

SAMUEL MACÊDO GUIMARÃES

**ESTILOS DE PENSAMENTO, ATOS DE CURRÍCULO E
CURRÍCULO EM ATOS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Coorientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Florianópolis, SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guimarães, Samuel Macêdo Estilos de pensamento, atos de currículo e currículo em atos na formação em Educação Física / Samuel Macêdo Guimarães ; orientador, Juarez Vieira do Nascimento, coorientador, Roberto Sidnei Macedo, 2017.
365 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Formação inicial. 3. Estilos de pensamento. 4. Atos de currículo. 5. Currículo em atos. I. Nascimento, Juarez Vieira do. II. Macedo, Roberto Sidnei. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
IV. Título.

Samuel Macêdo Guimarães

**ESTILOS DE PENSAMENTO, ATOS DE CURRÍCULO E
CURRÍCULO EM ATOS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de “Doutor em Educação Física” e foi aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de novembro de 2017

Profa. Dra. Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Walmor Ramos (Presidente)

Profa. Dra. Alba Lúcia Gonçalves (UESC)

Prof. Dr. Ricardo Rezer (UNOCHAPECÓ)

Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias (UDESC)

Prof. Dr. Edison Roberto de Souza (UFSC)

Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha (UFSC)

A Maria Augusta e a Jacob (in memoriam), esteios do meu existir, formadores por mérito, multireferencializados e sempre implicados por cada ato de formação humana e outros a mim consagrados.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus do meu coração, inominável de infinitos nomes que na minha vida são vivências e experiências carregadas de grandezas que me sustentam, guiam e permitem o livre-arbítrio. O seu pressentir é, em mim, um dobrar de joelhos ao som de sinos, a vibração de fundo é o eterno OM. Aos meus guias espirituais que me lembram constantemente o quê, para que, como, por que e quem Eu Sou. À luz viva do meu caminhar nesta jornada atual, Ana Flávia Abdo Guimarães, uma mulher inteira, companheira de todas as searas, guerreira e linda como sempre. A Clara Maria Abdo Guimarães e Flora Maria Abdo Guimarães, cordas dos nossos corações, nos representando no teatro da vida familiar com tanto amor e delicadeza, filhas que dançam sob os nossos holofotes porque são bênçãos recebidas. À família Sinzato, nossos irmãos de almas em Florianópolis. Aos colegas e professores das UEBAS e da UFSC, por exercermos uma convivência salutar num tempo e num espaço que para nós é sagrado. A todos do LAPE-UFSC, um povo quieto, gerando gerações num Espaço Tempo de Probabilidades e Possibilidades de Semeaduras. Ao MEGA-DINTER, uma válvula de segurança das tensões no dia a dia. A todos que semearam o DINTER UFSC-UESC. Ao irmão-amigo Prof. Cristiano de Sant'Anna Bahia, seta e farol nos labirintos do caminhar nas incontáveis encruzilhadas do Dinter. Ao Prof. Juarez Nascimento, que abriu a porta e me permitiu ser eu mesmo. Ao Prof. Roberto Sidnei, por ser alguém para além da forma. À Profa. Adélia Pinheiro, Reitora da UESC, que ousou nos brindar com este Ato Formativo transformado numa Formação em Atos em busca de Estilos de Pensamentos que vislumbram continuidades acadêmicas, conforme novos Atos de Currículo e de Currículo em Atos. Aos Professores da banca examinadora, leitores originais destes textos... Palavras? É muito pouco para agradecer, mas é bom dizer com o coração o meu "sou muito agradecido pelas brilhantes contribuições". À CAPES e FAPESB, pela provedoria necessária ao sucesso deste DINTER UFSC-UESC. Aos participantes da pesquisa, meu eterno respeito e gratidão por contribuírem para que pudéssemos desvelar alguns Estilos de Pensamento com base em suas próprias experiências de Currículo em Atos. Aos anônimos, às vezes esquecidos, os mais importantes, por que não precisam ser lembrados.

Trago a luz então, o ato poético de *Fernando Pessoa*:

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".
Quero para mim o espírito desta frase,
Transformada a forma para a casar com o que sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
Ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
E a minha alma a lenha desse fogo.
Só quero torná-la de toda a humanidade;
Ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.
Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue
O propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
Para a evolução da humanidade.*

Por que,

“Homens morrem de sede, de fome e de constipações da alma. Porém, nunca estarão mortos em essência, apenas sucumbidos na escuridão dos seus pensamentos e atos...”

Aristóteles (Filósofo grego) 384 a.C.-322 a.C.

Por que,

“A verdade, em certo sentido, é feita de ilusões.”
(Ludvick Fleck)

RESUMO

A educação superior é, certamente, um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, envolvendo muitas tensões na busca de consensos teóricos e também gerando debates constantes sobre como melhor desenvolvê-la. No âmbito dessas discussões, a formação inicial é o “moto” contínuo da relação currículo formação. Assim, neste estudo, assume-se que currículo e formação são âmbitos educacionais inseparáveis, e que os atos formativos gerados dessa relação oportunizam demandas e contextos curriculares complexos, os quais oferecem campo de pesquisa sobre diversos Espaços Tempos de Probabilidades e Possibilidades de Formação (ETPPF), bem como podem contribuir com essas discussões contemporâneas. A Formação Inicial foi o recorte fundante da presente pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar e comparar similaridades e diferenças entre os Estilos de Pensamentos identificados nas percepções formativas das dimensões curriculares planejadas nas fontes de informações oficiais do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), denominados como Atos de Currículo, e da experiência formativa dos estudantes-professores, tratadas como Currículos em Atos. Participaram da pesquisa 31 estudantes-professores concluintes do curso (17 concluintes em 2016 e 14 concluintes em 2015), tendo como critério de inclusão estar cursando o último ano do curso (7º ou 8º semestre) e que estivessem regularmente matriculados e frequentando as aulas. Os procedimentos metodológicos, estruturados em dispositivos para selecionar informações compreenderam a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os dados foram também analisados com apoio do Qualitative Solutions Research NVivo 11. Foram identificados os estilos de pensamento dos atos de currículo e dos currículos em atos do curso. Os estilos de pensamento encontrados nos atos de currículo se associam mais aos círculos esotéricos (conhecimentos associados a especialistas, à elite científica), mais vinculados aos formadores. Os estilos de pensamento dos currículos em atos mais associados a círculos exotéricos (formandos, senso comum, leigos), dizem respeito à condição de atores sociais em processo de formação. Foi detectado que a formação em Educação Física da UESC se baseia, essencialmente, em estilos de pensamentos mais esotéricos, apesar de serem encontrados também alguns estilos com características exotéricas. Ao longo da formação acontecem variadas formas de circulação de ideias, intra e intercoletivas, que são relações plurais atribuídas a essas circulações, que colaboram com a ampliação e a propagação do conhecimento,

associando as diversas formas dos círculos esotéricos e exotéricos que também produzem uma quantidade incontável de protoideias sobre a formação, contidas nos currículos em atos, e vão consolidando os estilos de pensamento do curso ao longo do processo formativo. Foi possível observar que existem variadas articulações de compreensão formativa com similaridades entre a proposta formativa (atos de currículo) e as narrativas dos formandos (currículos em atos).

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Estilos de Pensamento. Atos de Currículo. Currículo em Atos.

ABSTRACT

Higher education is certainly one of the most discussed topics in the contemporary world, involving many tensions in the search for theoretical consensus and also generating constant debates on how best to develop it. In the framework of these discussions, initial training is the ongoing "motorcycle" of the curriculum training relationship. Thus, in this study, it is assumed that curriculum and training are educational, inseparable, and that the formative acts generated from this relationship give rise to demands and complex curricular contexts, which offer a field of research on several Probability Times and Training Possibilities (ETPPF) as well as contribute to these contemporary discussions. The Initial Formation was the founding cut of the present research, whose general objective was to analyze and compare similarities and differences between the Styles of Thought identified in the formative perceptions of the curricular dimensions planned in the official information sources of the Degree in Physical Education of the State University of Santa Cruz (UESC), denominated as Curriculum Acts, that of the formative experience of student-teachers, treated as Resumes in Acts. Thirty-one students-teachers who completed the course (17 students in 2016 and 14 in 2015) participated in the study. The inclusion criterion was to be in the last year of the course (7th or 8th semester) and was regularly enrolled and attending classes. The methodological procedures structured in devices to select information comprised the documentary analysis and the semi-structured interview. Data were also analyzed with the support of Qualitative Solutions Research NVivo 11. The thinking styles of curriculum acts and curricula in course acts were identified. The styles of thought found in curriculum acts are more closely associated with esoteric circles (specialist knowledge, scientific elite), more closely linked to the trainers. The thinking styles of curricula in acts more associated with exoteric circles (trainees, common sense, lay people), refers to the condition of social actors in the process of formation. It was detected that the Physical Education training of UESC, is based essentially on more esoteric styles of thoughts, although some styles with exoteric characteristics are also found. Throughout formation there are various forms of intra and intercollective circulation of ideas which are the plural relations attributed to these circulations, which collaborate with the expansion and propagation of knowledge by associating the various forms of the esoteric and exoteric circles which also produce an uncountable number of protoideias about the formation, contained in the curricula in acts and consolidating the styles of thought

of the course throughout the formative process. It was possible to observe that there are varied articulations of formative understanding with similarities between the formative proposal (curriculum acts) and the narratives of the trainees (curriculum in acts).

Keywords: Physical Education. Initial Formation. Thought Style. Curriculum Acts. Curriculum in Acts

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formação em Atos e Estilos de Pensamento	39
Figura 2 - O pensamento de Fleck.....	43
Figura 3 - Mapa das microrregiões da Bahia.....	50
Figura 4 - Algumas propostas para o debate curricular em Educação Física	77
Figura 5 - Mapa conceitual da Formação Inicial em Educação Física ..	81
Figura 6 - Mapa conceitual da Formação Docente.....	82
Figura 7 - Conexões ativas e passivas	91
Figura 8 - Conhecimento novo ou o terceiro elemento	127
Figura 9 - Uma terceira força formadora.....	128
Figura 10 - Complexidade da concepção de currículo	131
Figura 11 - Dimensões circulares de atos de formação e formação em atos	133
Figura 12 - Relação currículo formação.....	134
Figura 13 - Uma pequena amostra da complexidade de visões sobre currículo	144
Figura 14 - Campus da UESC.....	162
Figura 15 - Local onde funciona o Curso de Educação Física da UESC	163
Figura 16 - Entrevistados que colaram grau em 2015	167
Figura 17 - Entrevistados que colaram grau em 2016.....	167
Figura 18 - Todos os entrevistados.....	168
Figura 19 - Círculo de Coleta de Dados.....	173
Figura 20 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo	182
Figura 21 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo	182
Figura 22 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo	183
Figura 23 - Estilos de pensamento no currículo formação	199
Figura 24 - Estilos de pensamento antes de entrar no curso.....	203
Figura 25 - Estilos de pensamento dos AC – EDF- UESC	204

Figura 26. - Estilos de pensamento dos AC – EDF- UESC	204
Figura 27 - Estilos de pensamento dos CA após entrada no curso.....	205
Figura 28 - Sobre atendimento às expectativas de formação	207
Figura 29 - Estilos de pensamento do Currículo em atos na Q3	208
Figura 30 - A comunicação e a incomensurabilidade nos estilos de pensamento	209
Figura 31 - O fluxo contínuo dos estilos de pensamento	210
Figura 32 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 1.....	214
Figura 33 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 2.....	215
Figura 34 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 3.....	216
Figura 35 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 4.....	217
Figura 36 - Nuvem de palavras dos atos de currículo	218
Figura 37 - Nuvem de palavras dos currículos em atos	218
Figura 38 - Círculo Esotérico e Círculo Exotérico.....	225
Figura 39 - Mapa conceitual da bacia semântica da tese	234
Figura 40 - Ciclos do estilo de pensamento	238
Figura 41 - A formação e o conhecimento novo.....	240
Figura 42 - A complexidade da relação currículo formação.....	242
Figura 43 - Mapa conceitual dos eixos de conhecimento da tese	306
Figura 44 - Mapa mental da tese.....	306
Figura 45 - Intuição de tese.....	307
Figura 46 - Escolhas epistemológicas da tese	307
Figura 47 - Edifício conceitual da formação docente	308
Figura 48 - Fluxograma referencial dos recursos teóricos basilares ...	309
Figura 49 - Nuvem de palavras da concepção do curso	311
Figura 50 - Nuvem de palavras da proposta curricular	311
Figura 51 - Nuvem de palavras dos objetivos.....	311
Figura 52 - Nuvem de palavras do perfil do egresso.....	312
Figura 53 - Nuvem de palavras do estágio supervisionado.....	312
Figura 54 - Nuvem de palavras do regimento do TCC	312
Figura 55 - Nuvem de palavras do ementário de disciplinas obrigatórias	313
Figura 56 - Nuvem de palavras do ementário de disciplinas optativas	313

Figura 57 - Nuvem de palavras da Resolução CONSEPE UESC 42 2004	313
Figura 58 - Nuvem de palavras de todas as entrevistas	314
Figura 59 - Análise de Cluster de todas as entrevistas	314
Figura 60 - Nuvem de palavras da entrevista 1	315
Figura 61 - Nuvem de palavras da entrevista 2	315
Figura 62 – Nuvem de palavras da entrevista 3	315
Figura 63 - Nuvem de palavras da entrevista 4	316
Figura 64 - Nuvem de palavras da entrevista 5	316
Figura 65 - Nuvem de palavras da entrevista 6	316
Figura 66 - Nuvem de palavras da entrevista 7	317
Figura 67 - Nuvem de palavras da entrevista 8	317
Figura 68 - Nuvem de palavras da entrevista 9	317
Figura 69 - Nuvem de palavras da entrevista 10	318
Figura 70 - Nuvem de palavras da entrevista 11	318
Figura 71 - Nuvem de palavras da entrevista 12	318
Figura 72 - Nuvem de palavras da entrevista 13	319
Figura 73 - Nuvem de palavras da entrevista 14	319
Figura 74 - Nuvem de palavras da entrevista 15	319
Figura 75 - Nuvem de palavras da entrevista 16	320
Figura 76 - Nuvem de palavras da entrevista 17	320
Figura 77 - Nuvem de palavras da entrevista 18	320
Figura 78 - Nuvem de palavras da entrevista 19	321
Figura 79 - Nuvem de palavras da entrevista 20	321
Figura 80 - Nuvem de palavras da entrevista 21	321
Figura 81 - Nuvem de palavras da entrevista 22	322
Figura 82 - Nuvem de palavras da entrevista 23	322
Figura 83 - Nuvem de palavras da entrevista 24	322
Figura 84 - Nuvem de palavras da entrevista 25	323
Figura 85 - Nuvem de palavras da entrevista 26	323
Figura 86 - Nuvem de palavras da entrevista 27	323
Figura 87 - Nuvem de palavras da entrevista 28	324
Figura 88 - Nuvem de palavras da entrevista 29	324

Figura 89 - Nuvem de palavras da entrevista 30.....	324
Figura 90 - Nuvem de palavras da entrevista 31.....	325
Figura 91 - Frequência de palavras da questão 1.....	325
Figura 92 - Frequência de palavras da questão 2.....	326
Figura 93 - Frequência de palavras da questão 3.....	326
Figura 94 - Frequência de palavras da questão 4.....	327
Figura 95 - Frequência de palavras da questão 5.....	327
Figura 96 - Frequência de palavras da questão 6.....	328
Figura 97 - Frequência de palavras da questão 7.....	328
Figura 98 - Frequência de palavras da questão 8A.....	329
Figura 99 - Frequência de palavras da questão 8B.....	329
Figura 100 - Frequência de palavras da questão 8C.....	330
Figura 101 - Frequência de palavras da questão 8D.....	330
Figura 102 - Frequência de palavras da questão 8E.....	331
Figura 103 - Frequência de palavras da questão 8F.....	331
Figura 104 - Frequência de palavras da questão 9.....	332
Figura 105 - Frequência de palavras da questão 10.....	332
Figura 106 - Frequência de palavras da questão 11.....	333
Figura 107 - Frequência de palavras da questão 12.....	333
Figura 108 - Frequência de palavras da questão 13.....	334
Figura 109 - Frequência de palavras da questão 14.....	334
Figura 110 - Frequência de palavras da questão 15.....	335
Figura 111 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q1.....	338
Figura 112 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q2.....	339
Figura 113 - Sobre o atendimento às expectativas de formação.....	340
Figura 114 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q3.....	340
Figura 115 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q4.....	341
Figura 116 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q5.....	342
Figura 117 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q6.....	342
Figura 118 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q7.....	343
Figura 119 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8A.....	344
Figura 120 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8B.....	345
Figura 121 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8C.....	346

Figura 122 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8D	347
Figura 123 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8E.....	348
Figura 124 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8F	349
Figura 125 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8F	350
Figura 126 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q9	351
Figura 127 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q9	352
Figura 128 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q10	353
Figura 129 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q10	354
Figura 130 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q11	355
Figura 131 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q11	356
Figura 132 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12	357
Figura 133 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12	358
Figura 134 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12	359
Figura 135 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12	360
Figura 136 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13	361
Figura 137 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13	362
Figura 138 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13	363
Figura 139 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q14	364
Figura 140 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q15	365

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enfoques básicos de pesquisa	107
Quadro 2 - Características dos estilos de pensamentos curriculares ...	110
Quadro 3 - Relação dos atores sociais	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos ingressantes e concluintes por ano	165
Tabela 2 - Número de vagas e concorrência	165
Tabela 3 – Possíveis estilos de pensamento dos atos de currículo	213
Tabela 4 - Comparação entre nuvens de palavras dos AC e CA	219
Tabela 5 – Para análise dos estilos de pensamento dos atos de currículo	300
Tabela 6 - Para análise dos estilos de pensamento dos currículos em atos	301
Tabela 7 - Estilos de pensamento dos atos de currículo	336

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - PRIMEIRO RELATÓRIO PARA CRIAÇÃO DO CURSO	264
ANEXO II - SEGUNDO RELATÓRIO PARA CRIAÇÃO DO CURSO	270
ANEXO III - TEMAS PARA UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE FORMAÇÃO	280
ANEXO IV - PRIMEIROS PERFIS SUGERIDOS.....	282
ANEXO V - PRIMEIRA PESQUISA DE OPINIÃO	289
ANEXO VI - RESOLUÇÃO CONSEPE 31/2003 DE AUTORIZAÇÃO O CURSO.....	291
ANEXO VII - PARECER DO CEP	293

