão também crítica sobre a função do professor de Educação Física, como pode ser observado nos fragmentos abaixo. No entanto, além de ser uma compreensão questionável pelo fato buscarem ao longo do trabalho autores ligados ao ideário neoliberal para refletir sobre a prática docente, também não trazem uma discussão sobre trabalho docente pautada no método materialista histórico dialético e não demonstram compreender essa categoria como fundamental para expressar o que almejam enquanto concepção crítica de educação, sociedade e formação humana.

[O] professor deve pressupor a reflexão sobre os valores da educação, a vivência interdisciplinar, o trabalho em equipe, a pesquisa e a construção de competências. O professor deve partir não só da capacidade de explicar e reproduzir – consideradas como competências profissionais; também deve assumir o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. [...] A formação de professores tem vínculos intrínsecos com a relação entre teoria e prática, e é paralela a uma relação humana mais ampla: entre pensamento e ação (Instituição E, Ficha 5, p. 41-42).

O olhar crítico [...] sobre educação e sociedade também fundamenta a discussão sobre a prática do professor de Educação Física, uma vez que

afirma ser a ação docente influenciada por acontecimentos sociais, político-econômicos e pautada por relações de poder, não sendo, assim, de forma alguma, neutra ou estanque em si mesma” (Instituição C, Ficha 8, p. 35).

Entendemos que a análise por nós construída, de que há nessas pesquisas apenas um discurso frágil, aparentemente crítico, está articulada à falta de clareza epistemológica e à ausência do método de pesquisa, que, antes de orientar estruturalmente qualquer trabalho acadêmico, deve ser tomado também como posicionamento ideológico e político.

Já nas pesquisas apresentadas pelas fichas 3 e 7, assim como também não foi possível identificar o ideário pedagógico e a perspectiva teórica, não apreendemos o conceito que fazem do trabalho docente. Ao retomar essas pesquisas de forma integral, percebemos que não há nelas conceitos que demonstram expressar um posicionamento político sobre a função social docente. São pesquisas que trazem como tema a formação e a prática docente, mas buscam apenas descrever o que ocorre com o professor num determinado contexto e espaço.

No primeiro caso (Ficha 3), buscou-se construir uma densa discussão teórica sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência, e, na análise dos dados, refere-se à prática desenvolvida pelo professor de Educação Física, sem qualquer análise do conceito que faz dessa área de conhecimento. A discussão que promove sobre a Educação Física restringe-se à análise das diferentes abordagens teóricas presentes nessa formação, sem, no entanto, apresentar a abordagem à qual se filia epistemologicamente.

O segundo caso (Ficha 4), apesar de envolver a discussão do lazer enquanto campo de estudo da Educação Física, apenas trata de descrever esse fenômeno, sem a produção de reflexões sobre sua relação com o mundo do trabalho, o que se justifica pelo fato de não trazer importantes referências teóricas vinculadas ao materialismo histórico dialético sobre essa temática. A relação que produz com a área da Educação Física ocorre apenas para identificar a influência das diferentes práticas de lazer na formação inicial do professor dessa área. No entanto, não discute importantes questões como o trabalho, a identidade e a prática docente.

Para concluir, na análise empreendida no tocante à categoria *Trabalho Docente*, destacamos que a adequada filiação ao método demonstrou ser, de fato, o caminho mais seguro para que as pesquisas possam apresentar com clareza seus posicionamentos políticos sobre o professor, que, ideologicamente, representam suas concepções de sociedade, de homem e de formação humana.

Entre as pesquisas em que o posicionamento político pode ser encontrado e apreendido, destaca-se a apresentada pela ficha 2. Pois, em diversos momentos consegue sustentar o que pensa e o que defende enquanto função social docente, tendo ainda

sustentação epistemológica e perspectiva teórica coerente com o método utilizado, o materialismo histórico dialético. Em seguida, estão as pesquisas das fichas 4 e 6, que, ambas, posicionam-se politicamente e de forma crítica a respeito do professor de Educação Física e do trabalho ao qual este vem sendo submetido ideologicamente na sociedade capitalista. Conseguem, ainda, expressar um discurso fundamentado e orientado pelos princípios do método materialista-dialético, carecendo, no entanto, de mais conceitos nos quais o que compreendem como função social docente e trabalho docente pudesse ser melhor evidenciado.

Ao finalizar, destacamos, ainda, que a inconsistência teórica presente nas pesquisas das fichas 1, 3, 5, 7 e 8, nas quais o método não pôde ser identificado, repercute diretamente na ausência de posicionamento político. Há a tentativa por parte de algumas delas de descrever o que acreditam enquanto prática docente aliada a uma perspectiva crítica. Mas a desarticulação percebida com o método materialista histórico dialético as conduziu a serem caracterizadas como pesquisas que pouco contribuem para fortalecer um posicionamento político crítico na área da Educação Física.

Considerações Finais

O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento.
(SEVERINO, 1998, p. 40)

Com Severino (1998), tecemos as linhas finais deste trabalho, ressaltando que a produção do conhecimento tem importância fundamental para nosso desenvolvimento. Ir à busca do conhecimento e apreendê-lo torna-se condição necessária para nos transformarmos. Esse processo nos possibilita rever a história, dar-lhe novos sentidos, estabelecer novas relações, reconhecer as lacunas existentes e compreender nossa própria realidade. A investigação produzida para alcançar o conhecimento nunca se encerra, portanto, Ela é essencial para continuarmos a produzir novas reflexões. O produto e o resultado ao qual chegamos devem, nesse sentido, ser encarados sempre como um novo ponto de partida.

Nesse caso, entendemos que a riqueza do conhecimento produzido está para além do resultado que ele apresenta. Pois a maior parte de tudo que aprendemos, vivenciamos, refletimos e construímos está no processo de construção do conhecimento e no caminho que delineamos para que ele fosse alcançado. O que, para nós, representa o próprio movimento e a função de uma pesquisa, ou seja, ela mesma já carrega a riqueza e os elementos que caracterizam o conhecimento produzido, mesmo que tenha sido a partir de determinado recorte.

Acreditamos que, ao nos dedicarmos, neste trabalho, a discutir as concepções de professor e a função social docente, cumprimos o papel de contribuir para o processo de produção do conhecimento. Afinal, buscamos trazer reflexões, análises e críticas, especialmente sobre o modo como o professor vem sendo compreendido em diversos contextos históricos e, mais especificamente, nas produções acadêmicas dedicadas a investigar o significado dessa prática social. Nesse sentido, entendemos que a realização deste trabalho, além de contribuir com nosso desenvolvimento enquanto pesquisadores, contribui também para a produção acadêmica que vem se envolvendo com essa temática.

A partir do objetivo geral que traçamos, que consistiu em analisar as concepções de professor apresentadas nas dissertações e teses em Educação da Região Centro-Oeste que tratam do professor de Educação Física produzidas no período de 1999 a 2007 e, ainda, os significados que produzem relativos à função social docente. Elaboramos ao longo desta pesquisa um percurso histórico, entrelaçado por um movimento teórico crítico e dialético que nos permitiu chegar a algumas reflexões que se referem ao próprio conhecimento construído, e que dialoga diretamente com as preocupações do campo acadêmico e científico da Educação e da Educação Física. Por essa razão, são reflexões a serem retomadas nesse momento, quando buscamos ressaltar suas contribuições para a produção de respostas ao problema de pesquisa que elegemos.

Destacamos inicialmente a evidência de que o espaço de pesquisa e pós-graduação em Educação tem, de fato, contribuído para o movimento científico da Educação Física na Região Centro-Oeste. Por meio dos trabalhos que analisamos, percebemos, em função da variedade temática e dos tipos de pesquisa, que há importante abertura para que a Educação Física produza novos conhecimentos voltados a pensar o professor e sua inserção nos diversos campos de atuação profissional, como o ensino fundamental, o lazer, a educação especial e as academias de ginástica, a partir de uma perspectiva crítica.

No entanto, surpreendeu-nos encontrar, dentro do universo empírico que elegemos, apenas oito pesquisas que tratam do professor de Educação Física. Acreditávamos que, ao contrário, iríamos deparar-nos com um número maior, sobretudo porque nosso recorte (1999 a 2007) refere-se a quase uma década de produção do conhecimento na Região Centro-Oeste e, também, por entendermos que a pós-graduação em Educação continua sendo importante espaço para a formação docente em Educação Física, já que esta área apresenta apenas três programas de pós-graduação (um privado e dois públicos) nesta região do país, sendo dois deles criados recentemente.

De qualquer modo, porém, entendemos que as oito pesquisas por nós analisadas trouxeram novas ideias, conceitos e informações sobre o professor de Educação Física, que, necessariamente, dialogam com a realidade da formação e da produção do conhecimento nessa área. Apesar de não sabermos ao certo se elas têm conseguido produzir implicações diretas para a prática docente, acreditamos que podem ter sido capazes de gerar novos sentidos para aqueles que as produziram, ao mesmo tempo que representam, também, um movimento teórico na área acadêmica, especialmente nesta Região do país.

Já com relação ao que estas pesquisas de fato apresentam sobre o professor de Educação Física, que concepções defendem e como avançam e contribuem para refletirmos e

pensarmos o desenvolvimento da função social docente, entendemos que o aprofundamento que realizamos ao analisá-las, explicitando suas estruturas e seus conceitos por meio de categorias, leva-nos a algumas conclusões a serem apresentadas no fechamento deste trabalho.

Os trabalhos analisados, em sua grande maioria, expressaram como características comuns o fato de discutirem as temáticas formação e prática docente; de se organizarem principalmente com base nas estruturas metodológicas do estudo de caso e da etnografia como tipos de pesquisa; e de compreenderem os objetos investigados e analisados seguindo a organização de abordagem qualitativa. Com relação a seus objetivos, vimos, ainda, que apenas três pesquisas avançam na perspectiva de construir um novo conhecimento por meio de um viés crítico e compreensivo. Já as outras cinco, mesmo sendo, em sua maioria, organizadas a partir dos princípios da abordagem qualitativa, acabam apresentando seus objetivos com um alcance meramente de constatação e descritivo, sem demonstrar qualquer interesse analítico e interpretativo sobre o estudado e investigado.

Vimos que o fato de termos três pesquisas apresentando objetivos que visam a uma ação compreensiva e analítica, coincide com a condição de serem também as únicas pesquisas sobre o professor de Educação Física, dentre as oito analisadas, nas quais o método pôde ser identificado, e, nesse caso, vimos que se trata do materialismo histórico dialético. Por consequência, a partir da leitura integral dessas produções e da interpretação de suas fichas, identificamos também serem estas as pesquisas em que o ideário pedagógico materialista histórico dialético pôde ser claramente identificado. Fundamentalmente porque trazem ideias e conceitos ideologicamente articulados aos princípios do pensamento materialista-dialético; conseguem responder integralmente aos indicadores da ficha de análise acerca do ideário pedagógico mencionado; desenvolvem uma fundamentação teórica clara e coerentemente orientada por autores de mesma base teórica e epistemológica e, efetivamente, conseguem sustentar aquilo que pensam e acreditam sobre a função social docente.

Ou seja, dentro do nosso universo empírico, três pesquisas apenas se destacam por mostrarem uma perspectiva teórica consistente. Elas reforçam ao longo de suas construções o que pensam sobre o professor e o que almejam para a função social docente. Nesse sentido, conseguem apresentar contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico no campo da Educação Física e, por conseguinte, direcionam-se para qualificar o debate desenvolvido na área sobre a formação de professores. Entendemos, inclusive, haver uma convergência entre o que essas três pesquisas apresentam enquanto concepção crítica de professor, com o que viemos defendendo neste trabalho acerca da formação docente em Educação Física, o que envolve, necessariamente, um diálogo com autores críticos, como Brzezinski (2011), Taffarel

e Lácks (2005) e Ventura (2011), cuja defesa é de que a docência e os princípios políticos sejam tomados como essência do trabalho docente, numa perspectiva de romper com as práticas, ideias e concepções de cunho produtivista e neoliberal que fragmentam a formação e atuação do professor.

Mas, ainda assim, mesmo que tenham sido as únicas três pesquisas a mostrarem uma articulação teórica e metodológica com o método do materialismo histórico dialético e sustentarem uma concepção de professor crítica, vimos que, em apenas uma delas um posicionamento político crítico é bem claro e evidenciado. Essa pesquisa se destaca porque consegue expressar em diversos momentos de sua construção aquilo que acredita e pensa sobre a função social do professor, direcionando a compreensão do trabalho docente a uma perspectiva crítica e contra-hegemônica. As outras duas pesquisas, também entendidas por nós como defensoras de uma concepção crítica, não deixam de ressaltar a posição contra-hegemônica que também assumem ao tratar do trabalho do professor, mas acreditávamos que, por estarem articuladas ao ideário materialista-dialético, deveriam reforçar política e ideologicamente o que vislumbram para a função social do professor, visando explicitar os caminhos que sugerem para a formação docente e sua articulação com a transformação humana e social.

A análise que construímos levando em consideração estas três produções acadêmicas nas quais o ideário pedagógico materialista-dialético e a concepção de professor crítica são defendidos e sustentados, levam-nos a entender que uma pesquisa, enquanto percurso para a construção do conhecimento, deve carregar fundamentalmente uma concepção política, ou seja, uma forma de ver e interpretar a realidade que, por sua vez, deve ser sugerida pelo pesquisador durante sua construção, e por nós apreendida no momento que a analisamos. Assim, não se corre o risco de trazer, de forma abstrata, ideias e conceitos sem qualquer articulação com a vida, e, neste caso, especificamente, sem relação com os dilemas e os conflitos vividos pelo professor de Educação Física.

Acreditamos que essas três pesquisas, com suas especificidades, promovem, em alguma medida, um envolvimento com o debate sobre a formação de professores de Educação Física e fortalecem a concepção crítica existente na área. Por essa razão, não deixam de demandar para a função social docente a busca de uma formação humanizadora, por meio de práticas menos técnicas e tradicionais, a favor da emancipação social e da elaboração de questionamentos, críticas e reflexões que envolvem a atuação do professor de Educação Física.

Dentre as outras cinco pesquisas que compõem o quadro das oito analisadas, encontramos situações diferentes com relação ao que manifestam enquanto concepção de professor. Num primeiro caso, identificamos duas pesquisas em que o ideário pedagógico não pode ser identificado; e em outro caso, três pesquisas que, aparentemente, sugerem um envolvimento com conceitos e ideias advindas do ideário materialista histórico dialético, mas este acaba não sendo sustentado no decorrer de suas construções e no modo como se posicionam teórica e politicamente. Demonstram que, nos dois casos, são pesquisas em que a concepção de professor acaba não sendo de fato assumida e defendida.

A começar pelo caso das duas pesquisas nas quais o ideário pedagógico não pode ser identificado, destacamos que, apesar de sugerirem a intencionalidade de discutir a formação e a prática do professor de Educação Física como temas, levam suas discussões para outros focos e, por essa razão, acabam não apresentando aquilo que acreditam enquanto concepção de professor. Uma delas, com um objetivo de pesquisa generalista, preocupou-se mais em entender como a prática de lazer interfere no envolvimento e na relação que alunos de Educação Física promovem com esse curso. E a outra, com objetivo descritivo, produz uma relação com a Educação Física apenas para analisar as abordagens pedagógicas existentes nessa área e suas contribuições para a prática educativa envolvendo pessoas com deficiência. Entendemos, ainda, que a falta de posicionamento político e de uma perspectiva teórica nessas pesquisas se articula com a ausência do método de pesquisa, pois este poderia conduzi-las a assumir determinada concepção de mundo e de sociedade.