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	298
APÊNDICE B - QUADRO PARA ANÁLISE DAS FONTES DE INFORMAÇÕES.....	300
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	302
APÊNDICE D - DESENHOS TEÓRICOS DA TESE EM MAPAS CONCEITUAIS.....	306
APÊNDICE E – NUVENS DE PALAVRAS DOS ATOS DE CURRÍCULO.....	311
APÊNDICE F – NUVENS DE PALAVRAS DOS CURRÍCULOS EM ATOS DE TODAS AS ENTREVISTAS.....	314
APÊNDICE G - ESTILOS DE PENSAMENTO DOS ATOS DE CURRÍCULO.....	336
APÊNDICE H - ESTILOS DE PENSAMENTO DO CURRÍCULO EM ATOS.....	338

LISTA DE SIGLAS

EP	Estilos de Pensamento
CP	Coletivo de Pensamento
AC	Ato de Currículo
EPF	Estilos de Pensamentos Formativos
EDF	Educação Física
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ETPP	Espaço Tempo de Probabilidades e Possibilidades
ETPPF	Espaço Tempo de Probabilidades e Possibilidades Formativas
ETPPFA	Espaço Tempo de Probabilidades e Possibilidades de Formação em Atos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	35
1.1 O PROBLEMA	35
1.2 OBJETIVOS	49
1.2.1 Objetivo Geral	49
1.2.2 Objetivos Específicos.....	49
1.3 JUSTIFICATIVA.....	49
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	55
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	56
1.6 LIMITES DO ESTUDO	56
2 BUSCA DE INSPIRAÇÕES TEÓRICAS ABERTAS ÀS RETOMADAS.....	57
2.1 REVER PARA PODER OLHAR	57
2.2 FORMAÇÃO INICIAL	58
2.2.1 Formação inicial: Pensando um recomeço para o debate.....	58
2.2.2 Buscando sentidos com relevância para a formação inicial..	66
2.2.3 Debatendo relevâncias desejadas para a formação inicial....	71
2.2.4 Buscando focos relevantes para a formação inicial	75
2.2.5 Alguns desafios para a formação inicial nesses tempos.....	76
2.3 LUDWIK FLECK, UM ESTILO DE PENSAMENTO.....	83
2.3.1 Apresentando Ludwik Fleck.....	83
2.3.2 As categorias de Fleck	85
2.3.3 Elementos ativos e passivos.....	89
2.3.4 Aproximação da Categoria Estilos de Pensamentos.....	91
2.4 SERENDIPISMO PARA COMPOR COM MOREIRA E DOMINGUES.....	98
2.4.1 O serendipismo se propõe a composições inovadoras	98
2.4.2 Um pouco das discussões sobre o currículo no Brasil	103
2.4.2.1 Os estilos de pensamentos curriculares.....	109
2.4.2.2 Estilo de pensamento técnico-linear.....	111
2.4.2.2.1 <i>Comentários de Domingues</i>	111
2.4.2.2.2 <i>Comentários de Moreira ao texto de Domingues</i>	112
2.4.2.3 Estilo de pensamento circular-consensual.....	114
2.4.2.3.1 <i>Comentários de Domingues</i>	114

2.4.2.3.2	<i>Comentários de Moreira ao texto de Domingues</i>	115
2.4.2.4	Estilo de pensamento dinâmico-dialógico	116
2.4.2.4.1	<i>Comentários de Domingues</i>	116
2.4.2.4.2	<i>Comentários de Moreira ao texto de Domingues</i>	118
2.4.2.5	A crise da teoria curricular crítica.....	120
2.4.2.5.1	<i>Proposições de dialogicidade</i>	123
2.4.2.5.2	<i>As propostas de Moreira para superação da crise</i>	124
2.5	CURRÍCULO E FORMAÇÃO	125
2.5.1	A formação em atos e os atos de formação deste trabalho .	125
2.5.2	Compreender Atos entre Currículo e Formação	137
2.5.3	A dificuldade de conceituação ou de reconceituação de currículo	139
2.5.4	Para um conceito de currículo	143
2.5.5	Currículo formação multirreferencial	147
2.5.6	A formação como experiência irreduzível	149
3	A METODOLOGIA COMO ATO IMPLICADO	153
3.1	O ATO DA ESCOLHA É O QUE A CARACTERIZA	153
3.2	QUESTÕES ÉTICAS	157
3.3	TIPO DE PESQUISA	158
3.4	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	161
3.5	ATORES SOCIAIS DO ESTUDO	167
3.6	AS FONTES DE INFORMAÇÃO	169
3.7	INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS.....	170
3.7.1	Dispositivos de conversa	170
3.7.2	As entrevistas	172
3.7.3	O entrevistador	174
3.8	ATITUDES DURANTE A BUSCA DE INFORMAÇÕES	175
3.8.1	A organização das informações	177
3.9	ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	178
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	185
4.1	COMO FOI CHEGAR AOS ESTILOS DE PENSAMENTO....	185
4.1.1	As protoideias do curso de Educação Física da UESC	185
4.1.2	A primeira Comissão	186
4.1.3	A segunda Comissão	191
4.1.4	A terceira Comissão	193

4.1.5 Da implantação, em 2004, até o primeiro ajuste curricular em 2008	194
4.1.6 Um novo currículo em 2018.....	195
4.2 APRESENTANDO OS POSSÍVEIS ESTILOS DE PENSAMENTO.....	196
4.3 FECHANDO O CICLO DAS DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS.....	212
4.4 NUVEM DE PALAVRAS DE ATOS DE CURRÍCULO E DE CURRÍCULOS EM ATOS	217
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
5.1 IMPRESSÕES PESSOAIS OCORRIDAS NO TRAJETO INVESTIGATIVO.....	221
5.2 PARA ENCONTRAR AS EVIDÊNCIAS.....	223
5.2.1 Círculo Esotérico, Círculo Exotérico	224
5.2.2 A circulação de ideias.....	226
5.3 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS QUE RESPONDEM AOS OBJETIVOS	227
5.4 ILAÇÕES SOBRE AS EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS	230
5.5 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS NESTA ÁREA.....	241
REFERÊNCIAS	245
ANEXOS	263
APÊNDICES.....	297

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA

A educação superior é, certamente, um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, envolvendo muitas tensões na busca de consensos teóricos e também gerando debates constantes sobre como melhor desenvolvê-la. As informações que serão produzidas sobre a formação na educação superior, nos próximos anos, devem superar todas as informações produzidas nos últimos séculos, constituindo grande avanço de informações e conhecimentos.

Esse avanço se constitui como principal desafio porque exigirá abordar os novos conhecimentos de maneira a evitar a tendência a individualizar excessivamente o ser humano, comprometendo sua singularidade. Em *La época presente* (2001), Kierkegaard discute que tal singularidade não significa um abandono do geral, porque essas decisões carecem de uma apropriação pessoal e, também, de uma busca de superação das condicionantes sociais redutoras que tenderiam a focalizar as fontes em convencimentos midiáticos e cumpriria um projeto de tornar

o homem adaptado, afetando assim a possibilidade dele se posicionar contra aquilo que começava a se determinar como liberdade em nome da ordem e do progresso. O filósofo da existência passa, então, a apontar para aquilo que emerge na época presente, ou seja, a força da publicidade, onde a verdade passa a ser o que se anuncia (FEIJOO, 2016, p. 123).

Se já não somos tão singulares, então é urgente que se ofereçam possibilidades de compreensão desses novos cenários formativos. Neste estudo, a formação inicial é o eixo onde se busca compreensão para avaliação de um desses cenários que, conforme Nascimento (2002, p. 100), “[...] é a denominação frequentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada para o exercício ou qualificação inicial da profissão”.

Considerando toda a amplitude da formação inicial – compreendidas as muitas possibilidades adjacentes aos diversos discursos das teorias educacionais, bem como a complexidade das tessituras e alinhavos entre teorias educacionais e concepções de ser humano – pensamos ser possível e necessário conhecer como acontece a formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Física da

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, no contexto dessa intencionalidade formadora, compreender de que maneiras são explorados os seus atos de formação.

Objetiva-se, com isso, se possível, ressignificar a compreensão dessa formação com vistas ao entendimento, produção, revisão e inovação de protocolos para esses novos cenários e configurar com mais propriedade a práxis pedagógica oferecida àqueles outros que se situam na base da pirâmide educacional, principais clientes finais de quaisquer processos de formação inicial que intenciona produzir atores e autores educacionais para a educação básica brasileira, em cursos de licenciatura.

Para esta jornada de pesquisa elegeu-se o conceito de Estilos de Pensamento¹, de Fleck (2010), e a concepção de currículo e formação de Macedo (2010a; 2010b; 2011b; 2012; 2013a; 2014). Levou-se em consideração uma perspectiva em que seja possível obter subsídios para entendermos melhor como se dão tais construções que, de acordo com Espírito Santo (2012, p. 21), exigem conhecimento e aprofundamento da “[...] panorâmica de políticas de currículo, trazendo teorizações e autores que se tornaram referência no campo do currículo dentro e fora do Brasil [...]”.

Essa panorâmica também poderá contribuir com pistas para encontrar uma melhor compreensão sobre como se organizam e se relacionam as múltiplas dimensões de formação, seja nos espaços pedagógicos, nos tratamentos didático-metodológicos ou nas relações com a produção do conhecimento da área e demais demandas de formação, aspectos vitais para a construção e o reconhecimento de uma formação inicial.

Dessa forma, concordamos com Delizoicov (1991) quando sugere que não é unicamente sobre a forma como se constrói e se aborda os conteúdos de ensino que se deve arguir. Também nos próprios conteúdos de ensino deve-se promover, constantemente, reflexões sobre tais questionamentos. E assim, constituir subsídios para a construção de uma educação balizada em ciência, com vitalidade, acessibilidade pedagógica e sintonizada com intenções e demandas geradas das pesquisas oriundas do próprio campo formador.

¹ As pressuposições com as quais construímos nossa visão de mundo. O estilo de pensamento conforma algo que molda a formação frente ao complexo processo de desenvolvimento intelectual e de conceber problemas (BOMBASSARO, 1995).

² Contextos da relação entre ação e reação, vivenciados no processo da

Nessas reflexões são produzidos Estilos de Pensamentos Formativos (EPF)², os quais se estima serem gerados da relação ainda pouco explicada resultante do debate entre formação e currículo, advertida por Macedo (2012), e vivenciados desde o processo de entrada na formação inicial até a sua conclusão, quando se inicia a formação continuada. Buscou-se, dessa maneira, na reflexão e nos conhecimentos sobre esses fenômenos relacionais expressos em forma de Estilo de Pensamento (Fleck, 2010), uma maneira de retirar compreensão dos atos de formação em determinado campo de conhecimento.

O estilo de pensamento é caracterizado, então, como sendo um conjunto de pressuposições básicas, tácitas ou não, conscientes ou inconscientes, a partir das quais, em qualquer área ou disciplina, o conhecimento é construído (BOMBASSARO, 1995, p. 11).

[...] as definições do conceito de estilo de pensamento evidenciam, explícita ou implicitamente, uma característica que lhe é peculiar e fundamental: constitui-se em um perceber direcionado, em uma disposição para ver, que Fleck chamou de percepção da forma. Aqui, não se trata de uma observação ingênua dos fenômenos a serem explicados e transformados em fatos, mas sim de uma observação tornada possível por meio da introdução teórico-prática em uma área de conhecimento (FERREIRA, 2012, p. 168).

Também buscou a compreensão de como estudantes-professores³ no seu campo de formação, ao relatarem suas experiências formativas, expressam seus EPF com base em suas experiências de formação e

² Contextos da relação entre ação e reação, vivenciados no processo da formação inicial, que se constituem como base de compreensão de uma formação em determinado campo de conhecimento. Talvez seja a possibilidade de compreender um pouco mais a essencial relação entre currículo e formação nos seus atos de currículo e currículo em atos para comporem a formação em atos.

³ É uma escolha do autor deste estudo denominar de estudantes-professores àqueles que passam por formação em cursos de Licenciaturas. GONÇALVES (2014) utilizou o termo para denominar professores em cursos e programas de professores em atuação.

assim procurar entender os Estilos de Pensamento como mais um ETPPF⁴ para compreender a formação inicial, como intenciona este estudo.

Dessa maneira, percebeu-se que seria possível estudar os EPF que foram observados com base na compreensão de Fleck (2010), os quais se apresentam, neste trabalho, como possibilidade de associação com os Atos de Currículo e o Currículo em Atos.

Os Atos de Currículo são as proposições formativas das dimensões curriculares escritas nos documentos oficiais do curso, especialmente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os Currículos em Atos são as descrições sobre as experiências formativas dos estudantes. No sentido mais lato, essa imbricação proporciona demandas relacionais complexas que oferecem campo de amplitude de idealizações sobre como se iniciam, organizam, processam e produzem os diversos ETPPF.

Considerados como componentes da formação associada ao currículo, estes se tornam implicados agentes de formação por suas demandas estruturadas no processo de intenção e de aplicação, alinhados como formação em atos (MACEDO, 2011b; 2012; 2013). Foram identificados com base nas projeções de formação que constam no Projeto Pedagógico de Curso, mas que, para além do curso, se descortinam em um campo quase infinito de diversidades formacionais, desveladas sob a perspectiva da Formação em Atos: Atos de Currículo e Currículo em Atos.

4 Em Macedo (2012, p. 14), é utilizado o termo ‘espaçostempos’, acompanhado de uma nota de rodapé, informando que: “Os termos vêm unidos para mostrar os esforços que fazemos para discutir e superar as “marcas” de nossa formação positivista: uma delas é a visão dicotomizada que aprendemos para analisar o mundo”. No caso do ETPP, além de indicar essa necessidade de superação positivista, busca também a necessidade de superação de contradições epistemológicas e de apresentar o desejo de superação de objetivismos exacerbados eivados de fundamentalismos enformadores nas visões curriculares. Anseia por, em não sendo possível resolver a dificuldade de diálogo entre currículo e formação, provocar aberturas multirreferenciais e pluralistas, que invoquem para além da implicação, debates sobre a totalidade associada com visão de mundo em que se privilegiem referenciais dialógicos mais qualificados entre currículo e formação.

Figura 1 - Formação em Atos e Estilos de Pensamento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi necessário problematizar os fenômenos de Atos de Currículo associados aos de Currículo em Atos e refletir criticamente sobre a relação entre os processos e os procedimentos, olhando para as experiências de formação expressas pelos estudantes-professores e para os cenários de formação que emergiram dos entrecimentos mediados pelos Espaços Tempos de Probabilidades e Possibilidades de Formação em Atos (ETPPFA)⁵.

Ao buscar tecer relações de conhecimento nestes campos, escolhemos saber o que pensam os estudantes-professores sobre suas experiências de formação com a intenção de observar seus Estilos de Pensamento e, também, observar os Estilos de Pensamento dos Atos de Currículo. O fato inédito é a tentativa de comparar os Estilos de Pensamento relatados pelos estudantes-professores com os Estilos de Pensamento dos Atos de Currículo encontrados nos PPC, Regimento de Estágio e Regulamento de TCC.

Neste sentido, reflete-se que o ato de conhecer é sempre um ato relacional, e é nessa conjunção que se produz todo o conhecimento humano (FLECK, 2010), indicando que as maneiras de conhecer dão lugar às estruturas epistemológicas. Tais estruturas são denominadas por FLECK, (ibidem) como Estilos de Pensamento, uma maneira de construção de conhecimento formativo, no qual qualquer transformação só se dá quando esse Estilo de Pensamento se altera, tendo por base uma visão sócio-histórica-científica.

Johannes Fehr, autor do segundo capítulo, Ludwik Fleck – sua vida e obra, ratifica o caráter social do entendimento fleckiano da ciência, enfatizando sobremaneira a questão da linguagem contida nos seus trabalhos epistemológicos – sempre a partir da prática científica. Fehr afirma ser provavelmente a linguagem em que os trabalhos epistemológicos de Fleck se mostram na sua forma mais profunda e inventiva. Aceita-se, de acordo com Fleck, que 1) não há uma "linguagem geral" para descrever a observação de uma prática de pesquisa; e, 2) não havendo uma "linguagem geral", corre-se o risco de haver divergências não

⁵ Os Atos de Currículo e os Currículos em Atos, em seu conjunto, condicionam a percepção dessa totalidade que se expressa no ambiente formativo como Formação em Atos (Macedo, 2011). Utiliza-se como apoio conceitual a sigla ETPPFA para expressar a complexidade da categoria “Formação em Atos”.

só entre "coletivos de pensamento", mas também intradisciplinar. Qual é o limite dessas divergências? Fehr defende que Fleck radicalizou deliberadamente no sentido de considerar a multiplicidade de estilos de pensamento, coexistentes e divergentes, por entendê-los como pré-requisitos à existência da própria ciência. Como nada para Fleck existia por si só, deve-se entender essa postura epistemológica também com um posicionamento político. Conhecimento demanda democracia (PERURENA, 2012, p. 1631).

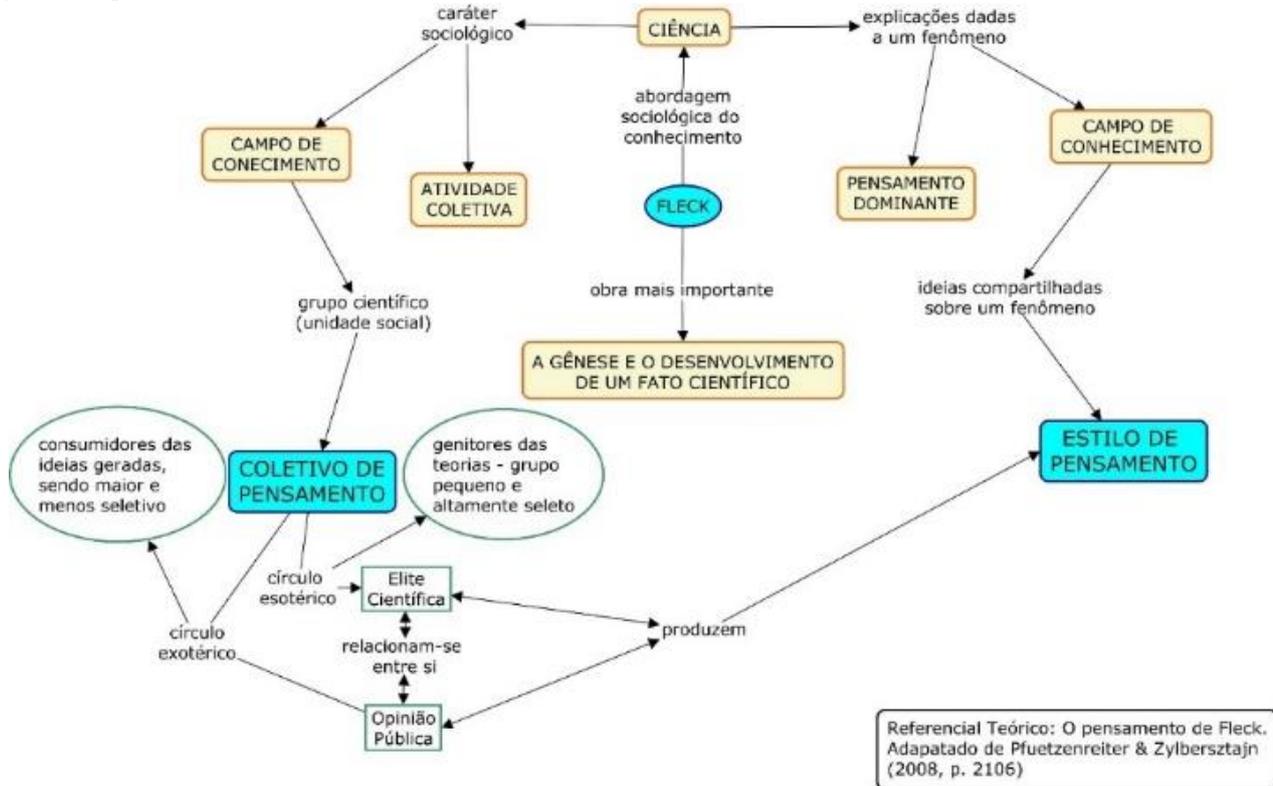
Assim, o Estilo de Pensamento é um perceber dirigido, com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido, correspondendo a uma prática aprendida e apreendida, engajada e implicada. Este perceber dirigido tem origem no psicológico, na história, nas relações sociais e na coerção recebida para a percepção de uma ou outra forma que, para Fleck (2010), é um processo de conhecimento que “representa a atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência”.