Já no caso das outras três pesquisas, em que é sugerida uma aproximação com o ideário pedagógico materialista histórico dialético, identificamos algumas contradições que nos fizeram questionar se, de fato, conseguem sustentar uma concepção crítica de professor, a partir do modo como constroem seus discursos e suas fundamentações teóricas. A primeira contradição que percebemos é que, apesar de as fichas apresentarem breves conceitos que indicam o professor como mediador e transformador da realidade, ao retomar as pesquisas de forma integral, percebemos que esses conceitos não são reforçados, aparecem apenas isolados em determinado momento de suas construções. Além disso, não respondem aos indicadores da ficha de análise acerca do ideário pedagógico materialista histórico dialético, o que corrobora ainda mais o entendimento de que o discurso aparentemente crítico que apresentam sobre o professor é frágil e pouco sustentado ideologicamente.

Entre as contradições, notamos, ainda, que a fragilidade referente ao ideário pedagógico possui relação com a inconsistência teórica manifestada, sobretudo pela falta de coerência entre os referenciais teóricos utilizados. Afinal, tentam produzir diálogo entre

autores de bases epistemológicas diferentes, para tratar de um mesmo assunto, sem sequer explicar a razão por que realizam tal aproximação. O que, em alguma medida, compromete nossa compreensão sobre a perspectiva teórica que de fato assumem, revelando existir uma lacuna que impede tais pesquisas de manifestar, com clareza, o que demandam ou acreditam para a função social do professor.

A análise que construímos sobre as pesquisas referidas no parágrafo acima dialoga com o fato de não apresentarem o método de pesquisa. Não há qualquer indicador da ficha respondido por elas, que represente haver uma relação com os princípios do materialismo histórico dialético, por exemplo. O que, provavelmente, poderia tê-las auxiliado na apresentação da concepção de professor crítica, já que o método carrega necessariamente um posicionamento teórico, ideológico e político.

A ausência do método nessas pesquisas repercute também na falta de manifestação de seus posicionamentos políticos com relação ao professor de Educação Física. Pela análise empreendida por meio da categoria Trabalho Docente, percebemos que não apresentam um conceito do trabalho do professor que evidencie o que perspectivam para sua função social. Encontramos, apenas, alguns trechos em que descrevem o significado atribuído à prática docente; no entanto, pouco contribuem para fortalecer um posicionamento político crítico sobre a atuação e a formação do professor de Educação Física. Demonstram inconsistência na concepção ideológica que buscam sustentar, levando-nos a entender que apenas aproximam-se brevemente de um discurso crítico para ganhar a legitimidade necessária dentro do campo acadêmico, especialmente dentro da pós-graduação em Educação.

Compreendemos que esses três trabalhos produzem um conhecimento que pouco avança na tentativa de fortalecer um posicionamento crítico com relação ao professor de Educação Física e ao lugar que este assume na atual conjuntura educacional e política. Eles não deixaram de produzir um movimento de relevância para o desenvolvimento científico da área, sobretudo porque expressam o esforço de autores e professores de Educação Física de compreender um dado objeto e uma realidade; entendemos, todavia, que deixam de produzir uma relação mais ampliada com o debate na área ao não se posicionarem claramente sobre o ideário pedagógico que assumem.

Os resultados que encontramos no trabalho que ora finalizamos só reforçam nossa compreensão de que o método, a adequada estrutura metodológica, a perspectiva teórica assumida e o posicionamento político defendido têm uma importância fundamental para que as pesquisas sejam produtoras de um conhecimento novo, contextualizado, elaborado e coerentemente ligado à uma concepção de homem e de sociedade. Quando não estão assim

organizadas, principalmente aquelas que tendem a aproximar-se de uma concepção crítica, podem não trazer respostas aos dilemas e os conflitos que enfrentamos socialmente. Sendo assim, tornam-se distantes da possibilidade de colaborar com a formação de críticas, reflexões e novas consciências acerca do objeto investigado.

As três pesquisas que consideramos serem as que melhor contribuem para a formação de um pensamento crítico sobre o professor de Educação Física expressam o baixo quantitativo de trabalhos que, de fato, conseguem elaborar uma discussão que ultrapasse a reprodução de discursos. Chamam a atenção para a necessidade de os pesquisadores interessados pela temática professor buscarem compreender melhor os subsídios teóricos e metodológicos adequados à construção de um movimento de pesquisa, a fim de que esta se torne socialmente relevante.

Destacamos que só foi possível percorrer este caminho de análise que apresentamos no decorrer da pesquisa, que nos possibilitou construir uma investigação crítica acerca da produção do conhecimento sobre o professor de Educação Física, até chegar as considerações que ora apresentamos, em função do envolvimento estabelecido diretamente com as propostas de estudos e pesquisas elaboradas pela Redecentro. Afinal, foi pelo trabalho coletivo construído e coordenado pela Rede, que tivemos as condições teóricas e metodológicas para desenvolver este trabalho, visando à construção de um conhecimento socialmente relevante, em especial para o campo acadêmico.

Retomamos, neste final, Severino (1998) e a importância que atribui à pesquisa, para ressaltar que esta deve preocupar-se sempre com sua finalidade, ou seja, com sua capacidade de construir algo que verdadeiramente expresse um sentido e um significado acerca do que se investiga. No caso das pesquisas sobre o professor de Educação Física, isso não deve ser diferente e, por essa razão, é fundamental que expresse um posicionamento claro e uma consistência teórica que nos permitam refletir cientificamente, produzir novos questionamentos e avançar na produção do conhecimento e na possibilidade de articular, a cada tempo, o que se produz academicamente com a realidade vivida, visando ao alcance da práxis pedagógica e política.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

ALVES, Wanderson Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Anais da 34ª Reunião da ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica. v. 1, n. 1, p. 41-56. 2009.

_____ et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu: MG. Outubro de 2010.

ANFOPE. *Estatuto*. Assembleia Nacional do 8º Seminário Nacional da Anfope. Campinas: São Paulo, 2009. Disponível em www.fe.unicamp.br/anfope. Acesso em maio de 2013.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial*. Petrópolis. Vozes, 1997.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *Educação do corpo: produção e reprodução*. 2007. 152f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes; COSTA, Giselle Naves de Oliveira. Temas pesquisados nas pesquisas sobre professores(as). SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva; ANES, Rodrigo Roncato Marques. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste. *Intermeio (UFMS)*, v. 18, p. 1-19, 2012.

BORGES, Cecília Maria. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia. 1997.

BORGES, Kamylla Pereira. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010.

BRACHT, Valter. *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, n. 7, v. 2, p. 62-8, 1986.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*. ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Brasília. 1996.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996a.

_____. Formação de professores – Concepção Básica no Movimento de Reformulações Curriculares. In: Brzezinski, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996b.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalidade docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor investigador e gestor educacional. *Revista Brasileira de formação de professores*. v. 1. n. 3. p. 51-75. 2009.

_____. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (Orgs.). *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia, PUC-GO, p. 15-50, 2011.

_____. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*. v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

_____ et al. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____ et al. *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livros: Anfope: Capes, 2011.

CAPARROZ, Francisco E. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v. 2, n. 1, p. 31-47, 2001.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Atividades corporais: fenômeno cultural? In: BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 14. n. 3. p. 119-125. 1993.

_____. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2011. p. 67-83.

_____. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo / Goiânia: Xamã / Alternativa. v. 1. 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24. p. 5-15. 2003.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 776/1997. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE-CP 01 e 02/2002. Brasília, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 09/2001. Brasília, 2001.

CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática. *Anais do VI Congresso Goiano de Ciências do Esporte*. Goiânia-Goiás, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28. p. 164-173. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. *Educação e Sociedade*. vol. 23, n. 80, Campinas, p. 234-252. 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. vol. 24, n. 83, 2003.

FERNANDES, Florestan. *LDB comentada*. In: UFG/ADUFg. Goiânia. 1997.

FERREIRA, Suely. *A universidade do século XXI: concepções, finalidade e contradições*. 2009. 303f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p.69-90, 2006.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Roberto Pereira. Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. *Pensar a Prática*. v. 12. n. 1. p. 1-11. 2009.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias*, Campinas: Papirus, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola. p. 7-24. 2006.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. ArtMed. p. 353-379. 1998.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990). *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd*. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Porto de Galinhas: PE. Outubro de 2012.

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

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. Docência Universitária. In: I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA. *I Colóquio internacional sobre Ensino Superior - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*. v. 1. p. 1-13. 2008.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás. p. 129-149. 2009.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria da ação comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos — o breve século XX (1914–1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-53.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educação e Sociedade, ano XX. n. 68. 1999.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2002.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. Cultura de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de Educação Física*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 111-113. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. p.53-79. 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea. p. 19-63. 2005.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. n. 4. p. 43-59. 1997.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *Universidade e Sociedade*. Ano XIII, n. 31, outubro, p. 145-153, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. *Revista HISTEDBR* [on-line], Campinas, n.32, p.48-64, 2008.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)* - um estudo sobre a socialização da infância - valores, princípios e possibilidades de um educador transformador. 2004. 284 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2012

MARX, Karl. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro II. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Vol. I. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARENHAS, Fernando. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. *A taxa de utilização decrescente no capitalismo*. In: Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, nº 74, Abril. 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NEGRINE, Aírton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. p. 61-100. 2010.

NOVOA, António. O professor e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Editora, p. 11-29, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n. 1. p. 11-20. 1999.

_____. *O regresso dos professores*. Educa. Lisboa, Portugal, 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória – ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 89-110, 2005.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção das ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: UNESP. 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás*. 2000. 190f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. *A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural*. 2012. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PAULO NETTO, José. *O que é Marxismo*. São Paulo: Brasiliense. 2006.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELLEGRIN, Ana de. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, Valquíria. (Org.) *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd*. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: MG. Outubro de 2009.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória – ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 47-70, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22. n. 2. p. 72-90. jul/dez. 1996.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. p.17-52. 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalho da ANPED 2003-2007. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: MG. Outubro de 2009.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. *A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002*. 2011. 155f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005a. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 11 de dezembro de 2012.

_____. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Revista Educação. Vol. 30. n. 02. 2005b.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. O Professor com Futuro. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 13, n.24, p. 169-171, 1995.

_____. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 9-21. 2001.

_____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

_____. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus. 1998.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. Modalidades de pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 80, n. 196. p. 483-493. 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.

SILVEIRA, Marly de Jesus et al. Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SOARES, Camem Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: MG. Outubro de 2007.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás. p. 129-150. 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012a.

_____. A produção acadêmica sobre professores na Região Centro-Oeste do Brasil. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. v.6. Ed. PUCRS: Porto Alegre. p. 448-453. 2012b.

_____. Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. *Intermeio (UFMS)*, v. 18, p. 1-19, 2013a.

_____. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. *Inter-ação*, v. 39, p. 1-19, 2013b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. *A produção sobre o professor no Centro-Oeste: um estudo interinstitucional*. Intermeio, v. 13, p. 12-26, 2008.

_____. O método e a metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física. 1993. 312f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. *Pensar a Prática*, v. 9, n. 2, p. 153-179. 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 89-110. 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

_____. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs.). *Formação em Educação Física e ciências do esporte: política e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo e Rothschild; Goiânia, GO: CBCE, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de Professores de Educação Física: Estratégia e Táticas. *Motrivivência*, v. XVIII, p. 89-112, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad: João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2005.

TELLO, Cesar G. El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente em América Latina. In: Seminario Nacional de la REDESTRADO. *Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*, Resistencia, Chaco, p. 159-168, 2011.

_____. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas: MG. Outubro de 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em Ciências Sociais. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. Silva (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

VARELA, Francisco J.; MATURANA, Humberto. R. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Formação Profissional em Educação Física. *Revista Estudos*. v. 32, p. 353-386, 2005.

_____. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. 206f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

_____. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. *Linhas Críticas*. v. 17, n. 32, Brasília, DF, p. 77-96, jan./abr. 2011

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICKNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 207-236. 1998.

APÊNDICES

Apêndice A:

Processo de constituição e desenvolvimento histórico da Redecentro

A Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores(as) na Região Centro-Oeste , é composta hoje por 22 professores pesquisadores, 09 bolsistas de graduação, 10 doutorandos, 8 mestrandos, e 11 colaboradores, e, por meio de um movimento coletivo e interinstitucional, tem buscado compreender os diferentes elementos e aspectos que compõem e envolvem as pesquisas em Educação (dissertações e teses) que tratam sobre o professor, na Região Centro-Oeste do país (SOUZA; MAGALHÃES, 2012b).

Originalmente os estudos da Redecentro advêm de um trabalho investigativo inicial, de 1999, realizado por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulado “O professor no Brasil: Estado do Conhecimento”, cujo propósito era a realização da leitura integral das dissertações e teses que tratam da temática professor e que foram defendidas em programas de pós-graduação em Educação no país. Mas que, em função das dificuldades em relação à falta de financiamento e à falta de trabalhos disponibilizados no modo digitalizado, o que dificultava a pesquisa, em 2003 tal projeto acabou sendo suspenso (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Em 2004, um novo movimento dentro da própria UFG considerou a necessidade de retomar a pesquisa já iniciada, justamente por entender que tratava-se de uma proposta importante para a produção acadêmica, sobretudo, para avançar e contribuir para os estudos em relação ao professor, sua formação, sua profissionalização e sua prática.

Na ocasião, o grupo de pesquisadores que passou a assumir o trabalho decidiu investigar as produções ligadas apenas à Região Centro-Oeste, bem como construir um processo de articulação entre os programas de pós-graduação em Educação desta região, já direcionando para a construção da ideia de Rede de pesquisa e de produção interinstitucional. Como nos situa Souza e Magalhães (2011), neste momento foi visto como necessária a descentralização do trabalho que já vinha sendo realizado, considerando importante também a busca em estabelecer interações com os pesquisadores do Centro-Oeste, a fim de descobrir o que há em comum, complementar e divergente nas produções e nos trabalhos sobre o professor desenvolvidos especialmente nesta região do país.

A partir deste contexto a Rede de pesquisadores começa a tomar forma, dando início a pesquisa “A produção Acadêmica sobre Professores – Pesquisa Interinstitucional da Região

Centro-Oeste”, sendo institucionalizada por meio da parceria estabelecida entre 07 universidades e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Além disso, esta articulação foi ainda formalizada por meio de um “Termo de Parceria” entre estas instituições citadas, que tratou de apresentar as formas de participação de cada uma delas na composição da Rede, as responsabilidades dos programas de pós-graduação incluídos e de cada sujeito, professor e pesquisador participante (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Na composição da Rede as instituições envolvidas, com seus respectivos representantes, se constituíram enquanto equipes de pesquisa orientadas pelos mesmos princípios, metodologias e objetivos, comuns a todos aqueles envolvidos com o trabalho da Rede. A formalização e a estruturação destas equipes, desde então, não só fez consolidar o caráter interinstitucional da Rede de pesquisadores, como permitiu maior desenvolvimento do estudo empreendido e seu consequente crescimento (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Pode-se dizer que de modo cooperativo a constituição da Rede, desde 2004, não só vem agregando pesquisadores ligados às diferentes áreas no contexto acadêmico, como também vem consolidando um trabalho de caráter interdisciplinar, com o intuito maior de construir sínteses sobre os conhecimentos produzidos nas teses e dissertações sobre o professor no Centro-Oeste, bem como articulá-los com a realidade da produção e do debate nacional e internacional (SOUZA; MAGALHÃES, 2013b).