O estilo de pensamento, assim como qualquer estilo, consiste numa determinada atmosfera (*Stimmung*) possui dois lados inseparáveis: ela é a disposição (*Bereitschaft*) para um sentir coletivo e para um agora direcionado correspondente. Ela gera as formas de expressão adequadas: religião, ciência, arte, costumes, guerra etc, de acordo com a predominância de certos motivos coletivos. E de meios coletivos investidos. Podemos, portanto, *definir o estilo de pensamento como percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo*. Esse estilo é marcado por características comuns dos problemas, que interessam a um coletivo de pensamento; dos julgamentos, que considera como evidente, e dos métodos, que aplica como meios do conhecimento. É acompanhado, eventualmente, por um estilo técnico e literário do sistema de saber (Fleck, 2010, p. 149).

É de interesse compreender que ao valorizar o contexto histórico-psico-cultural e ao analisar como se processa a introdução de um cientista numa nova forma de pensar um novo Estilo de Pensamento,

podem surgir, na sua análise, aspectos relativos à determinação social da investigação científica envolvidos no processo de produção do conhecimento denominado Coletivo de Pensamentos. Essas categorias estão didaticamente apresentadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - O pensamento de Fleck



Fonte: Elaborada pelo autor.

Consideramos, neste estudo, que os Atos de Currículo são lugares privilegiados da produção que conduzem à reflexão sobre a formação. Nesta pesquisa, foram observados com a intenção de olhar e debater sobre a formação inicial. Atos de Currículo são também produtores de aporias cuja destinação formativa é a de buscar, nas vivências e experiências de formação, a superação de movimentos que conduzem o sentir, pensar e agir a impasses exclusivamente prepostos por uma lógica racionalizada (MACEDO, 2010a; 2011b; 2012; 2013a; 2014).

Deveriam ser reconhecidos como os ETPPF de entretecimentos elucidativos sempre em busca de estabelecer diálogos implicados entre o currículo e a formação, superando a distância entre o pensado expresso pelos Atos de Currículo e o real percebido com base nas vivências e experiências dos Currículos em Atos. Podem ser também configurados por diversos Estilos de Pensamento, pois são esses que direcionam para se assumir posicionamentos sobre as condições formativas.

A leitura reflexiva das vivências e experiências desses Atos de Currículo pode nos levar a uma tomada de consciência da existência de Currículo em Atos que correspondem a todas as demandas formativas produzidas com base na interpretação dos Atos de Currículo, ou seja, podem ser compreendidos como construtores de EPF. Hipoteticamente, estão presentes, de forma objetiva, nos planos de ensino, na produção de pesquisa, entre outros; ou, de maneira subjetiva, nas ações didático-pedagógicas das relações entre currículo e formação que se destacam das ações e reações relacionadas com as demandas do dia a dia e as percepções e interpretações do que fazer; como fazer; e por que fazer na formação.

Gonçalves (2014) observou a experiência na formação de professores e afirma ser possível melhorar o diálogo entre vivência e experiência nessa formação ao indicar que todo ator social constrói a sua formação e, por essa razão, pode-se dizer que em toda experiência formativa existirão inclusas as situações escolhidas e aceitas como fontes de aprendizagem, em que esses atores refletem e configuram tal processo:

Uma das maneiras de entender a formação de professores é pensá-la a partir da conexão entre a prática e a teoria, ou seja, pensar essa ação a partir da experiência do sujeito e de seu significado para ele e para o processo formativo como um todo. Assim sendo, trata-se de um movimento em que se reconhecem os professores-estudantes como sujeitos de subjetividade que constroem seu

conhecimento de forma intersubjetiva, na troca com outros atores sociais e com seus pares (Gonçalves, 2014, p. 331).

Vemos que, no contexto de uma sociedade como a nossa, cuja marca hegemônica constrói cada vez mais demandas no campo tecnológico, é necessário olhar como será organizada a formação destes seres humanos, e Rocha (2013) assim se posiciona:

Hoje, a institucionalização do sistema educativo se defronta cotidianamente com a informal transitividade existente nas relações entre os indivíduos, e também com a veloz alternância evolutiva exigida pela sociedade, pondo constantemente em xeque os modos pelos quais se busca efetivar o desenvolvimento dos seus saberes e intencionalidades. Tais intencionalidades devem ser mais bem compreendidas e/ou aprofundadas pelos professores, porque direcionam, caracterizam e qualificam as diretrizes curriculares, determinando suas finalidades, dinamizando toda a organização e sua execução no âmbito pedagógico. Reconhecê-las, entendendo-as como fruto de interesses conflituosos existentes no contexto social, é imprescindível para facilitar o reinvestimento pela integralidade na formação do professor (ROCHA, 2013, p. 35).

A compreensão de que não será esse o único viés formativo que será lembrado pelos *currículas* ao olhar para o processo formativo contemporâneo nos faz pensar que Toni Negri (2001) já refletia criticamente quando falava das mudanças contemporâneas entre o modernismo, com seu materialismo científico, e o pós-modernismo, trazendo negações à profundidade. O autor dizia que estávamos no meio da passagem para um mundo carregado de contextos de imperialismos e que esse processo era cansativo. Tendo essa suposição, na atualidade, como verdadeira, pensa-se que é necessário indagar, com base nesses sentidos de alternância de situações, se continuaremos com os mesmos *modus operandis* desses *currículas*.

Por outro lado, Wilber (2011; 2013), ao refletir sobre a relação entre o modernismo e o pós-modernismo, diz que dessa não sobra nada para alimentar a alma e, se assim for, só nos restaria, desse dualismo, uma possibilidade formativa sem histórias, sem vivências e

experiências, sem demarcações que estabeleçam sentido. Daí espera-se que tenha sido importante incluir as experiências de vida nessas experiências formativas, o eco dos formandos, para falar de formação. O currículo seria apenas a tecnologia, o espaço material. A formação seria tudo e mais algumas coisas que *currículas* propõem às vistas, mas que, em algumas circunstâncias, se transduzem como situações não vistas.

Nossas percepções nos levam a refletir criticamente sobre como poderemos conduzir o processo formativo. Hoje certamente poderemos ser mais eficientes, mais produtivos pelo efeito dos novos conhecimentos científicos, apesar de sabermos muito bem a importância de termos pessoas melhor formacionadas por Atos de Currículo mais contextualizados em virtude das necessidades contemporâneas já expressas. Mas isso não nos garante que não corramos o risco de ser cada vez mais explorados. E isso fatalmente acontecerá se não tivermos projetos pedagógicos que superem os referenciais reificadores, construídos sem autocrítica, sem suficiente problematização sobre currículo e formação.

Sabe-se que não estamos muito satisfeitos com o nosso processo de formação inicial na Educação Física, conforme sinalizam também Souza Neto e Benites (2013, p. 17) ao afirmarem que “as mudanças pretendidas da formação inicial dos professores brasileiros seguem sendo implementadas por meio de iniciativas isoladas”. Assim, supõe-se, não basta dizer que a solução vai chegar pelo aumento do conhecimento, pelo aumento da produção científica.

Este quadro levou a pensar que, nesse estudo, é preciso analisar em que contexto as produções se desenvolverão e em que ou quais Estilos de Pensamento essas produções poderão projetar e concluir projetos pedagógicos que apresentem, para a sociedade, profissionais capazes de atos formativos implicados, incluída a autoformação, considerando um âmbito de sujeitos cujos produtos sejam condição geradora de atos de diálogo (BOHN, 1996; ISAACS, 1999).

Estes atos de diálogos podem compreender e qualificar, de maneira significativa, suas questões propositivas, com base em princípios que diminuam a distância pouco reconhecida entre currículo e formação (MACEDO, 2012). Na formação existe um mundo real que, muitas vezes, parece que não é reconhecido pelos formadores (CHARLOT, 2007, 2010), o qual forma quadros oriundos da classe média, em que esses formadores não sabem nada, nem da experiência dos estudantes nem das práticas pedagógicas dos professores e geram complicações de afiliação universitária (COULON, 2008).

Concordamos com Espírito Santo (2012) quando sugere a construção de um currículo crítico que possibilite “construir” sujeitos políticos conscientes de uma correlação de forças associada à própria produção humana; com a formação enquanto um fenômeno que se justifica na existência do ser humano como um ente capaz de produzir uma experiência profunda sobre algo (MACEDO, 2010b), que questiona os atos de currículo para buscar a compreensão do ato de formação (MACEDO, 2011b); e reconheça a formação como pluralidade de experiências multirreferencializadas “instituídas em cenários curriculares experienciados como ágoras” (MACEDO, 2013a, p. 17).

Enfim, conforme Neira e Nunes (2009, p. 227), acreditamos ser possível desinvestir no *como-fazer* e convidar “[...] leitores e leitoras a se posicionarem como professores-artistas [...]”, estimulando a geração de devires, ao estilo Deleuze, e pensando “a educação do mesmo modo que um artista vive a sua arte”. A arte deveria ser o chão do dia a dia da escola, território sagrado das nossas utopias de um mundo melhor, conforme Perrenoud sentencia, com as devidas adaptações de datas (grifos nossos):

Nossa capacidade de antecipação é limitada por aquilo que conhecemos e que extrapolamos timidamente, e, com certeza, o futuro reserva-nos surpresas que desafiarão nossa imaginação. É mais útil e razoável utilizar o século XXI, que está começando, para (re)pensar as orientações que desejamos para a formação dos professores no curto prazo, digamos, para o horizonte de 2010 **(2017)**. Não esqueçamos que esses professores estarão formados por volta de 2015 **(2021)** e formarão alunos que terão 20 anos em 2030-2035. **(2037-2042)**. Já é muito difícil prever como será o planeta nesse momento (Perrenoud, 2007, p. 17, **grifos nossos**).

Com as discussões objetivadas neste trabalho, movimentadas na nossa reflexão sobre a formação inicial, nos encarregamos dessa proposta de investigação, pensada como um ETPPFA das dimensões situadas nos objetivos e nos momentos de aprendizagem deste ato de pesquisa, nos Atos de Currículo e nos Currículos em Atos. Nosso foco está, portanto, em como foram implantados e logo desenvolvidos em suas bases com a intenção de formação dos estudantes-professores de Educação Física da UESC.

Pensando assim, cultivamos, o tempo todo, o rigor que a este evento se impõe, mas também com a esperança de que continue sempre possível encontrar, estabelecer ou renovar conhecimentos que possam proporcionar outros aprofundamentos sobre a formação inicial de Professores de Educação Física.

É com esses propósitos que indagamos em que contexto de formação inicial é possível verificar o que está contido nos Atos de Currículo e nos Currículo em Atos da Educação Física da UESC. Além disso, pergunta-se como surgem as legitimações discentes que possibilitam a transformação dos estudantes-professores em parceiros dialógicos dessa produção nos ambientes formativos e com as pessoas presentes no seu campo de atuação, desde o início da formação até a ocupação definitiva no campo de trabalho. Há que se considerar, também, juntamente com Bahia (2016), que se elege, na formação continuada, a reconstrução de mundos formativos essenciais à construção desse futuro.

É necessário que os estudantes-professores recebam uma formação que contribua para localizar e resolver problemas do cotidiano profissional situados nas mais variadas instâncias da singularidade humana, associados às problemáticas emergentes da própria área nos tempos atuais. Também é importante compreender com que Atos de Currículo se estruturam as questões do diálogo entre currículo e formação (MACEDO, 2010b; 2011b; 2013a). Se o conhecimento se constrói socialmente, é possível, a partir da observação do espaço onde se produz esse conhecimento, reconhecer cenários teóricos que promovam transformações (FLECK, 2010) de Atos de Currículo ou dos Currículos em Atos associados aos complexos campos das múltiplas dimensões da formação inicial.

Por essas demandas, trazendo para o foco a condição do ato responsável (BAKHTIN, 2012), buscou-se olhar para a formação dos estudantes-professores da UESC e compreender como um dado ato produzido num contexto sócio-histórico institui significados com base neste campo de estudos ou lócus de produção de conhecimento: o curso de Educação Física da UESC.

Ao perguntarmos sobre ”quais são os Estilos de Pensamento produzidos pelos Atos de Currículo e de que forma se refletiram nos Currículo em Atos, na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UESC, tendo por base suas experiências formativas”, buscamos compreender os entrecimentos diversos na diversidade catalizadora da busca de uma unidade

formadora dessa tese que promoveu todas as reflexões que se seguirão e, espera-se, seja uma leitura agradável e útil.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar e comparar similaridades e diferenças entre os Estilos de Pensamento identificados nos Atos de Currículos e nos Currículos em Atos do curso de Licenciatura em Educação Física da UESC.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar os Estilos de Pensamento dos Atos de Currículo encontrados nos documentos do Curso de Educação Física da UESC: Projeto Pedagógico de Curso, Regimento de TCC e Regimento de Estágio Supervisionado;

Identificar os Estilos de Pensamento de Currículos em Atos encontrados nos discursos formativos de estudantes-professores do Curso de Educação Física da UESC;

Detectar a existência de articulações de compreensão formativa percebidas entre os Estilos de Pensamento reconhecidos nos Atos de Currículo e nos Currículo em Atos, observando diferenças e similaridades entre o discurso curricular dos documentos do curso e a realidade vivenciada pelos estudantes.

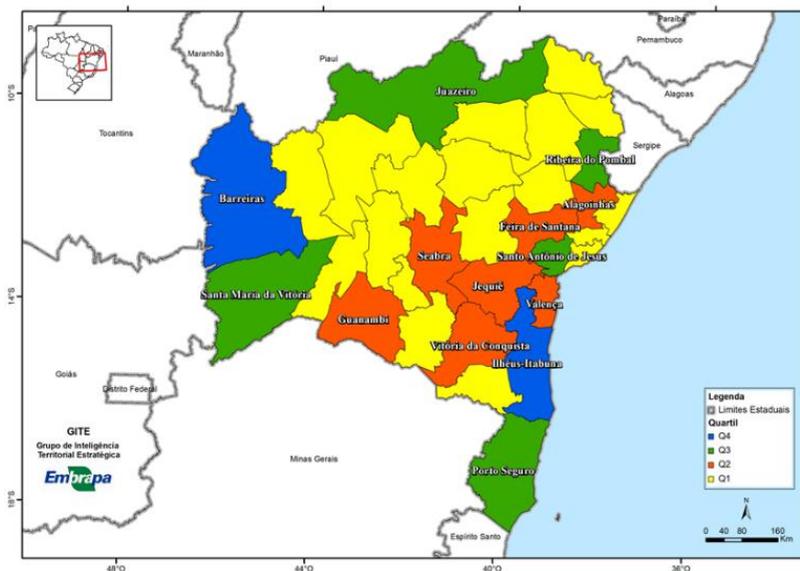
1.3 JUSTIFICATIVA

Em 2017, o curso de Licenciatura em Educação Física da UESC completou 13 anos de criação. Um aniversário importante para refletir sobre seus erros e acertos. A experiência de Formação Inicial, nesse período, certamente, vem contribuindo para alterar positivamente o quadro da Educação Física na Região Cacaueira, com alcance de mais de 70 municípios, área de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física:

Seu campus situa-se entre os dois principais polos urbanos do Sul da Bahia, no Km 16 da Rodovia Ilhéus/Itabuna, BR 415, município de Ilhéus. A área geoeducacional da UESC compreende as regiões de planejamento do Estado da Bahia: o

Litoral Sul da Bahia. Esta abrange um vasto espaço do território do Estado, agregando as sub-regiões conhecidas como Baixo-Sul (11 municípios), Sul (42 municípios) e Extremo-Sul (21 municípios), e tem, como principais pólos urbanos, Ilhéus e Itabuna, ao centro; Gandu e Valença, ao norte, e Eunápolis, Itamaraju e Teixeira de Freitas, ao sul. Ao todo, são 74 municípios, numa área de 55.838 Km², correspondendo a 9% da área do Estado da Bahia e cerca de 16% de sua população. A região Litoral Sul praticamente coincide com a Mesorregião Sul da Bahia, da Fundação IBGE, compreendendo as Microrregiões Ilhéus-Itabuna, Valença e Porto Seguro (PPC-EDF-UESC, 2004, p. 8).

Figura 3 - Mapa das microrregiões da Bahia



Fonte:

https://www.cnpm.embrapa.br/projetos/reparticao_valor_producao/conteudo/ba.html Acesso em 11/1/2016.

Do ponto de vista histórico, muitas conquistas foram somadas ao processo de implantação e estruturação desde os primeiros anos de criação desta região, e, muitas ainda se espera alcançar. Para que isso ocorra da melhor forma possível, é preciso que se compreenda mais

como se processaram esses eventos formativos desde sua constituição, o que foi pensado. Passando por todos os atos formativos, o que aconteceu. Avaliando e reavaliando o que poderia ter acontecido. Reprogramando para poder melhorar.

Pensando dessa forma, define-se que é necessário problematizar os fenômenos de formação do curso, interpretados como atos responsáveis (BAKTIN, 2012), de maneira que seja possível refletir criticamente a relação entre o que foi produzido no passado e o que se projetou num futuro vislumbrado, revendo processos e procedimentos, vivências e experiências acontecidas no curso (COULON, 2008; 1995a; 1995b; CHARLOT, 2007).