A ideia central, desde o momento em que a Rede passou a ser estruturada, tem sido a busca em fazer com que este trabalho coletivo e interinstitucional seja reconhecido, criando um Centro de Referência sobre o professor, sobretudo para aqueles interessados na produção do conhecimento sobre esta temática. Para tanto, vem propondo realizar um estudo meta analítico sobre as produções (dissertações e teses) que tratam da temática professor realizadas entre os anos de 1999 a 2009, o que vem exigindo um movimento de análise e crítica das pesquisas educacionais na Região Centro-Oeste. Os objetivos têm se pautado em: conhecer as produções e suas contribuições para a formação de professores e para os espaços educacionais; produzir troca de informações e dados entre os diferentes pesquisadores e entre os programas participantes; e, por meio do próprio aprendizado construído coletivamente, qualificar o processo de orientação e desenvolvimento de novas pesquisas e estudos na área educacional e nos cursos de pós-graduação (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Desde os primeiros passos de constituição da Rede é comum entre seus pesquisadores a ideia de que um trabalho como este, com toda sua dimensão e abrangência, além de ser fundamental para construir novos rumos para a pesquisa sobre o professor, sua formação e sua função social, só faz sentido se houver esforços em apresentar sínteses, questões e reflexões que nos façam buscar novas ideias, práticas e ações transformadoras (SOUZA; MAGALHÃES, 2012a).

Atualmente, especialmente a partir de 2011, todo o amadurecimento e a experiência conquistada pelo trabalho coletivo empreendido desde 2004, fazem com que os envolvidos na pesquisa “A Produção Acadêmica sobre Professores – Pesquisa Interinstitucional da Região Centro-Oeste” assumam oficialmente a posição de Rede de Pesquisadores, dando a ela a denominação “Redecentro – Rede de pesquisadores sobre o professores(as) da Região Centro-Oeste”. Sendo esta, uma fase de institucionalização da Rede, que na prática já existia, conferindo ao trabalho construído seu devido *status* acadêmico.

Hoje a pesquisa interinstitucional passou a compor um dos eixos da Redecentro e continua analisando as produções em Educação sobre o professor no Centro-Oeste. Como Rede os pesquisadores passam a apresenta maiores possibilidades para o desenvolvimento de seus objetivos, afinal, tem ampliado a construção e a inserção de novos projetos ligados ao estudo sobre professores(as); e demonstra maior interlocução nacional e internacional nos espaços formativos, como é o caso da sua associação recente, no ano de 2012, ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, onde assume a responsabilidade de pesquisar e compreender a produção acadêmica nacional e internacional, não só referente à temática “professor(es)” mas também outras temáticas associadas a ele (SOUZA; MAGALHÃES, 2011; 2012b).

As conquistas alcançadas ao longo dos oito anos de existência desta pesquisa, incluindo neste caso sua institucionalização como Redecentro, são reflexos dos diferentes movimentos e articulações promovidas pelos seus pesquisadores como: a produção dos Seminários da Pesquisa Interinstitucional sobre o professor da Região Centro-Oeste, que hoje encontra na sua 20ª edição; grupos de estudos que ocorrem como parte dos trabalhos das instituições participantes; realização de palestras e conferências; participação dos pesquisadores em orientações coletivas para pesquisas e em bancas de defesa de trabalhos de pós-graduação; e publicações em livros e artigos (SOUZA; MAGALHÃES, 2013b).

Com relação ao trabalho sistemático que ocorre nas equipes, e que é parte fundamental do trabalho de toda a Rede, tem-se mantido o processo de identificação, catalogação, leitura integral e análise coletiva das teses e dissertações que entram no recorte delimitado pela

pesquisa, ou seja, que tratam sobre o professor. A realização desta tarefa por parte dos participantes da Redecentro tem exigido, desde sua constituição, seguir um instrumento (Ficha de Análise) elaborado pelos pesquisadores, e que está organizado seguindo algumas categorias de análise: temas desenvolvidos, tipos de pesquisa, problema, objetivos, método, ideário pedagógico, referenciais teóricos, conclusões e resultados.

A utilização de um instrumento de análise (Ficha de Análise) comum a todas as equipes vem garantindo durante todo o percurso já realizado, uma estrutura coesa que permite uma articulação segura dos dados já coletados e armazenados pela Rede. Além do mais, é preciso situar que este instrumento é reflexo dos diferentes momentos de discussão, estudos e debates promovidos presencialmente e virtualmente, que, por consequência, acaba sendo responsável também pelo amadurecimento do grupo enquanto Rede e dos seus membros enquanto formadores, pesquisadores e orientadores.

Nesse sentido, destacamos aqui o aspecto formativo que a elaboração do instrumento utilizado propicia aos pesquisadores e aos alunos de mestrado e doutorado envolvidos. Afinal, durante a análise, a apresentação e a discussão dos dados com o apoio e o suporte do instrumento é possível construir de modo coletivo questionamentos a respeito dos processos, dos princípios, dos fundamentos e dos elementos que compõem as produções do conhecimento, não no sentido de apenas constatar as direções epistemológicas assumidas pelos autores/pesquisadores ou para ser utilizada como mero mecanismo de avaliação da produção científica. Muito além disso, implícito ao instrumento e “aos objetivos desta pesquisa há uma abordagem crítica da ciência, segundo a qual a produção científica deve ser entendida tanto como produção social, influenciada pelas condições históricas, quanto como impulso renovador destas mesmas condições” (SOUZA; MAGALHÃES, 2012a, p. 671).

Entende-se que o aspecto formativo e a dinamicidade ofertada pelo instrumento de análise só é possível em decorrência do método dialético de pesquisa adotado pela Rede que, fundamentalmente, entende a pesquisa como “um trabalho interdisciplinar que integra, a nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade sócio-histórica” (SOUZA; MAGALHÃES, 2012a, p. 672). E neste caso, justamente porque entendem que há uma relação dialética multideterminada entre a realidade (todo concreto) e a produção científica, é que os pesquisadores da Rede destacam ser necessário o permanente questionamento do instrumento utilizado e seus objetivos, abrindo possibilidade inclusive para recriar, sempre que necessário, os elementos que compõem a “ficha de análise”, numa tentativa de produzir uma interlocução mais clara com a realidade e os elementos que compõem os trabalhos investigados.

As mudanças já ocorridas na ficha de análise refletem justamente a busca dos pesquisadores de cada equipe em adequar o instrumento e seus itens de análise (tipos de pesquisa e procedimentos de pesquisa; ideário pedagógico; referenciais teóricos utilizados; método de pesquisa, entre outros), a fim de torná-lo mais completo para o processo de investigação e estudo das produções. Entre os itens que estruturam a ficha, o método, por exemplo, pode ser destacado como aquele que exigiu um maior esforço e estudo por parte dos pesquisadores para definir com clareza as categorias a serem utilizadas nos momentos em que se buscou a identificação da filiação metódica dos trabalhos científicos.

Souza e Magalhães (2013b) apresentam que na ficha inicial buscava-se apreender se o *método de pesquisa estava ou não claramente explicitado*, o que exigia, no primeiro caso, encontrar um momento no trabalho em que o autor declara o método utilizado, e no segundo caso, identificar elementos na pesquisa que permitissem associá-la a algum método. E, se caso o método não pudesse ser identificado em nenhuma das formas anterior, um segundo leitor (pesquisador) analisaria o trabalho a fim de verificar se há concordância ou discordância em relação ao primeiro parecer. Estas análises por diversas vezes foram o ponto de partida para gerar debates e reflexões entre os pesquisadores, já apontando para a necessidade de produzir elementos claros que permitissem com maior segurança a identificação do método a partir da utilização da ficha de análise criada pelo grupo.

As dificuldades com relação ao método e a análise sobre o método nos trabalhos investigados gerou entre o grupo de pesquisadores da Rede inquietações e questionamentos, que os levaram a redirecionar as ações e reelaborar o instrumento utilizado, numa tentativa de aprofundar a discussão, qualificar os estudos e o trabalho desenvolvido. Este movimento culminou em um novo momento para a pesquisa, que, a partir de alguns encontros e seminários, acabou elaborando a *ficha de aprofundamento 1*. A reconstrução do instrumento pautou-se em estudos e debates, tendo como suporte autores como Limoeiro (1976), Gamboa (2007) e Souza e Magalhães (2011) que tratam também sobre a questão do método. A partir desse momento a *ficha de aprofundamento 1* passou a apresentar três perspectivas epistemológicas enquanto métodos de pesquisa na área educacional: o Positivismo, a Fenomenologia, e o Materialismo Histórico Dialético.

A presença dos métodos acima referidos na ficha de análise começou a exigir clara definição sobre eles, principalmente com relação aos elementos que os caracterizam e os diferenciam, a fim de dar qualidade ao trabalho de análise das produções e contribuir para o processo formativo dos envolvidos. Por essa razão, no quadro correspondente a cada um dos métodos, passam a ser incluídos alguns *indicadores*, construídos a partir dos estudos

realizados com apoio de especialistas em cada uma das abordagens metódicas. A presença destes indicadores, portanto, refletiu o esforço na compreensão sobre os métodos, bem como representou a busca em apresentá-los de forma mais clara, dando destaque às suas concepções de educação, de homem e de sociedade.

Apresentamos abaixo parte do instrumento classificado como *ficha de aprofundamento 1*, que demonstra o modo como o método e seus indicadores são compreendidos e apresentados pela Rede. Em nível de exemplo, no Quadro 6 apresentamos apenas a parte que se refere ao materialismo histórico dialético.

Quadro 6 – Trecho do instrumento de análise sobre método de pesquisa.

TIPOS DE MÉTODOS		
MÉTODOS	Posicionamento do autor:	OBS
	() Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	
	INDICADORES	OBS
Método Materialismo- Histórico Dialético	1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. ()	
	1. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. ()	
	3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. ()	
	5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. ()	
	6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. ()	
	7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	
	Referencial referente a concepção de educação utilizada. Autores propostos pela ficha: Dürkheim, Herbart, Comênios. Outros autores: Saviani; Frigotto, outros.	

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

A reestruturação desta ficha e seu redirecionamento foram fundamentais para que a Rede fortalecesse sua discussão, a fim de aprofundar suas análises. Nesse sentido, tal instrumento tornou-se referência para seus pesquisadores durante a realização das duas primeiras fases da pesquisa. Na *primeira fase*, onde foram realizadas as análises de 360

dissertações⁸³ que tratam sobre o professor, produzidas entre os anos de 1999 a 2005. E na *segunda fase*, onde foram selecionados 20% (66 trabalhos) dos 360 trabalhos analisados anteriormente, a fim de produzir uma síntese mais aprofundada sobre os dados encontrados na primeira fase, respeitando os seguintes critérios de seleção para esta amostra: trabalhos produzidos e vinculados a diferentes linhas de pesquisas dentro dos programas de pós-graduação envolvidos; pertencerem à orientação de diferentes professores; e terem sido defendidas em anos diferentes (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Especialmente no que diz respeito à *segunda fase* da pesquisa, os resultados continuaram evidenciando uma dificuldade na produção acadêmica da Região Centro-Oeste com as questões referentes ao método. Segundo Souza e Magalhães (2013b, p. 5), o aprofundamento realizado na segunda fase demonstrou com maior segurança que, especialmente em relação ao método, havia muito o que ser questionado, reavaliado e qualificado, “tanto no rigor quanto na relevância dos estudos, entendendo que isso comprometia as pesquisas na área educacional”.

As reflexões produzidas entre os pesquisadores a partir das sínteses alcançadas após a segunda fase da pesquisa, conduziu a Rede a avançar na sua autoanálise e crítica, próprio de um estudo de que filia ao materialismo histórico dialético, levando-a a assumir a compreensão de que o método é um eixo orientador importante para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico e científico. Desde então, o método vem sendo colocado como um balizador para a análise crítica das produções acadêmicas e, como resultado, na *terceira fase* da pesquisa foi assumido como direcionador para as demais categorias presentes na ficha de análise, como é o caso do ideário pedagógico.

Na primeira e na segunda fase da pesquisa da Redecentro o ideário pedagógico, que representa o recorte da pesquisa de mestrado aqui apresentada, era identificado na *ficha de aprofundamento 1* por meio de duas outras categorias, a concepção de educação e a concepção de professor. Ambas estavam organizadas a partir dos estudos sobre o ideário pedagógico brasileiro, tal como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. Na ficha, a descrição sobre as diferentes concepções de educação e de professor, bem como seus respectivos indicadores, eram a direção tomada para a análise das produções sobre o professor no Centro-Oeste, buscando compreender se apresentavam ou defendiam, com base no ideário pedagógico brasileiro, uma concepção crítica, tradicional, escolanovista, técnica, crítico-reprodutivista ou pós-crítica.

⁸³ Até o ano de 2005 não havia teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação em Educação na Região Centro-Oeste, por isso até este período a análise das produções refere-se apenas às dissertações.

No quadro abaixo apresentamos o modo como a *ficha de aprofundamento 1* tratava o ideário pedagógico brasileiro, antes de passar a ter o método como eixo orientador para a definição das categorias de análise. Como exemplo, trouxemos apenas um trecho que se refere às concepções de professor tradicional e crítica.

Quadro 7 – Trecho do instrumento de análise sobre concepções de professor.

CATEGORIAS	Posicionamento do autor:	OBS
	☐ está claramente explicitada. Qual? _____ ☐ não está claramente explicitada, mas pode ser identificada: _____ ☐ não pode ser identificado ☐ outra resposta	
	INDICADORES	OBS
PROFESSOR TRADICIONAL	1. A memória é entendida como base da inteligência e a aprendizagem é alicerçada na repetição. ()	
	2. O poder dos valores e conhecimentos hegemônicos sobrepõe-se aos conflitos. ()	
	3. Os modelos e conteúdos pautam-se em idealizações. ()	
	4. Os métodos primam pelo verbalismo e pelo pensamento lógico formal. ()	
	Referencial referente a concepção de educação utilizada. Autores propostos pela ficha: Dürkheim, Herbart, Comênios.	OBS
	Outros autores:	
PROFESSOR / CRÍTICA	INDICADORES	OBS
	1. O processo educativo articula-se ao contexto sócio histórico que o gera. ()	
	2. A educação é compreendida dialeticamente, como reprodutora e transformadora da realidade social. ()	
	3. Os conhecimentos são construídos coletivamente, para compreender, explicar e intervir na realidade. ()	
	4. A unidade teoria prática é evidenciada. ()	
	Referencial referente a concepção de professor utilizada Teóricos: Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Manacorda, Enguita, Frigotto. Vigotski, Baktin.	OBS

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Já no atual momento da pesquisa, denominada de *terceira fase*, a análise sobre o ideário pedagógico presente nas produções foi reorientada a partir de alterações promovidas na ficha de análise, que hoje é tida como *ficha de aprofundamento 2* e tem como eixo orientador os métodos de pesquisa. As categorias referentes às concepções de educação e às concepções de professor que antes eram apresentadas na *ficha de aprofundamento 1*, foram substituídas apenas pela análise sobre o ideário pedagógico, composto pelas concepções de educação, escola, professor, processo ensino-aprendizagem e referencial teórico, tendo como

base estruturante as três teorias do conhecimento que fundamentam os métodos de pesquisa: Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico Dialético.

A mudança foi necessária para ser coerente com as reflexões produzidas pela Rede, sendo todas fundamentadas nos dados já coletados e nas análises desenvolvidas na primeira e segunda fase da pesquisa. Como se pode ver é presente nos indicadores referentes ao ideário pedagógico a busca em compreender as concepções de educação e de professor, entendidas pela Rede como necessárias para as pesquisas científicas na área educacional. Abaixo, no Quadro 8, exemplificamos o ideário pedagógico no atual instrumento de análise (*ficha de aprofundamento 2*) e o modo como este encontra-se orientado por indicadores fundamentados nos métodos de pesquisa. Veja um trecho do instrumento de análise que trata sobre o ideário pedagógico, conforme a base epistemológica do materialismo histórico dialético.