Nesse sentido, considera-se muito importante estudar este tema para compreender como são produzidas as condições formativas e as projeções estabelecidas nos objetivos e o perfil do egresso no Projeto Pedagógico desse Curso e identificar com que Estilos de Pensamento (FLECK, 1986; 2010) se propõem os Atos de Currículo e como esses se expressam nos Currículos em Atos, como fato percebido de um processo de formação inicial, compreendendo suas intencionalidades e buscando respostas que expliquem se tais intencionalidades são reconhecidas na formação de professores desse curso.

Considerando o enfoque pessoal das intencionalidades deste estudo, implico a minha vivência como professor há mais de trinta anos e no trabalho com formação de professores há mais de vinte anos. Já avaliei quase uma centena de cursos de Educação Física no Brasil. Participei de três comissões de criação de curso de Educação Física, coordenando duas dessas, e também revendo esses projetos quando as alterações se fizeram necessárias. Fui coordenador de curso por três gestões das seis que até hoje aconteceram no curso de Educação Física da UESC. Sou vinculado aos interesses que desejam conhecer melhor se a experiência das formações, nesse curso, realizadas conforme as escolhas do coletivo, foram assertivas ou se existem outras que possam melhorar essas condições formativas.

Já consultei uma quantidade significativa de textos sobre formação, entre elas se destacam: Macedo (2010a; 2010b; 2011b; 2010; 2007; 2011b; 2012; 2013a; 2014), Macedo *et al* (2014), Nascimento (2002), Rezer (2014; 2014b; 2010), Farias, Folle e Both (2012), Imbernón (2012), Nascimento, Farias (2012), Folle e Farias (2012), Borges (2013), entre outros. Também ouvi, em diversos debates, a concepção de diversos formadores, contudo, afirmo a importância de que é sempre necessário saber um pouco mais sobre o que pensam as pessoas que passaram por processos de formação, entendidos, neste

trabalho, como o de Formação em Atos, especialmente sobre suas experiências de Currículo em Atos, de modo que foi fundamental a convivência com e a participação dos estudantes-professores do curso de Educação Física da UESC.

Tenho estudado diversos autores que trabalham com formação de professores, os quais destacam a necessidade de novos aprofundamentos sobre a temática, como Gonçalves, (1987); Gatti (2008); Cesário (2008); Farias (2010); Huberman (2007); e Tardif (2012). Sobre a formação inicial, estou em diálogo com Sá et al. (2017); Rocha e Nascimento (2017); Metzner (2016); Corrêa et al. (2016); Maffei, Veradi e Pessoa Filho (2016); Cárdenas e Feuerschutte (2015); Souza Neto e Benites (2013); Salles et al. (2013); Marcon, Nascimento e Graça (2007; 2013); Souza (2012); Sousa (2012); Miranda (2012); Locatelli (2012); Miranda et al. (2012); Alviano (2011); Gariglio (2010); Collet et al. (2009); Farias et al. (2008); Dalmas (2008); Colombo e Cardoso (2008); Barbosa-Rinaldi (2008); Trentin (2007), entre outros.

Entretanto, acredito que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas na compreensão do processo formativo, que é inconcluso e, certamente, exige constante reflexão sobre seus processos, conforme afirma Rezer:

[...] ainda existem diversas e diferentes lacunas importantes referentes à fundamentação para o trabalho docente na Educação Superior. Esse descompasso necessita ser considerado, especialmente na formação inicial. Do contrário, pode ser adequada a máxima repetida por muitos estudantes, referindo-se a seus professores: “faça o que digo, mas não faça o que faço” (REZER, 2014, p.33).

Essa permanência formadora é muito mais localizada nas condições estruturantes e nos procedimentos, mas o fato é que, ao escrevermos sobre formação, também falamos das nossas utopias, e, de uma forma geral, os cursos são muito parecidos, guiados por certas rotinas que os situam sempre numa persistência e obstinação hegemônica e, por essa razão, parece que ao longo do tempo perdem a sua vitalidade com alguma facilidade. Parece que estão sempre distantes da realidade e cada vez mais apresentam sintomas comuns que denotam como se distanciam das pessoas para quem é gerado todo o esforço formativo.

De posse desses dados, supõe-se que seja possível compartilhar com outros estudos, levando a reflexões sobre a necessidade de pensar a formação de maneira menos tensa, fechada e fragmentada, aproximando o que for possível da realidade para melhor compreender essa relação que é real: sobre o que se projeta no mundo das ideias formativas e o que se demanda no mundo real, de modo que é possível afirmar que essa ideia não tem quaisquer relações com teoria versus prática. Parece-me uma ideia mais subjetiva, de complexidade extensa, que precisa ser constantemente estudada, em virtude de sua fluidez em conjunções de atos diversos, ainda pouco percebidos, associados às pessoas formadoras e em formação.

O campo de estudo fundamental deste trabalho foi a experiência formativa, tratada no plural, como experiências formativas, transduzidas para compreensão desse estudo como Estilos de Pensamentos, que foram retirados dos Atos de formação do curso separados em Atos de Currículo e Currículo em Atos, que se constituem como contextos formativos de um curso. Essas foram percebidas e elaboradas por uma dialógica clínica, arquivadas nas intencionalidades deste pesquisador que olha com interesse para as fontes de informação e para as experiências daqueles que passaram pelo processo dessa formação em atos.

Estima-se que será sempre muito importante valorizar o desejo de compreender como se formam os Estilos de Pensamento sobre formação de professores de Educação Física, em nosso caso, na UESC e, quiçá, em tantos outros campos possíveis de estudo, valendo-se, dessa maneira, de olhar para uma formação. Objetiva-se desvelar seus meandros propositivos, saber se esses saberes são pertinentes Atos de Currículo protagonizados para constituir toda uma rede de conhecimentos estruturada sob a forma de Currículos em Atos com a intenção de prover a melhor formação inicial, desde sua projeção até a conclusão.

Dessa forma se constituiu de alta relevância tudo o que se compreendeu no trato com as variáveis desse estudo que foi realizado de maneira implicada e crítica e, no caso da Educação Física, isto se constitui em originalidade, nesta tese, porque não existem estudos com essa dinâmica neste campo. A sua continuidade pressupõe que poderá produzir referenciais para a construção de futuros estudos sobre a formação inicial, pois se preocupou com todo o investimento proporcionado para a construção de um curso com vistas à produção qualificada de professores de Educação Física para a educação básica em uma região de grande abrangência demográfica.

Esta é uma proposta que se fundamenta também por percepções de Atos de Currículos nas ações do dia a dia há mais de 10 anos, na convivência com as ações do curso de Educação Física da UESC, pela busca pessoal de promover a superação de perspectivas mais tradicionais da Educação Física na região de abrangência da universidade, que ainda se desenvolve com separação ou primazia do sujeito, concepção reducionista do objeto, dissociação dos domínios da natureza e da sociedade e com diferentes formulações dos objetos que nos apontam para diferentes objetivos na nossa produção de conhecimento que se inicia, apontados por Alencar e Nicola (2012) como as primeiras incursões de atos pedagógicos gerados na UESC, com base no estudo curricular.

Outra originalidade deste trabalho seria a de colocar a centralidade de sua ação tanto nos sentidos, como nas práxis de atos pedagógicos multirreferencializados, considerando serem essas pertencentes aos direitos implicados à dimensão ampliada do ato próprio de ser professor: um humano professor, capaz de se reconhecer em sua formatividade. Por esse caminho, refletir sobre quais são os atos que constroem um professor de Educação Física na UESC e como se aproximam e se afastam das concepções de formação baseadas nas demandas de realidade que se espera alcançar.

Busca-se, dessa forma, compreender como se enunciam no seu projeto pedagógico e como se deram as relações nas representações, vivências e desencadeamento das propostas entre estudantes envolvidos nesse processo e na sua aplicação no dia a dia, desde o momento do seu primeiro formato até o mais atual, sempre em movimento, promovendo o surgimento de novos ETPPF. Pensamos ser altamente viável esta proposta. Essencialmente porque, em boa parte de todos os atos que se buscou reconhecer e avaliar, este pesquisador estava presente.

O desejo de investigar em que Estilo de Pensamento, Atos de Currículo e Currículo em Atos se constituem as bases da Formação Inicial de professores no Curso de Educação Física da UESC foi gerado também com base em anos de reflexões vivenciadas desde a graduação, na formação inicial, na Universidade Federal de Viçosa – UFV, passando pelas formações continuadas na Especialização, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, e no Curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, entre outras.

Contribuí também, para essas intencionalidades de pesquisa, uma experiência de quase 30 anos na condição de professor de Educação Física em escolas da educação básica, na qual foi possível participar, de forma inteira, integrada e comprometida, de incontáveis vivências e

experiências pedagógicas somadas à experiência de professor universitário desde 1991, especialmente as reflexões geradas pelo processo de participação direta na criação, implantação e coordenação do Curso de Educação Física na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em Ilhéus, Bahia, assim como os diálogos com colegas professores e estudantes das nossas turmas, que abriram a real possibilidade de rever todas essas construções com olhar etnocrítico-formativo.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Espaços Tempos de Probabilidades e Possibilidades (ETPP) – Indicam um esforço de superação de visão positivista e de contradições epistemológicas para compor aberturas multirreferenciais e pluralistas que invoquem totalidade associada à visão de mundo que privilegie o diálogo entre currículo e formação. São de características amplas e exigem um afastamento de todo viés ausente de dialogicidade.

Implicação – Um campo de comprometimentos formativos produtores de sujeitos que lutam por envolvimento multirreferencializados, amplos, de ETPP, que não se estabelecem *in situ* nem apenas no desvelamento do saber, mas, ao saberem, não ficam apenas nas interpretações desses, se lançam aprendendo e reaprendendo com suas intervenções nos cotidianos formativos, desfazendo formatos reificadores, unilaterais, de posições contrárias aos valores associados aos movimentos coletivos, constantes, criativos.

Estilos de Pensamento – Um perceber dirigido, com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido, e que corresponde a uma prática aprendida e apreendida.

Atos de Currículo – Lugares privilegiados da produção que conduzem à reflexão sobre a formação. Produtores de aporias cuja destinação formativa é a de buscar, nas vivências e experiências de formação, a superação de movimentos que conduzem aos impasses exclusivamente prepostos por uma lógica racionalizada.

Currículos em atos – Correspondem a todas as demandas formativas produzidas com base na interpretação dos Atos de Currículo. Podem, provisoriamente, neste estudo, ser compreendidos como Estilos de Pensamento Formativos.

Formação em Atos – Corresponde ao conjunto das ações formativas que contém, em sua bacia semântica, os Atos de Currículos e os Currículos em Atos.

Bacia Semântica – Conjunto de ideias, significados e expressões associadas a um pensamento coletivo ou individual, gerado de outros pensamentos mais simples que se integram ou se alinham, tecendo formas aprendidas de adquirir ou produzir significados de conhecimentos acumulados para tratar da vida e do saber, no social coletivo, que expressam um *momentum* ou um campo de estudo.

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho de pesquisa limitou-se a investigar os Estilos de Pensamento catalogados nos Atos de Currículo contidos no perfil do egresso, nos objetivos do curso e na contextualização curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UESC, assim como no Regimento de TCC e no Regimento de Estágio desse mesmo curso.

No caso dos Currículos em Atos, limitou-se a investigar os Estilos de Pensamento retirados dos relatos sobre a experiência de formação, expressas em entrevistas semiestruturadas, realizadas com os estudantes-professores selecionados entre os que colaram grau nos anos de 2015 e 2016.

1.6 LIMITES DO ESTUDO

A dificuldade de encontrar os estudantes-professores selecionados para as entrevistas demarcou a maior limitação, pois em alguns momentos todos se encontravam em período de estágio, o que sempre acontece fora do âmbito da UESC.

Houve, também, impossibilidade técnica por demanda de tempo para ampliar o universo de entrevistados para outros semestres mais iniciais. Inclui de maneira importante a condição de ampliação da pesquisa, pois poderiam ser realizadas entrevistas com os professores do curso; porém, por ser um período em que boa parte desses estavam licenciados, o quadro docente tinha um número significativo de professores substitutos, e o pesquisador não dispunha de tempo hábil para essas esperas, que certamente enriqueceriam a pesquisa.

2 BUSCA DE INSPIRAÇÕES TEÓRICAS ABERTAS ÀS RETOMADAS

2.1 REVER PARA PODER OLHAR

Esta tese foi estruturada considerando as questões centrais do que se pretendeu estudar. Houve a intenção de abordar a formação inicial, considerada como o núcleo central da motivação desta pesquisa. Não se esperou definitivamente esgotar o assunto nas revisões, mesmo porque sua complexidade é evidente, confirmando, neste sentido, uma afirmação encontrada no pensamento de Macedo (2009, p.107), quando lembra que a consciência de determinada complexidade “nos mostra a necessidade de lidar com a incontornável impermanência das coisas e, por consequência, com o incontornável inacabamento das nossas compreensões...” Também Nascimento (2002, p. 201) nos motivou a analisar que, em nossas proposições sobre formação inicial, podemos pensar que estamos seguros, mas precisamos advertir, a nós mesmos, que “a pretensão com os estudos realizados nunca foi a de encontrar respostas definitivas para os problemas abordados [...]” este foi um *locum* onde se iniciaram os diálogos sobre a temática e espera-se que tenham gerado novas informações sobre ela.

Na sequência, são abordadas reflexões sobre Estilos de Pensamento (FLECK, 2010; CONDÉ, 2012), considerada a categoria que serviu de esteio teórico para compreender como se revelaram os Estilos de Pensamento formativos do curso, observando como esses se configuravam ao serem desvelados como atos formativos, no campo dos atos de currículo e dos currículos em atos.

Entendemos que os Estilos de Pensamento foram associados e/ou desvelados na condição de categoria buscada para compreender a relação entre atos de currículo e currículo em atos, e condicionantes para nortear como aconteceram na experiência dos estudantes, pela descrição de sua compreensão, e, assim, foram consideradas como *totalidades segmentárias* contidas nos relatos dos Atos de Currículo que se apresentam como as totalidades divisadas das compreensões epistemológicas articuladas para propor formação. Nesse sentido, um e outro se processaram de maneira como Galeffi (2009, p. 66) formaliza seu pensamento sobre tais compreensões:

Toda *totalidade segmentária* é simplesmente um segmento de totalidade, um estado de inclusão de uma determinada perspectiva existencial, sem

necessariamente ter que ser uma perspectiva tematizada filosoficamente. Todo ser humano vive tematizando sua existência a partir de relações totalizadoras. Assim, cada totalização produzida pelos atos computacionais e presentes dos seres humanos é semelhante às explosões neurais e ao que delas decorre no fluxo contínuo das vivências corporais, afetivas e mentais.

Por último, foram contempladas discussões a respeito de currículo e formação. Ao contextualizar esses movimentos temáticos, vislumbrou-se também olhar para as questões sobre currículo e formação valendo-se de alguns curriculistas (PACHECO, 2001; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA E PACHECO, 2013; LOPES E ALBA, 2014; MACEDO, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b), ou de discussões sobre currículo na Educação Física (AZEVEDO, 2013; NEIRA e NUNES, 2009; ESPÍRITO SANTO ET. AL, 2012), entre outras possibilidades.

Ao longo dessas construções revisionistas, formulou-se uma proposta de apresentar estes procedimentos de revisão em forma de Mapas Conceituais (MOREIRA, 2006, 2010; PEÑA et. al., 2005). Foi também com base nesses mapas que se aprofundou a intenção de formular incursões teóricas fortalecendo tais percepções consideradas como aprendizagens significativas na construção das tessituras teóricas e dos diálogos, sempre em constante construção, porque sofrem das mesmas impermanências supracitadas, mas, também, no sentido de apresentar algum novo aprofundamento com ajuda da revisão-reflexão teórica do estudo.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL

2.2.1 Formação inicial: Pensando um recomeço para o debate

A introdução de uma pessoa em um determinado campo de conhecimento será sempre numa situação em que se busca uma conexão com algum saber que, segundo Fleck (2010), é uma fase em que há necessidade de direcionamentos que induzem à repetição de algum procedimento, motivo didático, aprendizagem de modelos, formas de trabalho com apoio de equipamentos teóricos, muitas vezes um manual ou livro didático, algum ritual de iniciação.

A introdução didática, isto é, vinda de uma autoridade, não é simplesmente racional[...] [...]

prepara-se o intelecto para uma área, acolhe-se o mesmo num mundo fechado, dá-se uma espécie de bênção de iniciação. Se essa iniciação passou a ser tão difundida[...] [...] ela se torna tão natural que as pessoas se esquecem de tê-la recebido[...] (FLECK, 2010 p. 99).

Para Coulon (2008, p. 31), essa iniciação é “Uma passagem e, como toda passagem, [...] é preciso passar do estatuto de aluno ao de estudante⁶.” [...] Contudo, Charlot (2008, p.10) comenta que nesse aprendizado inicial “Uma regra dorme até ser ativada por práticas[...]”. Mas essas práticas também precisam ser questionadas. Delizoicov et al (2002, p. 63) insinuam que “A introdução didática em um campo de saber, em um Estilo de Pensamento, é vista por Fleck como um doutrinamento, dominado por um ensino puramente dogmático”. É ainda Fleck (2010) quem adverte que os textos desempenham papel importante nesse “ritual de iniciação”. Mas, parafraseando um Grande Mestre, nem só de textos vive o estudante.

Acredita-se que essa etapa inicial, fundamental na carreira de um professor, como também em outras, é a plataforma de lançamento ao mundo da vida profissional e da produção e, conforme Coulon (2008, p. 31), nessa etapa a principal tarefa de todo estudante que ingressa em uma universidade “é a de aprender a se tornar um deles”:

A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega na universidade é aprender o ofício de estudante. Paradoxo, objetarão alguns, porque ser estudante é um status social provisório que, diferente de um ofício, dura apenas alguns anos. [...] Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a ser um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou um estrangeiro nesse novo mundo”.

Espera-se que, no campo da formação inicial, não desejemos tais eliminações. Então, com essas visões, reflete-se sobre a formação inicial como sendo um processo, na educação superior, com poder de apresentar contextos de conhecimentos em que estudantes recebem oportunidades de compartilhar uma diversidade de problematizações

⁶ Em francês, segundo N.T. de Coulon (2008, p. 45) “[...] há uma diferença entre a palavra *élève* atribuída a crianças, e jovens que estudam até o nível médio, e *étudiant*, utilizado apenas para jovens ingressos no ensino superior”.

capazes de encaminhar para ambientações formativas diversas, que se constituem como contextos formativos, pois sugerem a geração de ETPP para exercerem a liberdade de vivenciar atos de formação diversos, que se apresentam como protocolos, habilidades ou outros em determinados campos de conhecimentos, conforme o currículo, as escolhas e necessidades, demandas didático-pedagógicas genéricas, específicas ou personalizadas, que produzem interações que exigem implicação, explicação e replicação formativa.

Os diálogos implicados nos levam a um entretecimento das condições objetivas e subjetivas da formação. Macedo e Macedo de Sá (2015, p.10), comentando sobre como um formador se compromete, dizem que “A implicação como conceito explicita os vínculos que construímos e que ao mesmo tempo nos constituem, quando nos relacionamos e subjetivamos nossas realidades com esses vínculos”. Nesses, estão envolvidos desejos, projetos e crenças, sejam conscientes ou não. Nilda Alves, prefaciando Macedo (2012, p. 12), sugere como poderíamos compreender a implicação como condição formadora:

Ela nos permite imaginar muitas coisas: comprometimento com os seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades, mas, também, suas alegrias e capacidade de criar soluções para seus problemas. Desse modo, então, implicação significa[...] o movimento de seres humanos ao compreenderem que “algo precisa mudar, pois muitos sofrem com o que existe”. [...] [...] e que tomemos a decisão de, juntos, dizer que não gostamos do que acontece e que temos que tentar mudar o que existe, fazendo outra história, pois descobrimos, nesses processos, que “outros mundos são possíveis” (As aspas são grifos da autora).

Dessa maneira, pensamos que o termo nos introduz em um campo de comprometimentos formativos com a intenção de produzir sujeitos implicados, que se envolvem, lutam por envolvimento multirreferencializados⁷, amplos de Espaços Tempos de Probabilidades

⁷ Evoca-se Jacques Ardoino (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012, p. 32-33), numa afirmação denominada de paradoxal, vez que na condição de ato de epistemologia do heterogêneo são vivenciadas nas nossas incompletudes preenchidas de protoideias, em que algumas jamais serão alcançadas porque se

e Possibilidades de Formação (ETPPF), que não se estabelecem *in situ*, não se localizam apenas no desvelamento do saber, mas, ao saberem, não ficam apenas nas interpretações, mas se lançam aprendendo e reaprendendo com suas intervenções implicantes, nos cotidianos formativos, desfazendo formatos reificadores, unilaterais, buscando posições convergentes com a dos valores associados aos movimentos coletivos, constantes, criativos.

Para Josso (2002), nesse campo se apresentam inúmeras possibilidades existentes nas ciências do comportamento, da aprendizagem e/ou outras. Uma formação não poderia ter um final em si mesma, mas convive com múltiplas demandas e se compõe na interculturalidade e nas multirreferencialidades.

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber, fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num espaço-tempo que oferece, a cada um, a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2002, p. 28).

Essa pluralidade de registros pode ser vista, também, em algumas pesquisas: Torres (1995) dizia que a literatura sobre formação inicial era muito normativa, atentava apenas para o perfil profissional, e não discutia a formação de professores. Nascimento (2002) indicou que existiam muitos debates sobre formação profissional que geravam situações de alto interesse em estudar a formação inicial; considerou também que este é um tema “envolto em controvérsias” devido à sua alta complexidade. Cesário (2008, p. 29) disse que a formação inicial “não dá conta de toda a tarefa de formar professores”, e Farias et al (2008, p. 316) sugeriram que “[...]investigações sobre os elementos que compõem a formação inicial de professores de Educação Física merecem especial atenção [...]”, reforçando a constante necessidade de estudos neste campo.

vive, também, a falta e a perda. Seria uma compreensão da forma como o pensamento humano se atualiza, ainda considerando “[...] que “não há ‘pré-requisitos’, que não há exigências definidas de antemão, que não há conhecimentos que seriam necessários a novos conhecimentos. Mas que existe a emergência humana nessa heterogeneidade, “uma dimensão trágica, a do luto definitivo da totalidade e da unidade”.

Ainda no núcleo desse debate sobre necessidades próprias da formação inicial, Souza (2012) indica que é da formação inicial que dependem as melhorias para as escolas, tornando-se cada vez mais campo de investigação, mas que essa ainda não resolveu as exigências formativas, deixando lacunas. Souza Neto e Benites (2013) indicam que existe uma academização teorizada que afasta das preocupações práticas, e que as mudanças até são implementadas, mas sempre por iniciativas isoladas. Metzner (2016 p. 654) complementa dizendo que “Realizar modificações no campo da formação inicial em Educação Física não é uma tarefa fácil[...]”. Se não é tarefa fácil, talvez também não seja difícil, talvez exija comprometimentos, contextos implicados que ainda não sabemos quais são, na melhor das hipóteses, ou pensando no pior: até sabemos, mas não queremos nos comprometer.

Aparecem os mesmos argumentos na prática curricular formativa contemporânea: Morschbacher (2016) apresenta amplo relato sobre as dificuldades da formação inicial, em especial no campo científico, num curso de licenciatura em Educação Física. Ribeiro (2016) explica como as “regulamentações legais acerca da formação inicial em Educação Física contribuíram para a formação de novas identidades[...]” no complexo campo dessa formação.

Com esses argumentos, entre outros, resgata-se a necessidade de um constante debate, que expresse uma atitude onde se reconheça que, para pensar a formação, é importante dialogar academicamente com as pessoas que passaram pelas experiências de uma formação inicial, pois este *locum* é um ETPPF com potencial para fomentar debates e promover um estado de “vigilância crítica” sobre o assunto.

Um estado que demonstra que os profissionais que já passaram pela formação inicial lembram das experiências de aprendizagens vivenciadas e, principalmente, sentem-se capazes de apontar o que está mal ou o que faz falta. Por outro lado, representa a importância assumida da participação efetiva dos profissionais como um todo no estudo aprofundado dos problemas enfrentados e para implementação conjunta das propostas (NASCIMENTO, 2002, p. 101).

Há uma diversidade de compreensões sobre como se faz um processo de formação inicial, e algumas foram escolhidas para

exemplificar sua variabilidade: que se deve assegurar uma formação que sintonize com a realidade encontrada nas escolas por meio do estudo das teorias adequadas aos contextos profissionais de formação previstos no mundo do trabalho (PIMENTA, 1996; GOMEZ, 1997); opção por políticas que qualifiquem o desempenho de novas funções pedagógicas, administrativas, educacionais dos docentes (NOVOA, 1997); para além da formação inicial existe a necessidade de uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação profissional e às propostas pedagógicas (CUNHA, 2003); atender às necessidades de aprendizagem, de acordo com as mudanças e transformações da área, tendo professores com formação específica, com competências e habilidades que sintonizem com o exercício da docência, superando as divergências pedagógicas que interferem negativamente na formação (NASCIMENTO, 2006); políticas de qualificação contextualizadas com as realidades contemporâneas (HUBERMAN, 2007); uma base que articule saberes e conhecimentos associados, entre outros, que atendam às demandas pessoais e possam servir como fonte de aquisições para formação continuada, incentivando a aprendizagem de metodologias adequadas (FARIAS, 2010).

Enfim, potencializar a autonomia e a formação didático-metodológica, considerando as interfaces pedagógicas associadas à realidade profissional (IMBERNON, 2011); influência das próprias experiências de vida, históricas e sociais, na formação do estudante-professor (CUNHA, 2012); exercer, na formação, uma prática reflexiva, buscando referenciar crítica e autocrítica acerca da própria experiência, levantando evidências científicas para solucionar problemas pedagógicos (PIMENTA, 2012).

O ambiente das instituições de Ensino Superior, conforme o cotidiano da formação inicial, é um campo de enorme complexidade epistemológica (REZER, 2014), inacabado, constituído de fronteiras a serem desbravadas. Torna-se sempre necessário o preenchimento de lacunas nele existentes (REZER, 2010), numa diversidade de aporias que se arriscam, muitas vezes, de maneira quase banal, ao constante enfoque que parece se opor ao importante entretecimento entre as teorias e demais demandas formativas associadas ao currículo e a formação (MACEDO e MACEDO DE SÁ, 2015).

A formação inicial de professores deveria se constituir como esse ETPP, mas conforme Bisconsiní, Flores e Bassolli (2016); Dias (2016) Gatti (2014); Morschbacher, (2016); Ribeiro (2016); Alves (2015); Lima, Resende e Cardoso (2015); Bossle (2014), entre outros, não contabiliza muitos êxitos na superação daquelas complexidades

formativas. Esbarra em noções colonizadoras de currículo, deixando muitas lacunas em virtude de “pautas pedagógicas legitimadas tão somente por especialistas e por autoridades educacionais asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados” (MACEDO e MACEDO DE SÁ, 2015).

No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000 (GATTI, 2014, p. 36).

Na formação inicial, em especial, esse processo necessita ser constituído pela vital responsabilidade de construção de concepções formativas que dê condições de superação dos problemas gerados pelas demandas formativas que envolvem atores e autores e, assim, possa desencadear uma identidade mais fluida desses professores com a sua área específica, onde projetarão suas ações futuras (LIMA, 2015). Na formação inicial, o sentido ideal é o de fomentar a melhor preparação possível para que o estudante-professor se envolva e compreenda, cada vez mais, suas inserções relativas aos diversos entendimentos associados à sua formação (RIBEIRO, 1997).

Com essa compreensão, pensa-se que nunca será demais promover o constante debate sobre a formação inicial de professores de Educação Física (NASCIMENTO, 2002; 2009); também Carvalho (2012, p. 88) reconhece a importância desse debate: “[...] ainda temos, na formação dos professores de Educação Física, uma concepção estreita e limitada de sua atuação [...]”. Fraga; Carvalho e Gomes (2012, p.) comentam que existe uma “[...] organização curricular centrada na transmissão de conhecimento, hierarquizado e verticalizado[...]”. Farias; Folle; Boscatto e Nascimento (2007) sugerem que no processo de formação existem conhecimentos e repertórios de habilidades que favorecem o desempenho das ações de formação, e que devem ser buscadas pelos próprios professores. Neira e Nunes (2009, p. 275) sugerem que pensar formação inicial em Educação Física inclui divulgar o lado obscuro das relações de poder e sujeição formativa, e percebem o currículo como “[...] um espaço de comprometimento, de compromisso com o Outro”. O outro só existe quando está presente nessa relação, ou

quando nos afastamos do centrismo epistemológico dos *currículas* e vamos em direção a outras relações mais pluralistas nos debates que envolvem a formação.

Assim, é necessário pensar de maneira mais plural, ou, como Souza Neto e Benites (2013, p. 17) indicam, perceber que as mudanças pretendidas na formação inicial dos professores brasileiros seguem sendo implementadas por meio de iniciativas isoladas. Nesse campo de mobilizações, Rezer (2014b, p. 192) insinua que há necessidade de “[...]levar uma noção de complexidade, como pano de fundo para um processo de formação[...]”, tendo como “[...]pressuposto a importância de “espalhar” preocupações epistemológicas em diferentes disciplinas no processo de formação[...].

Portanto, isso possibilita entender o currículo como a direção que escolhemos para o trabalho docente em um processo de formação inicial, que requer, mais que velocidade, amadurecimento, fundamentação teórica e de abertura ao diálogo, como pressupostos fundamentais para a constituição de novas proposições curriculares, bem como, da solidificação de lastro para avaliar e/ou rever mudanças curriculares realizadas. Talvez aí, possamos avançar de um currículo centrado em um modelo disciplinar para novos voos, mais de acordo com a complexidade do mundo no qual vivemos (REZER, 2014b, p.200).

Embora muitas pesquisas tenham oferecido importantes contribuições, há necessidade de mais estudos, visto a demanda de lacunas que continuam exigindo refletir criticamente sobre como a formação inicial se organizará para superar os desafios formativos que se apresentam contemporaneamente (GATTI, 2014a, 2014b).

Os avanços são importantes para organização e resolução das questões associadas aos diversos ETPP pedagógicos que dão direção às perspectivas de formação profissional e, nesse sentido, discutir currículo e formação (MACEDO, 2011a) associados, exige olhares atentos. Pensamos que já existem muitos desses olhares para as questões curriculares-formativas: Que a formação profissional não pode ser apenas uma questão de ocupar-se com a matriz curricular, “Não obstante, indaga-se o papel das ciências humanas na formação do profissional em Educação Física” (SOUZA NETO; HUNGER, 2002, p.6); ou como Nascimento (2002) que fez um amplo estudo sobre a formação inicial no Brasil e em Portugal; D’ávila; Veiga; et al (2012)

que falam das implicações para formação de professores para educação superior; Castro e Nascimento (2012) indicam a necessidade de considerar o processo de socialização ocupacional porque promove mudanças nas expectativas dos estudantes-professores, sugerindo uma participação mais ativa desses no seu próprio processo de formação, entre tantos outros olhares.

Essa diversidade de olhares para a Educação Física no seu processo de construção de conhecimentos acontece historicamente, incentivando reformulações e constantes buscas de legitimidade de condições formativas, ampliando cada vez mais a necessidade de diálogo constante entre currículo e formação.

2.2.2 Buscando sentidos com relevância para a formação inicial

Queremos começar este texto evocando dois trabalhos que discutem a formação de professores: um deles (ANES, 2013) refere-se às políticas públicas na formação de professores de Educação Física, discutindo o contexto das reformas curriculares a partir de 1990; o outro (YOUNG, 2011) comenta sobre políticas, educacionais, discutindo sobre o futuro da educação em uma sociedade do conhecimento e afirmando que as políticas atuais se despreocupam com tais questões.

Apesar de lidarem com concepções de formação em contextos diferentes, demarcando situações que observam o processo de formação nas questões de identificação epistemológica, ambos os artigos trazem, em seus argumentos, subsídios para uma discussão necessária sobre quais são os aspectos relevantes para a formação inicial em Educação Física. Incluímos, nessa discussão, outro texto (REZER, 2014b) que pode auxiliar a compreender alguns aspectos relevantes para a formação inicial em Educação Física, neste contexto, ao trabalhar com esses matizes formacionais anteriormente citados, ou seja: políticas de formação, políticas educacionais e o futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. Além de dialogar com a epistemologia nos cursos de Educação Física, o autor traz, também, percepções sobre problemas curriculares que necessitam ser revistos para futuras concepções de formação inicial.

Assim sendo, trazemos também para a discussão a nossa posição sobre a formação inicial, considerando que ela é o conteúdo fundante de um processo formal que se constitui no ambiente universitário, com a inter-relação de circunstâncias implicadas e explicadas das suas condições estruturadas e estruturantes.

Dessa forma, é o campo onde acontecem, conforme Macedo (2011), as tensões, motivações, recepções, fragmentações, simplificações, antinomias, abstracionismos, dessocialização, des-historização e despolíticação dispostos na forma de intertextos, onde o debate inclui ou exclui conflito e consenso entre pensamentos opostos, num jogo dialético, intercrítico, realizado, conforme Young (2011), sob um currículo baseado em acatamento, ou em um currículo baseado em engajamento, entre outros.

Para Macedo (*ibidem*), o espírito da época exige a superação da burocratização do processo formativo, que desvia o olhar das intencionalidades formacionais, esquecendo-se do fenômeno formação como “perspectiva dinâmica imbricada às relações de saber” (Macedo, *ibidem* p. 17), sendo necessário apontar a dificuldade contemporânea de estabelecer diálogos na relação entre formação e currículo, sem considerar que o que assenta e consolida as práticas educacionais é o fenômeno da formação, em nosso texto, formação inicial.

Todas essas condições mais visíveis são também associadas a outras mais discretas, cujos movimentos formacionais refletem os estados de vivências e experiências oferecidas e apoiadas nas condições pedagógicas às quais está submetido o processo formacional, qualificado ou não.

Nesta compreensão de formação inicial, entende-se que só é possível vislumbrar sua condição como inicial, quando sua meta de ser formação profissional está engajada e considera a estrutura político-pedagógica universitária na qual está inserida e toda sua representação oficializada, que é oferecida com o suporte do ambiente formador. Nesse caso, diz respeito a qualquer instituição que tenha tal fim, ou quando, rotineiramente, tentamos compreender como acontecem todos esses investimentos formacionais capazes de suprir a necessidade de compor uma estrutura que torne significativa a relação entre currículo e formação, que sempre se insinua como essencial.

Do ponto de vista legal (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96), a formação inicial dos profissionais da educação deve atender às necessidades do exercício profissional, de acordo com os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo por fundamentos: a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados; a capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Neste sentido, é possível concordar com Charlot (2010), estimando que, nas chamadas produções dos discursos pedagógicos, seja qual for a tendência pedagógica, existe muito mais uma mistificação desses discursos que, em nenhum momento, falam de situações reais. Indica ainda que precisamos ter conhecimento da realidade para sabermos quais estratégias utilizar para transformar essa realidade conhecida. Isso não quer dizer que possamos apresentar “receitas” para resolver tais problemáticas.

Não existem modos de fazer que sempre funcionam em qualquer contexto, contudo é necessário enfrentar melhor nossas dificuldades. Charlot (2010, p. 150) afirma que “esse distanciamento entre questões teóricas e aquilo que a realidade suscita é um problema quase crônico na educação – e não só no Brasil”. O que se pode fazer é utilizar uma base de estudos da realidade, pensada para alguma situação que se constitui como Espaços Tempos de Probabilidades e Possibilidades (ETPP) de aprendizagens, ou seja, um *locum* dinâmico, aberto a novas experimentações, implicado com o processo formacional, praxiológico e em constante reflexão das experiências, favorecendo o aumento do conhecimento formacional.

Considerando esses distanciamentos no campo de trabalho do professor, considera-se que é preciso aprender a transformar menos em mais, e que estas seriam tarefas pedagógicas do dia a dia. Nesse sentido, a primeira delas seria a de conseguir encaminhar, com critérios adequados, uma ajuda pedagógica que possibilite às pessoas refletir e levar em conta as condições em que trabalham, isto é, aos que aprendem e a outros que ensinam, e todos que se relacionam entre si nesse processo.

Ao abordarem esta temática, Pimenta (1996) e Nóvoa (1997) destacam que a formação inicial tem o papel de garantir, aos futuros professores, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituirão seus saberes-fazer docentes de acordo com a realidade escolar, estimulando-os a buscar, na Teoria da Educação e na Didática, caminhos pedagógicos a serem percorridos por meio da investigação da própria prática e de sua articulação com a realidade das escolas.

Neste cenário, tais condições modificam-se o tempo todo, a cada dia, pois as pessoas estão em constante processo de desenvolvimento em diversos campos pessoais, interpessoais, entre outros, os quais envolvem todo texto e contexto da formação inicial, e esta situação deveria ser considerada como condição formacional *in vitro*, ou seja, potenciais diversos a serem explorados e que necessitam

de uma base e de estímulos eficientes e eficazes para se constituírem no processo formacional.

Depois de mais de trinta anos no trabalho com a educação básica, e mais de vinte com formação de professores, é possível afirmar que talvez fosse bom que existissem "receitas", mas como não é possível encontrá-las, pensamos sempre no futuro, quando vemos uma escola, seus muros, suas salas de aula, espaços diversos como campo de convivência especial entre seres humanos em processo de desenvolvimento, não importa a classe, escolar ou social, nem as funções.