Quadro 8 – Trecho do instrumento de análise referente ao ideário pedagógico

CATEGORIA IDEÁRIO PEDAGÓGICO	Posicionamento do autor:	OBS.
	() está claramente explicitado. Qual? _____ () não está claramente explicitado, mas pode ser identificado: () não pode ser identificado () outra resposta	
PERSPECTIVA MATERIALISTA -HISTÓRICO DIALÉTICA	INDICADORES	OBS.
	A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()	
	A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()	
	O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()	
	O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ()	

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Percebemos que a Redecentro se fortalece nesta *terceira fase* da pesquisa, não apenas com relação ao método e ao ideário pedagógico, mas também com relação a outras categorias presentes no instrumento, que hoje, a partir de novas mudanças ocorridas no instrumento, fica claro ao leitor uma continuidade lógica e dialética entre os indicadores de análise. Fora dizer que, do modo como se apresenta atualmente, o instrumento permite aos pesquisadores perceber a totalidade das pesquisas, os diferentes elementos que as caracterizam e suas contribuições para o campo da formação de professores. Além do mais é preciso destacar que a inclusão de categorias como Problema da pesquisa, Objetivos, Resultados, e a Conclusão, têm permitido aos leitores avaliar melhor os trabalhos e perceber a existência ou não de um movimento lógico entre os objetivos almejados, os resultados encontrados e as conclusões produzidas pelos autores/pesquisadores.

Atualmente a Rede consegue construir ações e alcançar resultados mais próximos dos princípios estabelecidos pelo materialismo histórico dialético, apresentado como fundamento para o trabalho produzido pelos seus pesquisadores e entendido como “condição *sine qua non* para avançar na construção e na consolidação de novas formas de produzir conhecimento” (SOUZA; MAGALHÃES, 2013b, p. 7, *grifo no original*).

Os trabalhos de leitura integral, catalogação e análise das dissertações e teses continuam sendo realizados pelos pesquisadores da Rede. No momento, após finalizada a análise das produções de 1999 a 2005, o empenho tem-se voltado especialmente para as produções defendidas no anos de 2008 e 2009, já que as de 2006 e 2007 já foram finalizadas e seus dados já estão sendo apresentados em alguns artigos publicados pelos pesquisadores da Rede como parte da terceira fase da pesquisa, como é o caso do trabalho de Souza e Magalhães (2013b) que trata das relações entre opções metodológicas e definições de objetivos nas pesquisas sobre o professor. Os dados também estão sendo compilados e tratados para o segundo livro da Rede, com edição prevista para 2013.

A ideia da Rede tem sido fechar a análise das produções sobre o professor de uma década (1999-2009), e, a partir delas, apresentar diferentes sínteses que expressem os conhecimentos produzidos, os resultados alcançados e as contribuições para o meio acadêmico. Enquanto Rede de pesquisadores tais propósitos estão cada vez mais reais na atualidade, pois segundo Souza e Magalhães (2011), ao buscar formar um banco de dados como parte da composição e consolidação de um Centro de Referência sobre o professor, a Redecentro contribui para um processo denominado “globalização solidária”, como contraposição à “globalização neoliberal”, numa tentativa de superar o isolacionismo entre as

pesquisas e estimular a criação de projetos que envolvam, de modo crítico e formativo, os diversos aspectos com relação ao professor.

Hoje, a pesquisa que quiser compor a Rede pode se articular a alguns de seus eixos, entendidos como formas de entradas e de aproximação às informações coletadas e armazenadas no banco de dados da Redecentro. Os eixos são: “Formação, profissionalização e prática docente”, que permite pesquisas que visam estudar as temáticas relacionadas ao professor presentes na ficha de análise; “Métodos e metodologias da pesquisa”, para aqueles interessados em estudar as abordagens metodológicas presentes nas pesquisas sobre professor(es); “Concepções e desenvolvimento profissional”, que agrega pesquisas interessadas em investigar as concepções e o desenvolvimento da educação; “Estado da Arte”, podendo subsidiar trabalhos compreendidos como pesquisas sobre pesquisas; “Abordagens da História de professores(as)”, que inclui pesquisas interessadas na história, na memória e nas narrativas de professores; “Professores(as) e temáticas afins e emergentes”, que permite a entrada de trabalhos que relacionam o professor com questões atuais, como as novas tecnologias, gênero, violência, entre outras; “Professores(as) e novos paradigmas educacionais”, que possibilita a utilização dos dados Rede para promover pesquisas sobre a relação do professor com os novos paradigmas e as novas concepções de educação.

Os primeiros passos dados pela Redecentro no intuito de fazer com que seus eixos de pesquisa e seu trabalho sejam de fato consolidados nos espaços formativos e nas instituições que a compõe, tem sido o trabalho de envolver as pesquisas dos alunos de graduação e de pós-graduação. Sendo este um movimento já entendido pelo grupo de pesquisadores como *quarta fase* da pesquisa, que tem como meta procurar desenvolver o aprofundamento das análises de determinadas temáticas como: educação infantil; profissionalização docente; violência escolar; mal estar docente; ideário pedagógico, dentre outros.

Esta dissertação, por exemplo, é reflexo do propósito assumido para a *quarta fase*, e entre os eixos de pesquisa apresentados pela Redecentro, articula-se mais diretamente ao eixo de “Concepções e desenvolvimento profissional”, haja vista que o foco de estudo aqui assumido está direcionado ao debate sobre as concepções de professor nos trabalhos que tratam do professor de Educação Física na Região Centro-Oeste. E ainda, porque busca construir reflexões apoiadas nos dados já construídos pela Redecentro sobre o desenvolvimento da função social docente e sua contribuição para a formação de professores, sobretudo para os professores de Educação Física.

Apêndice B:

Numeração original estabelecida pela Redecentro às fichas analisadas

Ano	Instituição	Ficha de Análise
2000	D	Ficha 61
2001	A	Ficha 52
2002	C	Ficha 21
2006	E	Ficha 15
2006	E	Ficha 16
2007	A	Ficha 102
2007	B	Ficha 90
2007	C	Ficha 110

ANEXOS

Anexo 1:

Instrumento de análise produzido pela Redecentro

Ficha número: _____ Instituição nº _____

FICHA DE ANÁLISE ⁸⁴		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. LEITOR(A) (ES) (AS)		
4. DATA DA LEITURA		
5. DATA DA DEFESA		
6. NÍVEL DO TRABALHO	() Dissertação () Tese	
7. INSTITUIÇÃO		
8. LINHA DE PESQUISA		
9. ORIENTADOR (A)		
10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE		
11. PALAVRAS-CHAVE		
12. TEMAS ESTUDADOS	12.1. () Formação	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	() Inicial () Continuada: () Em serviço () Programas oficiais () Pós-Graduação Outras/Qual? EaD	
	12.2. Referencial utilizado Escrever no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.3. () Profissionalização	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca).

⁸⁴ Ficha de Análise alterada no XX Seminário da Pesquisa / II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS – 28 à 30 de maio de 2012.

		Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	☐ Sindicalização ☐ Ação Coletiva ☐ Identidade Profissional ☐ socialização profissional e inserção no trabalho	
	12.4. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.5. () Prática Docente	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	☐ Normal Nível Médio ☐ Normal Superior ☐ Pedagogia ☐ Licenciatura Qual? _____ ☐ Outro curso de Ensino Superior Qual? ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ EJA ☐ Ensino profissional ☐ Educação especial ☐ outro. Qual? _____	
	12.6. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
13. MODALIDADE	☐ EAD ☐ Semi presencial ☐ Presencial	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use

		aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	13.1. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
14. PROBLEMA	Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Escreva ou cite a situação problema do trabalho (resumo com citações do autor, escreva o número da página, as quais justifiquem as afirmações). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.	
15. QUESTÕES DA PESQUISA	() O autor explicita suas questões no trabalho. () O autor não apresenta as questões da pesquisa.	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
16. OBJETIVO PRINCIPAL	() O autor explicita seu objetivo principal. () O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa. () Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor

		descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
17. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	() O autor explicita objetivos específicos. () O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.	OBSERVAÇÕES Citar os objetivos específicos que autor apresenta no campo (cor branca). Citar apenas 3 objetivos específicos.
18. ABORDAGEM DO TRABALHO	() Qualitativa () Quantitativa () Quali-quantitativa () Multirreferencial () Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Escrever no campo (cor branca) o que o autor da produção entende sobre a abordagem escolhida, identificando página e parágrafo.
	18.1 Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
TIPOS DE MÉTODOS		
19. MÉTODOS	19.1 Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	() Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	
19.2. Método Materialismo-Histórico Dialético	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. ()	
	2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. ()	
	3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. ()	
	5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. ()	
	6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. ()	
	7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos	

	internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	
	19.3 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vigotski, Goldman. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Saviani; Frigotto, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.4. Método Fenomenológico	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Orienta o olhar para o fenômeno. ()	
	2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos. ()	
	3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida. ()	
	4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. ()	
	5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo. ()	
	6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo. ()	
	8. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade. ()	
	19.5 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Joel Martins; Maria Aparecida Bicudo; Vitória Espósito; Constança Cesar, Marly Bulcão, Antonio Muniz de Rezende, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.6. Método Positivista	INDICADORES	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas” no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se

		for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito. ()	
	2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo. ()	
	3. Busca fatos ou causas de um objeto. ()	
	4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis. ()	
	5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito. ()	
	6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise. ()	
	19.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Comte, Durkheim; Skinner; Parkson; Raymond Boudon Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
TIPO DE PESQUISA		
20. TIPO DE PESQUISA:	20.1. Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	() Está claramente explicitado. Qual? _____	
	() Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____	
	() Não pode ser identificado. () Outra resposta.	
	20.2. Tipos de pesquisas:	OBSERVAÇÕES Descrever o que o autor da dissertação ou tese entende sobre o tipo de pesquisa utilizado.
	() Estudo do tipo Etnográfico () Estudo de Caso () Pesquisa Ação () Pesquisa Documental () Survey () Pesquisa Participante () Pesquisa Experimental () História Oral () Pesquisa Histórica	

	() Outro. Qual? _____	
20.3 Pesquisa do tipo Etnográfica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O problema pode ser feito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ()	
	2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada. ()	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo. ()	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ()	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ()	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ()	
	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ()	
	20.4. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Erny, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.5 Estudo de Caso	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo. ()	
	4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação). ()	
	5. O pesquisador apresenta os vários fatores que	

	justificam a singularidade do caso em estudo. ()	
	6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()	
	20.6. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Yin, Stake, André, Ludke Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.7 Pesquisa Ação	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado. ()	
	2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ()	
	3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ()	
	20.8. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Zeichner; Barbier; Thiollent; Bogdan e Biklen; Kincheloe. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.9. Pesquisa Documental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Têm o documento como objeto de investigação. ()	
	2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas, convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ()	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ()	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ()	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de	

	interesse. ()	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ()	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. ()	
	20.10. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Helder; Pimentel, Samara. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). <u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.11. Survey	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ()	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ()	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ()	
	20.12. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Selltiz-Wrightsmann-Cook Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). <u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.13. Pesquisa Experimental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ()	
	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ()	

	3.O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	20.14. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Selltiz-Wrightsmen-Cook, Raymond Bourdon, Skinner, Sergio Luna. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.15. Pesquisa Participante	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ()	
	2.As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
	20.16. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: C Brandão, P. Demo. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.17. História Oral	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Envolve a utilização de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos (gravação em áudio e/ou vídeo) e destinada a recolher testemunhos de pessoas que presenciaram acontecimentos, participam ou participaram de situações ou experiências que possam retratar acontecimentos em instituições, categorias profissionais, grupos, movimentos sociais etc, favorecendo o resgate ou a constituição de memórias ou identidades. ()	
	2. Por meio de entrevistas aprofundadas, o investigador dá voz aos sujeitos e busca conhecer aspectos da vida dos depoentes, suas	

	representações, percepções, ideias e significados. ()	
	3. No relato, interessa o ponto de vista do sujeito, sua singularidade, pois o objetivo é apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito. ()	
	4. Utiliza a variante da história oral de vida visto que focaliza as experiências vividas pelos depoentes, permitindo-lhes liberdade total para se expressarem e comporem a história conforme seu próprio desejo. O interesse é construir ou reconstituir uma história individual, uma biografia, uma trajetória específica, mesmo que seja de grupos, com o pesquisador interferindo o mínimo possível nos relatos. ()	
	5. Utiliza a variante história oral temática visto que focaliza um determinado período, situação ou tema específico. O pesquisador está interessado na opinião, história ou ponto de vista do depoente a respeito de um específico tema ou assunto. Nesse caso, a sua participação mais ativa é necessária para conduzir a entrevista na direção que planejou e, assim, conseguir obter os detalhes de que necessita. ()	
	6. Utiliza a variante tradição oral visto que se trata da reconstituição de significados coletivos, partilhados entre sujeitos que compõem pequenos e fechados grupos como tribos, associações etc. O pesquisador procura, por meio de observações e depoimentos, recolher os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos e enfatiza aquilo que é compartilhado pelo e no grupo. ()	
	20.18. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Ricouer, Ferrarotti, Bertaux, Clifford, Dominicé, Bom Meihy, Montenegro, Nóvoa, Benjamin, Bosi. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.19. Pesquisa Histórica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso. ()	
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ()	

	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ()	
	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ()	
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ()	
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ()	
	20.20. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Foucault; Chartier; Lefevre; Marc Block; Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações). <u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		
21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:	21.1. Procedimentos	OBSERVAÇÕES
	() Entrevista estruturada () Questionário () Entrevista semi estruturada () Narrativas () Observação () Observação participante () Análise de documentos () Análise cultural () Relatórios () Grupo focal () Análise de conteúdo () Mapeamentos conceituais () Análise de fotografia () Outros. Quais?	
	21.2. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	

IDEÁRIO PEDAGÓGICO		
22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO	22.1. Posicionamento do autor:	OBSERVAÇÕES
	☐ Está claramente explicitado. Qual? _____ ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ ☐ Não pode ser identificado. ☐ Outra resposta.	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
22.2 Perspectiva Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes. ()	
	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso. ()	
	O professor é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem. ()	
	O ensino e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de idéias e modelos centralizados no desempenho individual. ()	
	22.3. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Anísio Teixeira, Comenius, Dewey, Herbart, Lourenço Filho, Skinner, August Comte, Emile Durkheim.	

	Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
22.4. Perspectiva Fenomenológica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. ()	
	A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. ()	
	O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida. ()	
	O processo de ensino-aprendizagem visa o desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno. ()	
	22.5. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as	

	referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: José Ternes, Adão Peixoto, Marli Bulcão, Elyana Barbosa, Constança Cesar, Antonio Muniz de Rezende, M. Aparecida Bicudo, Ernildo Stein, Joel Martins, Yolanda Cintrão Forghieri e outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
22.6. Perspectiva Materialista-Histórica Dialética	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()	
	A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()	
	O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()	
	O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na	

	qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ()	
	22.7. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vigotski; Leontiev; Luria; Wallon; Freire. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores:</u> Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
23. RESULTADOS:	23.1. O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referencia para apresentar/discutir os resultados?). () sim () não () outra resposta	OBSERVAÇÕES
24. CONCLUSÃO:	24.1. Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais? () sim () não () outra resposta	OBSERVAÇÕES
	24.2. O autor se posiciona sobre aquilo que se propôs fazer? () sim () não () outra resposta	OBSERVAÇÕES
25. OBSERVAÇÕES FINAIS	25.1. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares	OBSERVAÇÕES O leitor pode escrever no campo (cor branca) as informações que achar pertinente. Faz comentários finais. É aqui que o leitor vai especificar quando é ele quem interpreta alguma informação (sua opinião) ou é o autor que deixa claro algum assunto.