Nunca nos sentimos cem por cento relaxados em uma escola, sempre perscrutamos a quantidade de trabalho ali existente. De uma forma geral, parecem-se com cortiços de um tempo congelado, caso não fossem os seres humanos e suas presenças. Mas, muitas vezes, as escolas também se parecem com depósitos de pessoas, inclusive e principalmente as escolas do ambiente contemporâneo, parecem perdidas em um contexto social ilusório, formando pessoas sem habilidades para leituras de mundos, sem atrativos que reconheçam o movimento humano como o campo mediador de todas essas relações, mas não apenas isso.

Relata-se, ainda, a pobreza expressiva das arquiteturas dos espaços escolares. Como são contundentes, revelam falta de perspectiva de futuro, sem tentativas de estabelecer expressão arquitetônica ou de estabelecer diálogos éticos com a estética; honrosas exceções acontecem. O que se percebe substancialmente é que são ambientes e procedimentos de formação que não perspectivam adequadamente o futuro das próximas gerações. Isso não exclui as grandes escolas públicas ou privadas, de uma maneira geral.

Assim, pergunta-se: qual é a realidade atual da escola brasileira e qual é a realidade futura que queremos para a Educação Física nessas escolas? Será que deveríamos buscar uma escola ideal em um futuro próximo? Isso exige buscar respostas que estejam relacionadas e comprometidas com as condições contemporâneas atuais; seria uma utopia? Talvez não. Muito possivelmente uma heterotopia, conforme Berticelli (2010), que traz ao debate a questão da passagem da utopia à heterotopia, uma ruptura com isolamento. É nessa condição que a formação inicial deveria se instalar, vendo e revendo suas amplitudes e fragmentações, discutindo e rediscutindo suas problemáticas. Esta, a seguir, apresenta um bom modelo e é uma verdadeira acusação:

Vários recursos técnicos novos estão possibilitando às escolas saírem do isolamento. A escola, hoje, já não pode ser entendida como uma unidade isolada. A ruptura espaçotemporal já iniciou com a invenção do relógio. Com a invenção das redes de computadores então, o rompimento paralelo do espaço e do tempo já se tornou uma realidade. Talvez por isso mesmo o velho e originário da *schola* seja readquirido: um *lugar de descanso, repouso, de tempo livre dedicado ao estudo, à boa conversação*, em suma, um lugar agradável, onde a criança e o adulto, meninos e meninas, homens e mulheres queiram estar e gostam de estar, muito diferente do sistema de confinamento, tantas vezes desagradável, compulsório, pouco interessante, arcaico, não poucas vezes obsoleto e muitas vezes perigoso (BERTICELLI, 2010, p. 29-30) (grifos do autor).

Talvez assim possamos dizer que no processo de mutação social, partindo da utopia para a heterotopia, temos o dever de buscar conhecer a realidade e os saberes necessários a essa realidade para compor uma aproximação entre ambiente, pessoas e tarefas pedagógicas essenciais, independente das bandeiras epistemológicas existentes. Contudo, precisamos reconhecer quais são aquelas que, em quaisquer condições, são relevantes e, nessas, construir de modo implicado as vivências e experiências (BONDIA, 2002; GUIMARÃES, 2002) formacionais.

Talvez isto possa ocorrer através de uma aproximação dos saberes da realidade com os saberes que induzem a transformar e elucidar a realidade atual. Segundo Charlot (2010), tal transformação dessa realidade pode acontecer quando se diminui, mesmo que dando um passo de cada vez, a distância entre os discursos formacionais e a realidade. Talvez esse seja o nosso maior problema. Ou como Young (ibidem, p. 609) pergunta: “O que é importante que os nossos jovens saibam?”

Nesses termos, Charlot (ibidem, p. 151) questiona qual a relação dos estudantes com a escola e o saber. E recomenda responder com cuidado, pois “relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar”. Considera importante que os nossos jovens aprendam sobre os saberes necessários e adverte que a relação com o saber é uma forma de perguntar; então o processo formacional, considerado como ponto de partida e ao mesmo tempo como ponto de

chegada, é a única situação real que se nos apresenta, no dia a dia, é a total impermanência do ser humano, e parece, também, das políticas de formação em uma sociedade do conhecimento.

Essa impermanência é uma chave para pensarmos a educação, perguntando se é possível educar pessoas impermanentes em sua essência, tentando lhes oferecer motivos para que se mantenham em busca de suas permanências provisórias e, se possível, perguntar-se sempre: como produzir ações que sejam enriquecidas de sentidos e significados de permanências, quando atuamos em constantes movimentos de impermanência?

Isso exige desvendar sentidos e significados para promover, num ambiente de impermanências, situações que proporcionem condições inerentes ao processo formacional essencial. Essas precisam contribuir para superar diversidades e adversidades geradas na e pela impermanência, buscando melhorar as condições necessárias de permanência sobre o papel do conhecimento em si, como fonte constante para superar as condições provisórias do presente, sem ignorar ou marginalizar a questão do conhecimento (Young, *ibidem*).

2.2.3 Debatendo relevâncias desejadas para a formação inicial

Nesta discussão, gostaríamos que a formação inicial fosse capaz de ajudar a construir perguntas sobre algum tema que clame por atenção, que instigue os estudantes todos os dias. Algo que os faça pensar no futuro, e, com isso, tentar responder progressivamente, contando com a ampliação das suas experiências formacionais.

É preciso encontrar algo importante para ir respondendo e, à medida em que cada resposta aconteça, se constitua como construção de uma pergunta melhorada, que precisa de boas respostas, sabendo que existem possibilidades de respostas novas. Isso seria demarcado em um tempo próprio e inerente à sua tarefa na condição de estudante pesquisador enquanto se processa sua formação e, depois, na condição de professor.

Uma boa pergunta, apenas uma, que no dia a dia, durante toda a etapa da vida profissional, possa ser melhorada cada vez mais. Ainda não existe Nobel da Educação Física, mas todo prêmio Nobel, certamente, começou pela tentativa de responder, cada vez mais e melhor, a uma boa pergunta. Espera-se que essa acompanhe o estudante ao longo de sua trajetória profissional. Isso envolve compreender que o estudante é um elo importante no processo formativo, sem perder de vista como interagem também os professores.

A formação dos profissionais que atuarão em diferentes níveis do ensino é, ou deveria ser, objeto de constante preocupação, pelo menos por parte daqueles que dela participam diretamente: professores e estudantes. Por se encontrarem no cerne do processo, os estudantes vivem constantemente as relações concretas que se estabelecem sob múltiplas influências, destacando-se o papel interativo que os envolve, no qual a atuação participativa dos professores assume função decisiva (ROCHA, 2013, p. 38).

Neste cenário, temos uma pergunta para fazer ao leitor. Nossa tentativa de tornar possível responder esta pergunta seria oferecer inspiração para buscar mais e mais respostas sobre ela. Quem sabe, será o leitor que nos lê, quem nos desvelará novos horizontes em nossa profissão? A pergunta é simples: quando você vê uma aula de Educação Física, o que é que você observa? O que você lê baseado nos saberes atuais, que lhe possibilitariam saberes futuros capazes de levar a um Nobel da Educação Física, se ele existisse?

Como pressuposto inicial para levar à frente o projeto da boa pergunta, apresentamos agora o primeiro aspecto que consideramos relevante para a formação inicial: o ponto de partida para uma compreensão das vivências e experiências corporais – para uma pedagogia implicada com a Educação Física, em qualquer corrente pedagógica ou em qualquer modalidade de graduação, esse pressuposto desejado – deveria ser uma profunda compreensão do movimento.

Outro aspecto seria o de fundamentar-se, cada vez mais, nas ciências, mas considerar que na formação inicial se constitui um equívoco, como recurso formacional, estudos mais concentrados nas ciências naturais, pois nosso campo é essencialmente o campo da aprendizagem das ciências da educação, especialmente das ciências sociais. Isso não invalida ter boas perguntas em outros campos da ciência. Lembre-se: estamos defendendo pressupostos para a formação inicial.

Outra questão relevante é a de considerar três perguntas como implicadas diretamente quando se pretende responder sobre o saber: 1) Como as pessoas aprendem? 2) Como as pessoas se relacionam? 3) Como as pessoas se desenvolvem? Nós ainda estamos procurando boas respostas para essas perguntas, e o ETPP de produção de conhecimento e saberes na busca de resposta para elas é muito importante.

Mas não sejamos produtores de uma pedagogia neurótica, ou seja, não tentemos responder perguntas diferentes com a mesma resposta. É preciso compreendermos que, quanto mais respostas tivermos para as mesmas perguntas, maior será o processo de abertura e de sustentação de anseios no que se refere a um futuro da educação em uma sociedade do conhecimento.

Por outro lado, não podemos perder de vista que existem aspectos formacionais que deveriam ser relevantes em qualquer época ou em qualquer situação formacional, visto que temos percebido que a formação inicial dos professores de Educação Física parece favorecer a criação de discursos de múltiplas referências, que se fragmentam quando pensamos nos currículos, com suas criações e criaturas, e a produção de Atos de Currículo (MACEDO, 2011; 2012; 2013), considerados como textos e contextos completos em constante escrita e reescrita que instituem a práxis formativa utilizando um dispositivo de formação socialmente construído.

A possibilidade de detectar possíveis complicações desses atos, com a pretensão de compreender, entretecer e problematizar currículo e formação sob essa etnodimensão na formação inicial, poderá se tornar ferramenta para construção de visões que possibilitem ressignificar os atos de currículo dessa formação.

Nesse sentido, poderíamos considerar que a escola será sempre o grande campo experimental da educação, que nunca está pronta, devendo ser considerada como uma situação de permanência experimental ou de impermanências pedagógicas, onde se está sempre procurando uma complementação, por isso não duradoura, em constante busca de superação dos seus inacabamentos.

A educação básica configura-se como uma etapa importante da formação educacional e humana dos cidadãos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Sobre este processo de formação incidem diversas influências, internas e externas, sobre o contexto escolar, desde fatores estruturais na oferta do ensino de qualidade, políticas públicas e investimentos financeiros, até a prática pedagógica dos professores em sala de aula e a formação inicial e continuada dos docentes (NASCIMENTO, 2006; FARIAS, 2010; IMBERNÓN, 2011; CUNHA, 2012; BAHIA, 2016).

Para que a escola possa contribuir na formação dos indivíduos, é imprescindível a presença de professores com formação específica em cada área do conhecimento. Além de legalmente reconhecido pela formação inicial para atuar como docente, há necessidade de apresentar as competências e as habilidades técnicas, científicas e pedagógicas

necessárias para o exercício da docência (COSTA, 1994; NASCIMENTO, 2006).

Na busca pela integralidade na formação do professor de Educação Física, torna-se imprescindível reconhecer a interatividade na construção do currículo, não sendo possível aceitar o predomínio do seu processo de construção, nem do seu desenvolvimento. Assim, é necessário entendê-lo como prática pedagógica resultante de plano normativo e do real, da influência mútua de estruturas socioeducacionais eivadas de interesses com responsabilidades nem sempre compartilhadas (ROCHA, 2013, p. 41).

Então, numa formação de professores de Educação Física, são necessárias a configuração de um projeto pedagógico de curso e a descrição da forma como será tratada a concepção de movimento, mas em nenhuma circunstância deve ser negligenciado que pensar e se movimentar são a mesma coisa, apenas se expressam por mecanismos diferentes. É necessário lembrar que é pelo movimento, conforme Kunz (1991), que a Educação Física estabelece uma relação de aprendizagem de mundo e com o mundo.

Contudo, deve-se compreender que não é só pelo movimento que se configuram meios de conhecer o mundo, pois também se compreende o mundo pelos aspectos cognitivos e/ou outros. Se o movimento é um ETPP para compreender o mundo, se relacionar com o mundo e é um conjunto de processos inerentes à existência humana, então a escola deve se apropriar desses elementos para fomentar procedimentos de relacionamentos nas aprendizagens.

Essa seria uma situação relevante, pois é tema central da formação inicial em Educação Física, considerando que a escola tem o dever de trazer, em seus currículos, as temáticas que podem constituir ETPP para as crianças compreenderem melhor o mundo. Portanto, ações como sentir, pensar, falar, escutar e se movimentar podem ser fontes de abertura para ETPP de transformações necessárias à compreensão das ações de movimento como componente da compreensão da própria vida.

A condição para superar a impermanência seria considerar que a escola está em movimento, que a vida em sociedade não para, e que as condições provisórias de permanência deveriam ser consideradas relevantes, essenciais e necessárias para prover uma de conhecimentos e de criação e recriação da vida que se movimenta.

O fato de a formação ser considerada como processo, por Tardif (2014), reflete que ela é construída pela imersão formacional dos estudantes, considerada a condição de serem-corpos-no-mundo e, por essa simples razão fenomenológica, envolvidos e entretecidos por etnodimensões sociais nos diversos ETPP de compreensão do mundo e das representações de mundos que se possa ter; são estruturas que levam às vivências e experiências corporais no mundo da vida.

2.2.4 Buscando focos relevantes para a formação inicial

Nas discussões sobre a formação inicial do professor de Educação Física, Dutra (2013) sugere a necessidade de compreender a sociedade em que está inserida a formação. Isto aponta para o conhecimento da realidade, pois não se pode perder de vista nem essa realidade observada, nem as produções já realizadas sobre formação, afirmando que as bases teóricas formacionais carecem de mais estudos e que existe uma urgência de rever os modelos que formam os professores, contemporaneamente.

Por outro lado, Hildebrant-Stramann (2009, p. 22) sintetiza a problemática formacional acreditando que “o grande problema de formação dos professores de Educação Física está na relação entre a teoria e a prática, pois esta é entendida como prática de ensino (estágio) e de movimento”. Além disso, explica que, ao ensinar os aspectos teóricos com disciplinas teóricas, os problemas não costumam aparecer. A dificuldade existe é na mudança da prática, de uma forma que essa mudança se torne compatível com a teoria. Essa é uma condição que exige dialogicidade e ação pedagógica em condição de mão dupla, ou seja, “abertura para um diálogo entre as teorias do movimento” e suas intencionalidades práticas.

Sendo assim, isso seria o mesmo que compor uma práxis que tenha como ponto de partida representações ou situações de movimento que permitam decisões sempre sujeitas às condições de interpretação das intenções do movimento, e que a atitude didática deveria ser de maior liberdade expressiva para que se possam desvelar significados de movimento e com isso significados que o mundo tem.

Nesse sentido, é relevante compreender que a formação inicial em Educação Física deve ser capaz de resgatar a criança no sentido metafórico, pois no imaginário formativo só existe um rascunho do que seriam essa criança e o seu brincar, visto que temos muitas teorias sobre o brincar, mas se constata, no dia a dia, que as crianças não estão brincando.

Outro aspecto é reconhecer que o ser-humano-no-mundo é uma emergência antropofuncional. Hildebrant-Stramann (2009, p. 87) considera que o “homem é um *homo ecologicus*, que concebe viver ao mesmo tempo consigo mesmo e com as coisas e seres vivos ao seu redor”. Isto porque precisa, dispor, conforme Guimarães (2003), de condições para construir referenciais associados às vivências e experiências corporais, cenários interpretativos de metáforas de movimento.

Por fim, é preciso observar que movimento e desenvolvimento humano são motes para o espaço vida. Viver exige convivência assertiva com permanências e impermanências. E as aprendizagens informais são, e isto é muito importante, associadas às experiências formais. Se o tempo de vida das crianças é, em grande parte, na escola, então a escola deveria ser um dos espaços da vida, numa relação equilibrada entre tempo livre e atividades formais de aprendizagem.

A pergunta que surge, então, nos leva a refletir sobre as possibilidades e condições de vivências e experiências escolares: Como a Educação Física se organizará no processo, já iniciado, de adotar, como estratégia formacional, as escolas de tempo integral para atender às demandas das atuais estratégias da educação básica projetadas para os próximos dez anos?

2.2.5 Alguns desafios para a formação inicial nesses tempos

Chamamos a atenção para a dificuldade de encontrar proposições curriculares adequadas, sem que haja, conforme Rezer (2014, p. 196), “fissuras entre os muros disciplinares”, apresentando experiências curriculares de outros cursos, como Medicina e Enfermagem, que constroem currículos baseados em módulos de conhecimento, e observando a necessidade de uma discussão, como indica com Rezer (ibidem, p. 196), “sobre opções curriculares assumidas no processo de formação inicial na Educação Superior”. Sinaliza-se que tal projeto resvala na condição humana associada aos territórios de conhecimento.

[...] promover o encontro de horizontes entre diferentes disciplinas parece representar um ponto de indubitável importância nos processos de formação inicial. Tal esforço ainda se manifesta com tímida repercussão nos contextos acadêmicos da Educação Superior, onde expressões como “minha disciplina” ou “minha aula” ainda são

bastante usuais no cotidiano, representando uma dificuldade, transpassada por questões de poder e território (REZER, 2014, 196).

Aparece um desafio inerente aos campos de ação formacionais associados aos agentes executores desses atos de currículo: reconhecer a totalidade das possibilidades de representações no contexto formacional. Não há como recuar nessa tarefa, pois a promoção de encontros de pares com diferentes universos representativos formacionais exige que o embate seja coletivo.

Figura 4 - Algumas propostas para o debate curricular em Educação Física



Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro desafio que deve ser partilhado por todo o processo formacional é o de compreender que o movimento é apenas um meio epistemológico de chegar às coisas mesmas, que são as pessoas implicadas na ação desse movimento, as que se engajam nas experiências corporais, que têm capacidade de produzir, pelas vivências e experiências, conhecimentos de si, que podem ser associados ao ETPP de conhecimentos de mundo e vice-versa. Busca-se, dessa forma, um sentido que dê às condições de aprender, capacidade de transformação didático-pedagógica, conforme Kunz (2001) sinaliza.

Esse jogo ainda será jogado com muitas dúvidas e poucas certezas. Precisamos identificar e pensar nas contradições. Isso não significa que o povo está certo ou que o pesquisador está certo. Como indica Charlot (2010, p. 155), “o trabalho do professor-pesquisador-reflexivo é evidenciar as contradições, inclusive aquelas que existem em seu campo”.

Neste sentido, seguem mais alguns desafios inerentes a essas contradições:

Desafio 1: compreender profundamente como o ser humano se movimenta, associando os diversos ETPP do se-movimentar. Ousar envolver as dimensões conhecidas da expressão humana, ou seja: físicas, emocionais, mentais, psíquicas e espirituais. O movimento sugere ser, o ETPP, a centralidade das vivências e experiências corporais de todas essas dimensões de corporeidade.

Desafio 2: melhorar a qualidade e a quantidade do tempo de formação dos professores. A exemplo dos cursos de Medicina, um novo modelo de formação para Educação Física é necessário. Defendemos uma formação única, com integralização em cinco anos, e uma carga horária mínima de 5000 horas. Os detalhes não cabem neste texto.

Desafio 3: compreender o movimento como o principal aspecto para a configuração das ações de aprendizagem na escola, oferecendo, ao professor, a habilidade de discursos contextualizados que tratem da teoria e da prática, para que possa instalar uma discussão mais aprofundada sobre o movimento como meio fundamental para a formação integral das crianças.

Desafio 4: encontrar, por meio de buscas constantes, soluções formacionais inovadoras, essencialmente aquelas relacionadas aos discursos fragmentados e/ou discursos disciplinares.

Desafio 5: evitar reduzir a formação direcionada quase exclusivamente aos conteúdos de esporte, evitando aprendizagens simplesmente simbolizadas, com poucas vivências de situações didáticas. Isso evitaria muitas dificuldades quando os estudantes fossem para o campo de estágios.

Desafio 6: na centralidade do movimento, trazer a formação do professor para o centro da formação didática. A pergunta é: como podemos ensinar, nas aulas, qualquer contexto do movimento, se não vivemos nem experimentamos esses movimentos?

Retornando às ideias de Young (2011), percebe-se que os produtores de currículos devem manter postura aberta aos constantes diálogos, possibilitando repensar as compreensões que nos levam a

formular proposições construtoras de ETPP de domínio das habilidades essenciais e relevantes para compor uma formação em qualquer nível.

Isso exige um modelo de afinação de cordas de conhecimento, nem muito frouxas, pois assim não emitiria a nota, nem muito esticada, pois correria o risco de partir-se. Apresenta a necessidade de eixos definidores daqueles conhecimentos que devem ser apresentados como fundamentais e imutáveis no processo formacional, contudo é preciso permitir abertura para novas derivações curriculares em direções que, às vezes, se opõem, e noutras se aproximam. Essa seria a arte da formulação de currículos?

Young (Ibidem) declara que o sucesso essencial para o futuro da educação em uma sociedade do conhecimento reside na busca de uma boa concepção para formação de professores, bem qualificados, e afirma que, por essa falha, na Inglaterra, “este é um dos maiores motivos pelos quais, em termos relativos, as escolas do governo não são bem-sucedidas”.

Por outro lado, Anes (ibidem) e Duarte (ibidem) deixam claro que existe uma busca por modelos diferentes dos currículos de formação inicial, vez que os existentes não atendem, de forma adequada, às realidades contemporâneas.

São apresentados, também por Macedo (2011; 2012; 2013), argumentos que apontam para o fato de que não existem, atualmente, entretecimentos entre currículo e formação, e que são ignoradas ou marginalizadas (YUONG, 2011) as relações entre formação e conhecimento.

São visíveis, nos textos consultados, a preocupação formacional e a apresentação constante de novos olhares compreensivos sobre os processos formacionais, buscando soluções adequadas.

A preocupação destes autores é apontar a necessidade de mais estudos sobre os desafios apresentados, assim como buscar diálogos pedagógicos com base em pesquisas sobre a tríade conhecimento, currículo e formação. Estamos com Nóvoa (2001, p. 4) quando afirma que “experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”. Nascimento (1998, p. 56) sinalizava a complexidade dos problemas encontrados e que ainda ressurgem como significativos, pois

Os problemas encontrados na formação inicial não são específicos de uma determinada instituição ou curso, mas comum à maior parte deles. Eles

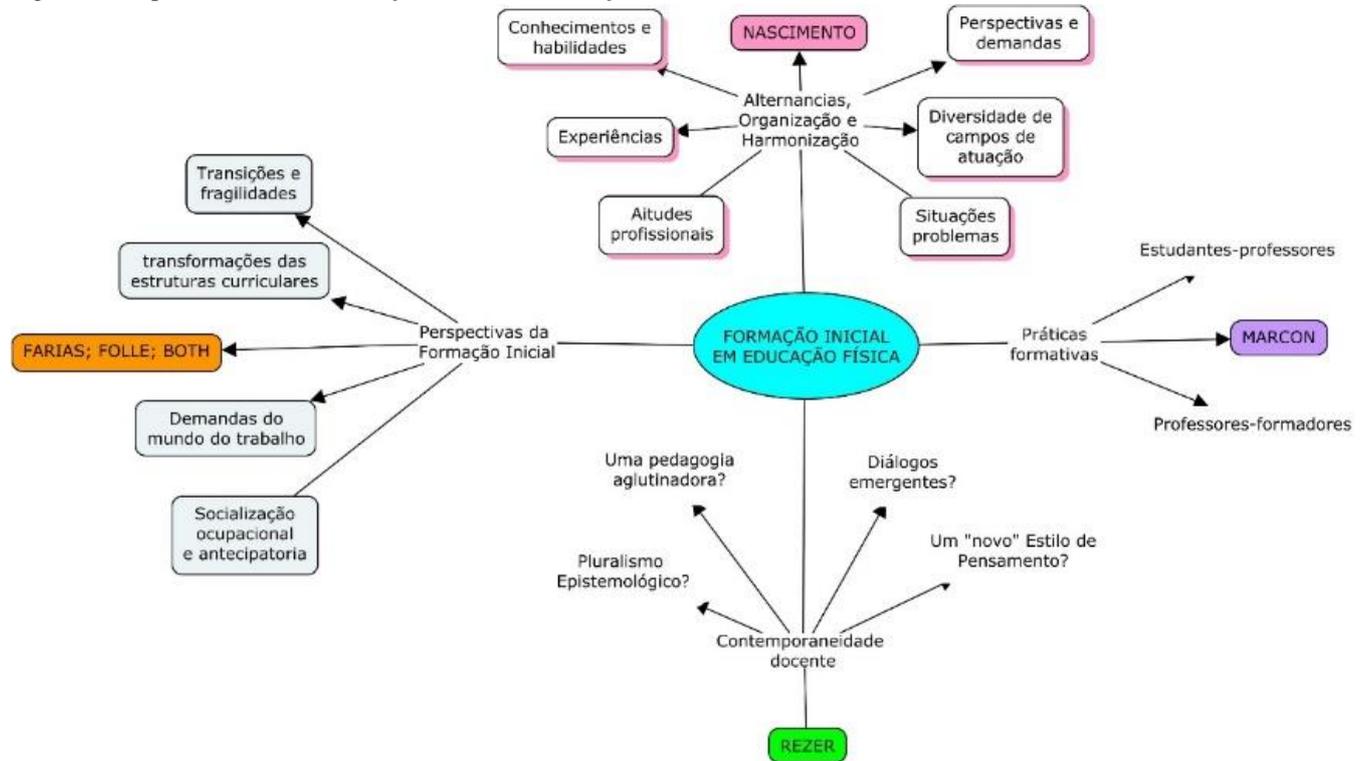
variam, com maior ou menor intensidade, conforme as características específicas de cada instituição e revelam o estado atual de desenvolvimento científico da própria área.

Outro aspecto é que quase todos os problemas existem há muito tempo e já foram o tema central de discussões em eventos científicos e de artigos publicados em periódicos da área. Porém, continuam a ser mal resolvidos por serem apenas contornados e não solucionados efetivamente.

Essas questões, necessariamente, podem não ser eleitas como definidoras de processos de reformulações mais amplas que visem organizar a formação inicial em Educação Física, mas certamente trazem questões instigantes que podem contribuir para encontrar caminhos para construirmos boas perguntas para a Educação Física. Isso, por si só, é essencialmente implicado e relevante.

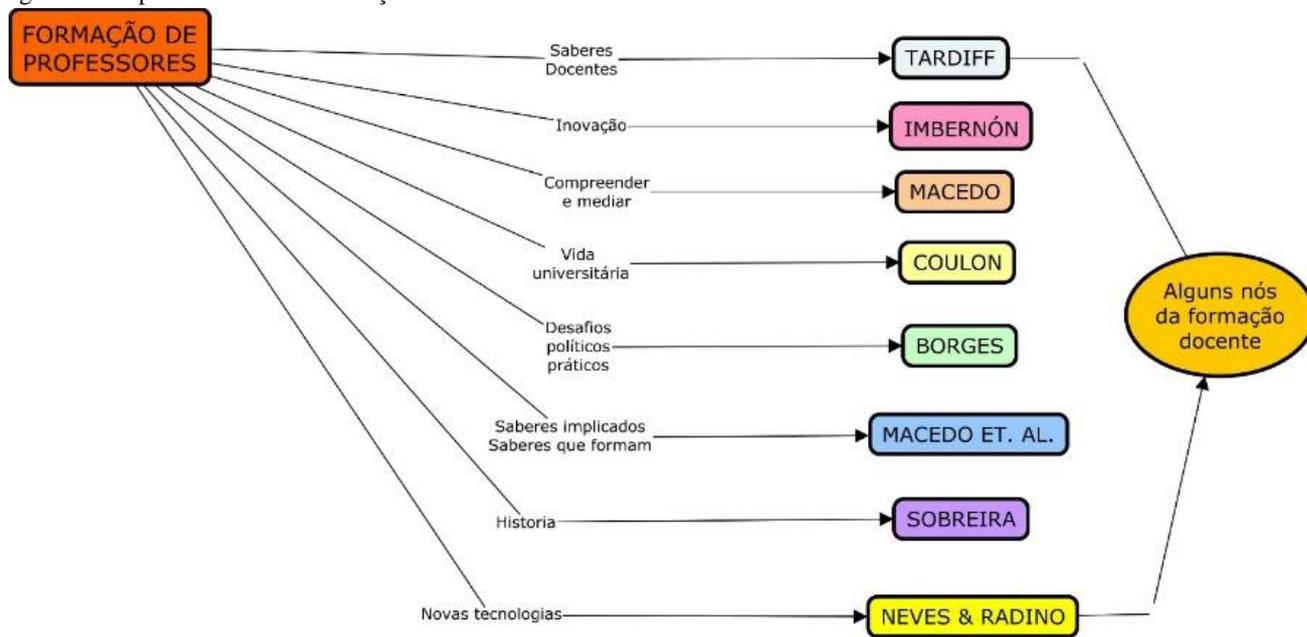
Seguem-se dois mapas conceituais que representam um pouco do que foi discutido até agora, e indicam como pode ser organizado um referencial neste formato. A Figura 5, sobre formação inicial, a Figura 6, sobre formação docente, apresentam a complexidade dos conceitos e autores nos conhecimentos representados. Ambos estão abertos a novas inscrições. Um mapa pode representar a maturidade do conhecimento do qual se tem domínio (MOREIRA, 2010; PEÑA ET AL, 2005; MOREIRA; MASINI, 2001). Esses são apenas para ilustrar outras possibilidades de dialogar com esses conceitos.

Figura 5 - Mapa conceitual da Formação Inicial em Educação Física



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6 - Mapa conceitual da Formação Docente



Fonte: Elaborada pelo autor.

2.3 LUDWIK FLECK, UM ESTILO DE PENSAMENTO

2.3.1 Apresentando Ludwik Fleck

Atribuo, neste trabalho, necessidade epistemológica de contextualizar a categoria fundamental como base para o entendimento das condições de pesquisa em que foi constituída a ideia central deste estudo: Estilos de Pensamento. Uma categoria presente na literatura científica, apresentada por Ludwik Fleck, no ano de 1935, em língua alemã, na sua primeira edição: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Ludwik Fleck edita 600 exemplares dessa sua principal e inovadora obra. Depois ela é traduzida para o espanhol, em 1986, *La génesis y desarrollo de un hecho científico*. Atualmente, está traduzida para o português, *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, desde 2010.

Alguns comentadores de Fleck (1986), como Da Ros (2000, 1999); Delizoicov et al (2002); Lima (1999); Cutolo (1999); Löwy (1994, 1990); Marcén (1996b); Zajicev (1992); entre outros, utilizam, em seus textos, uma breve biografia dele, sua participação na história da ciência, em função da sua história pessoal ser marcada por contextos que, por si só, o colocaram em situações mais lógicas, para a época, num processo de não divulgação e valorização da sua obra. Alguns fatores mais aparentes podem ser apresentados para uma compreensão do contexto em que viveu Fleck.

O período em que sua obra é editada é seguido pela ascendência nazista, acompanhada da deflagração da II Guerra. Fleck era polonês, de origem judia, foi confinado em um campo de concentração e vivia em uma região que, posteriormente, se tornou território soviético. Um comentário de Löwy (1994, p. 8) contribui para outra reflexão a este respeito:

[...] não era historiador ou sociólogo de profissão. Este médico polonês se especializou em bacteriologia e serologia. Trabalhou principalmente em laboratórios de análises de rotina, mas, ao mesmo tempo, desenvolveu aspirações científicas e filosóficas. Tais aspirações, no entanto, não puderam ser realizadas entre duas guerras mundiais, ou seja, no período em que escreveu sua obra epistemológica

desenvolvida à margem das instituições oficiais (universidades, academias de ciências).

A maior parte dos epistemólogos da época pertenciam a grupos ligados a universidades e grupos de pesquisa (Coletivos de Pensamento) que não colocavam a Polônia como centro participante das discussões, que eram mais associados ao eixo anglo-franco-saxão. Fleck não se enquadrava neste coletivo social.

Durante anos, o distanciamento entre a ciência deste e a Ocidental nos manteve esquecidos da obra de Fleck. Os últimos quatro anos de sua vida transcorreram em Israel, onde morreu em 5 de junho de 1961. Um ano mais tarde aparece o livro de Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, que contém muitas das concepções do microbiólogo polonês (MARCÉN, 1999, p. 656).

Segundo Löwy (1994), o pensamento de Fleck, mesmo com uma única referência feita na segunda edição por Thomas Kuhn em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, permaneceu quase esquecido até a década de 70, quando, com a tradução, para o inglês, pelo sociólogo Robert Merton, teve estimulada sua leitura por maior número de pessoas. Comenta que, neste mesmo período, a monografia de Fleck foi reeditada em alemão e, a partir desses fatos, Fleck passa a ser reconhecido como pioneiro da sociologia das ciências.

As bases de suas noções teóricas situam-se em suas vastas, mas pouco sistemáticas, leituras em antropologia (Lévy Bruhl), sociologia (Jérusalem). psicologia (*Gestalt*), física (a complementaridade de Bohr, ou melhor, suas versões populares), filosofia... [sic.] . . . Escola Polonesa de Filosofia da Medicina. E também em uma reflexão aprofundada sobre sua própria prática em bacteriologia e serologia (Löwy, 1994, p. 08).

No livro, Fleck (2010, 1986) desenvolve o seu pensamento a respeito das práticas profissionais para construir e validar fatos científicos, a partir do que chama Estilos de Pensamento. Apresenta um estudo histórico do conceito de sífilis, procurando detectar as consequências epistemológicas deste conceito ao longo da história. Vai desvelando que o ser humano enxerga o objeto enquanto fenômeno, tendo como suporte a forma e a visão de mundo que tem, apoiadas em

um sistema de crenças. A este sistema de crenças denomina harmonia das ilusões que produzem um determinado Estilo de Pensamento que é sempre reforçado por, um coletivo de pensamentos.

Dessa forma, apresenta, em sua principal obra, uma história que já estava colocada nos escritos científicos da época, mas de uma forma que ninguém tinha apresentado antes, pondo em discussão a historicidade dos fatos científicos associados à sífilis, numa perspectiva que vai detectando a forma como o pesquisador interage com o seu objeto de pesquisa, na condição de homem histórico e social, associado a uma perspectiva epistemológica.

Fleck trabalha, à semelhança de outros epistemólogos, o modelo interativo do processo do conhecimento, subtraindo, portanto, a neutralidade do sujeito, do objeto e do conhecimento, afinando-se claramente com a concepção construtivista da verdade. O conhecimento a que se refere está intimamente ligado a pressupostos e condicionamentos sociais, históricos, antropológicos e culturais e, à medida que se processa, transforma a realidade (DELIZOICOV et al., 2002, p. 03).

Reflete que a gênese de um conhecimento científico é feita com os erros e os acertos obtidos ao longo dos estudos em busca de uma verdade qualquer num determinado campo. E que buscar um conhecimento implica em estabelecer relações com o ambiente que produz as possibilidades de observação. Implica, também, formular hipóteses advindas de um dado comportamento da natureza. Para Fleck, não existe nenhum erro absoluto, nem nenhum acerto absoluto quando o motivo é buscar o conhecimento.

2.3.2 As categorias de Fleck

Por Fleck (2010, 1986) são apresentadas as principais categorias, que constituem sua visão de ciência socialmente construída, que informam como se constituem as construções sobre os conhecimentos, numa visão de que esta totalidade deriva de um conjunto perceptível, ou não, oriundo da reunião de coletivos de pensamento diversos.

Nesses coletivos se estruturam os grupos de produção que detêm logísticas, estratégias, maneiras, caminhos e encaminhamentos construídos por vários fatores, associados à produção, que tem suas

próprias maneiras de resolver, em conjunto, os problemas, com resoluções pertinentes a cada conjunto de conhecimentos.

Para organizar essas conjunções, um fato científico é o principal *modus operandi* de reflexão sobre a produção, que, conforme Fleck (2010, p. 37) “[...] é o objetivo visado por todas as ciências particulares [...]”, e seu encaminhamento é a “crítica permanente e independente da opinião subjetiva do pesquisador”, porque se opõe ao fato como algo fixo e ao caráter passageiro das teorias. Contudo, ainda diz Fleck (*ibidem*), os coletivos de pensamento muitas vezes cometem erros, ao longo de processos de construção de conhecimento, quando “consideram quase exclusivamente os fatos do cotidiano [...] [...] como sendo os únicos seguros ou dignos de investigação”.

É comum acontecer, já no início de uma investigação, um julgamento ingênuo, que se vinga por um achatamento dos resultados. Além disso, não somos mais capazes de atingir uma visão crítica do mecanismo do conhecimento [...] [...] Esse fato tornou-se óbvio para nós, nem nos parece mais como um saber, não sentimos mais uma atividade nossa nesse ato de conhecimento, mas apenas a nossa completa passividade diante de um poder independente de nós, que chamamos de “existência” ou de “realidade” (FLECK, 2010, p.37) (Aspas do autor).

Para compor a sua visão sobre esses “atos de conhecimento”, conforme comenta Fleck (2010, p. 38), tudo o que vale para combater o hábito e a rotina de um coletivo de pensamento é exatamente “um fato mais novo”, que ainda não foi totalmente explorado, porque “não passou por nenhum desgaste na teoria do conhecimento” nas formas como estão estabelecidas.

Em Fleck (2010, 1986), encontramos como principais categorias: as protoideias ou pré-ideias, o fato, a harmonia das ilusões, a comunicação intra e a intercoletiva de pensamentos, os coletivos de pensamento e o que está na pauta desta pesquisa: o estilo de pensamento.

Protoideias ou pré-ideias são compreensões sem qualquer fundamentação científica, mas que são aceitas como passíveis de tornarem-se verdadeiras. Normalmente são associadas a alguma ideia tradicional de um coletivo. São estabelecidas por uma lógica sem confirmação de verdade científica, como, por exemplo, no conceito atomístico do período da antiguidade grega que originou a teoria

moderna dos átomos: aparece como uma categoria (FLECK, 2010) que proporcionou muitos avanços científicos, porque contém, em sua essência, um fato novo, ainda não identificado totalmente.

O fato como categoria, já apresentado sucintamente nos parágrafos anteriores, é um indicador relevante das primeiras compreensões produzidas pelo novo conhecimento, que tende a aparecer em forma de estilo de pensamento, algo que depende de debates e discussões até ser considerado como tal.

Este pode ser o motivo de uma nova gênese (FLECK, 2010), mas nem sempre, porque é um acontecimento que não se incorpora imediatamente a um coletivo porque, muitas vezes, depende de uma crise de onde poderá florescer um novo estilo de pensamento, explicando o que ainda não havia sido observado e que tanto se associa, quanto desassocia, conforme o processo histórico de produção em busca de um fato científico.

De uma protoideia até um fato, surgem muitos estilos de pensamento e muitas vezes eles entram em colapso em virtude de sua transformação. É este conjunto de novos conhecimentos que prepara a condição de existir um fato.

Assim nasce o fato: primeiro um sinal de resistência no pensamento inicial caótico, depois uma certa coerção de pensamento e, finalmente, uma forma (Gestalt) a ser percebida de maneira imediata. Ele sempre é um acontecimento que decorre das relações de um determinado estilo de pensamento (FLECK, 2010, p. 144) (Parênteses do autor).

Outra categoria, a harmonia das ilusões aparece (FLECK, 2010) na medida em que um estilo de pensamento não possui mais força dentro de um coletivo, mas continua inacessível a qualquer modificação. Aparece como um sistema fechado em um estilo de pensamento e reprime toda ideia que seja diferente da conhecida.

O caráter fechado dos sistemas, os efeitos recíprocos entre o conhecido, as coisas a serem conhecidas e os atores do conhecimento garantem a harmonia de ilusões, que não se resolvem, de maneira alguma, dentro dos limites de um determinado estilo de pensamento (FLECK, 2010, p. 81).

Todo estilo de pensamento tem a sua forma coercitiva para moldar o seu perfil nas aprendizagens proporcionadas pelo coletivo daquele estilo. Segundo Fleck (2010, p. 74-75), basta existir empatia que se consolidará tal caráter fechado às inovações, porque dentro do estilo de pensamento sempre há uma certa “paralisia” que encobre a visão inovadora porque reúne, em seu conjunto, um ponto de vista, fatos que se enquadram com exatidão, uma tendência à persistência dos sistemas de opiniões, uma explicação conciliadora e instrutiva e uma ficção criativa que é apresentada como exemplo.

É preciso compreender que o conhecimento (FLECK, 2010) é um produto em constante ebulição e movimento, de certa forma controlado pelos coletivos de pensamento. A renovação só acontecerá, no interior de um estilo de pensamento, no momento de reconhecimento de uma característica contundente de harmonia das ilusões, que é gerada pelo aparecimento de alguma anomalia ou fato novo que conduza a pesquisa para outros encaminhamentos. É assim que o estilo de pensamento se transforma, pois ele não é estático, nem linear, está em constante processo de mudança e pode ser considerado como um ETPP.

Outra categoria é a do coletivo de pensamento, formado por associações entre pessoas que se envolvem por afinidades, sejam elas formativas, processuais ou avaliativas. Entre essas associações há um grupo mais central que conserva as ideias do coletivo e um grupo maior que prossegue mais ou menos formatado por esse grupo mais central. Ao mais central denomina-se esotérico e ao mais distante do grupo central, denomina-se exotérico.

Assim, a visão de ciência socialmente construída se fortalece porque não há uma preocupação com o individual, mas formam-se os grupos e seus projetos são desenvolvidos apoiados por um sentido coletivo, que determina a maneira de pensar suas questões. Esses coletivos reunidos em um único projeto social, que pode vir a ser a produção de um fato científico, são compreendidos como sociedade.

Assim um protocolo (FLECK, 2010) seguirá uma perspectiva de que, ao surgirem anomalias, consideradas como exceção à regra, e pela sua acumulação, aparecem novos questionamentos que enfraquecem uma harmonia das ilusões que, por sua vez, estimulam o aparecimento de uma crise em um estilo de pensamento porque surgiu um fato novo que altera a compreensão de um campo ou coletivo. Se assim acontece, pode haver uma alteração de estilo de pensamento. Quem decidirá sobre tais destinações será um coletivo que se utilizará da categoria comunicação intra e intercoletiva, com os seu tráfegos e normas,

Na comunicação intra e intercoletiva acontecem os quatro diferentes tipos de ciência, conforme Fleck (2010, p. 164): popular, de periódicos, dos manuais e dos livros didáticos. Os conteúdos da ciência serão utilizados por “diferentes setores sociais”. A popular, uma ciência para “[...] círculos amplos de leigos adultos com formação geral”.

[...] o setor dos profissionais gerais: sugerimos falar em *ciência de periódicos e ciência dos manuais*, que compõem a ciência especializada. Uma vez que a iniciação científica na ciência ocorre de acordo com métodos pedagógicos particulares, há de se mencionar ainda a *ciência dos livros didáticos* enquanto quarta forma de pensamento, que, contudo, é menos importante para o nosso propósito (Fleck, 2010, p. 165).

A ciência de periódicos, segundo Fleck (2010, p. 172), “[...] carrega a marca do provisório e pessoal”; cada pesquisador parece ter consciência de que deve tratar o conhecimento com uma certa cautela, aspira algo maior e até pode se transformar em ciência dos manuais, que parece ser a aspiração de cada pesquisador sério. É farta de detalhes técnicos, introdução e conclusão, mas tem caráter provisório.

A ciência dos periódicos, provisória, incerta, não aditiva e marcada por aspectos pessoais, que apresenta sinais soltos e arduamente elaborados de uma resistência ao pensamento, transforma-se primeiro, em virtude da migração intracoletiva dos pensamentos, na ciência dos manuais (FLECK, 2010, p. 173).

A ciência dos manuais é formada pelo tráfego esotérico do pensamento, é gerada por trabalhos que têm características organizadas e fluidas. Fleck (2010, p. 175) diz que, na ciência dos manuais, “uma proposição se apresenta por si só com muito mais certeza e muito mais caráter comprobatório do que na exposição fragmentária dos periódicos”. Geralmente passa a ser ensinada e utilizada como marco conceitual de algum coletivo de pensamentos.

2.3.3 Elementos ativos e passivos

Torna-se importante apresentar os condicionantes do conhecimento (FLECK, 2010) que são apresentados nos relatos sobre os elementos ativos e passivos do conhecimento (BINNEY, 2016), pois são

considerados como aspectos importantes para descrever e analisar as dificuldades de desvelamento dos estilos de pensamento. Os atos de currículo são elementos passivos do conhecimento, visto que estão dados nas fontes de informação e não se alteram na questão do vernáculo. Os currículos em atos aparecem como os elementos ativos do conhecimento, eles movimentam a formação em direções impensáveis nos atos de currículo.

A questão apresentada para debater este conhecimento, nesta tese, é, exatamente, por que, no debate sobre a formação em atos, observa-se muito mais a matriz curricular e muito menos a formação. Contudo, é a formação que é o elemento ativo, com suas variantes de ETPP de atividade. Suponho que se se observasse mais os elementos ativos da formação, isso resultaria na possibilidade de muitas dificuldades serem evitadas. Como, por exemplo, minimizar a condição de estudante como elemento ativo da formação. Esse não poderia ser o elemento passivo, contudo parece que é por que não é dado, aos estudantes, espaço para se constituírem como sujeitos ativos da formação.

Assim, considera-se que, ao estabelecer o diálogo (BOHM, 2003; ISAACS, 1999) entre os elementos ativos e passivos da formação, se poderia estabelecer o que interessa ao debate entre os opostos, seguindo um fluxo aproximado de condicionantes adaptadas com base em Binney (2016) que seriam: a) Estabelecer debates e discussões sobre as dificuldades que sempre surgem quando não está entendida a distinção entre elementos ativos e passivos; b) Essas discussões não precisam ser conclusivas, mas não podem ser realizadas sem a presença dos elementos ativos, no caso de uma formação, os estudantes com seus currículos em atos; c) Sempre necessário refazer as leituras desses debates, leituras com o seguinte enredo: é preciso encontrar novas respostas para as mesmas e velhas questões e nunca a mesma resposta para questões diferentes; d) Por último, a produção consensual, sempre revisitada buscando equilíbrio entre o que é realista e o que é relativista.

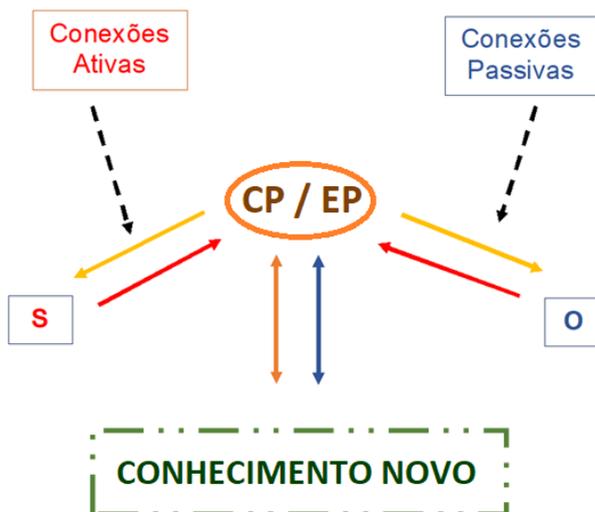
Nada se perde nem se ganha nos debates que contextualizam somente o elemento ativo do conhecimento como necessário, ele não é suficiente para produzir o elemento passivo do conhecimento, que se estabelece no constante debate sobre as conexões ativas e passivas da formação. Um diálogo entre os Atos de Currículo e o Currículo em Atos.

Com estes pressupostos, o sujeito tem um papel ativo, que se opõe, conseqüentemente, ao modelo empírico-mecanicista, e corrobora uma visão de produção de conhecimento associada a uma visão de realidade socialmente construída, onde sujeito e objeto influenciam-se

mutuamente, mediados por um terceiro fator: “o estado do conhecimento”.

Segundo Fleck (2010, 1986), os conhecimentos do sujeito, que são sociais e históricos, representam as conexões ativas na relação com o seu *estado de conhecimento*. Já os resultados da sua relação/observação com a realidade percebida do objeto, são chamados de conexões passivas. Assim a interação cognitivista é mediada pelo Estilos de Pensamento dos sujeitos.

Figura 7 - Conexões ativas e passivas



Fonte: Adaptada de Delizoikov, 2000.

Esse *estado de conhecimento* de cada momento ultrapassa a capacidade de qualquer indivíduo, pois é o resultado de uma atividade fundada no histórico-social. Assim, para Fleck (2010, 1986), a ciência é algo realizado cooperativamente por pessoas e por isto devem ser levadas em conta convicções empíricas e especulativas dos indivíduos, estruturas sociológicas e convicções que unem os cientistas entre si.

2.3.4 Aproximação da Categoria Estilos de Pensamentos

No tempo histórico, marcado pelas influências dos *Estilos de Pensamentos*, da comunidade que estuda determinados fenômenos, muitas variáveis estão implicadas para resolver os problemas que vão surgindo no campo. Esses problemas, de acordo com decisão do

pesquisador, sofrem as influências do contexto em que estão sendo observadas, isto é, das vivências associadas ao tempo histórico. Entretanto, a associação a um *Estilo de Pensamento* é a possibilidade de enclausurar conhecimentos tidos como verdades, que podem tornar-se complicações em outros estilos.

Entre alguns problemas que podemos apontar como mecanismos que impedem uma mudança de estilo de pensamento, pode-se dizer que o critério de verdade no interior do *Estilo de Pensamento* do pesquisador é o principal. Esse, provavelmente, poderá determinar a direção do encaminhamento dos resultados das pesquisas e das decisões que serão tomadas com base em conclusões apresentadas por descobertas, que são pressupostos do como e do porquê um pesquisador estabelece relação com seu objeto de pesquisa

Cada fato científico deve ser contextualizado. Somente uma epistemologia comparada que historicize e sociologize o fato científico pode compreender a transitoriedade da verdade científica. “As verdades” que se mostram estão impregnadas de um estilo de pensamento condicionado pela atividade histórico-social do ser humano (DELIZOICOV et al.,2002, p. 05) (Aspas do autor).

São estes critérios de verdade, no interior do *Estilo de Pensamento*, que cada grupo toma como determinados rumos passíveis de serem conduzidos, como propostas diferenciadas de construção do pensamento. Mas, para validar estes conhecimentos, Fleck (2010) nos ensina que ciência não é um construto formal, senão, essencialmente, uma atividade significada por comunidades de investigadores.

Fleck (2010) sugere que a ciência é também uma associação de valores e de pessoas com determinadas estruturas sociais e psíquicas próprias. Uma comunidade de investigadores que conjugam “pensamentos coletivos” com normas e fatores, para explicar sua visão de mundo, através *dos* fenômenos por eles considerados observáveis e passíveis de descrição. Este processo de busca de conhecimento, para Fleck (2010, p. 82), é o incessante desenvolvimento coletivo do estilo de pensamento.

Se definirmos o ‘coletivo de pensamento’ como a comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, temos, em cada uma

dessas pessoas, um portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento. Assim o coletivo de pensamento representa o elo que faltava na relação que procuramos.

É importante ressaltar a percepção quanto ao valor dos aspectos sociais do pensamento epistemológico de Fleck, apontando que uma teoria individualista de conhecimento no máximo leva apenas a uma concepção fictícia e inadequada do conhecimento científico. E, assim sendo, nesta ótica, a ciência, “filha” da produção coletiva do pensamento de pessoas, também deve levar em conta que tanto as concepções individuais, empíricas e especulativas dos indivíduos, como as suas estruturas sociológicas, enquanto grupo, são mediadoras na produção do conhecimento.

Para Fleck (2010), o desenvolvimento coletivo do estilo do pensamento tem três etapas: a) instauração do estilo de pensamento; b) extensão do estilo de pensamento; c) transformação do estilo de pensamento. Assim, é importante lembrar da inclusão do condicionamento histórico da construção de um saber, pois as concepções de ciência, em todos os tempos, são também produtos surgidos historicamente; as concepções científicas não se baseiam meramente em observações empíricas, mas, também, em desenvolvimento histórico de saber.

Como instrumento para reconhecer a conexão das concepções atuais com sua origem histórica, Fleck introduz o conceito de ‘protoideia’ ou ‘preideia’. Denomina assim as concepções surgidas no passado que continuam existindo, apesar de todas as variações dos Estilos de Pensamento. Ao buscar nas épocas novas os elementos de conhecimento das épocas anteriores, as concepções antigas perdem seu contexto originário e são interpretadas de forma distinta pela época nova, de acordo com seu estilo de pensamento (Fleck, 1986: p. 27).

Fleck (2010, 1986) também considera que, na maior parte das vezes, a teoria do conhecimento comete uma falha fundamental: leva em consideração, quase que exclusivamente, fatos comuns da vida cotidiana ou da física clássica como os únicos meios seguros e dignos de investigação. Aponta que esta posição pode proporcionar, já no começo

da investigação, uma avaliação ingênua que tem como consequência a superficialização dos resultados.

Comenta que, no processo de pesquisa, não podemos nos liberar do passado, pois o mesmo, com todos os erros e acertos acumulados, nos acompanha vivo e cheio de conceitos herdados, através das formas de conceber os problemas, dos programas de educação formal, na vida diária, na linguagem das instituições. Que o único perigo do passado é aquele que mantém as nossas ligações com ele de forma inconsciente e desconhecida.

Para Fleck (2010, 1986), toda teoria do conhecimento que não faça investigações históricas e comparadas corre o risco de ser um jogo de palavras, em uma epistemologia imaginada. Daí a busca de uma verdade necessitar que se possibilite uma investigação sempre histórico-evolutivo no campo de conhecimento desejado.

Ao lado das associações histórico-evolutivas, o conhecimento é também condicionado por questões psicológicas, sociológicas. Daí, o estilo de pensamento de um grupo social qualquer, que está em busca de respostas para os seus problemas, é reconhecido e estabelecido no interior das condições históricas, evolutivas, psicológicas, sociológicas, gnosiológicas que envolvem esse grupo.

Comenta que o sucesso da história de algumas ideias deve ser visto como o resultado do desenvolvimento e da coincidência de alguns coletivos de pensamento, o que leva Fleck (2010) a questionar: já não é hora de assumir uma visão menos egocêntrica, mais geral e falar de uma epistemologia comparada, ou seja, um princípio do pensamento que permita perceber, com mais detalhes concretos, as relações necessárias no processo da investigação de um dado conhecimento?

Entretanto a preocupação com estas variáveis traz um cunho mais ordenativo quanto às questões do conhecimento, pois é necessário reconhecer as leis destas relações, bem como as forças históricas que influenciam num determinado coletivo de pensamento e numa teoria comparativa do conhecimento. Duas tarefas desta proposição seriam: investigar como as concepções e as ideias passam de um estilo de pensamento para outro e como se mantêm graças à harmonia das ilusões e das estruturas persistentemente rígidas.

Levantamos alguns pressupostos do pensamento de Fleck em Da Ros (2000), adaptado para uma linguagem perspectivadora do fato científico. O que segue dá uma pequena dimensão das reflexões de Da Ros (ibidem) a respeito da produção de conhecimento de Fleck:

- Fleck tem uma abordagem integradora dos fenômenos;

- Os fatos científicos são resultado de interações multifatoriais e multidimensionais;
- Os fatos científicos podem ser abordados de diferentes pontos de vista;
- Cada área tende a acreditar que sua explicação é suficiente, global e definitiva, o que é denominado de “harmonia das ilusões”;
- Todo conhecimento científico é socialmente construído;
- O chamado “conhecimento” é, de fato, construção coletiva dos pesquisadores, em interação com as correlações aprendidas, com seus objetos que permitem o desenvolvimento de uma ciência prática;
- Ciência aplicada não é menos ciência que as básicas. Suas verdades dependem do objetivo da investigação, que, para Fleck, são abordadas de diferentes pontos de vista. Uma premissa que caracteriza um estilo de pensamento;
- Fleck sugere que todas as observações dependem das ideias a priori do observador, e, conseqüentemente, a existência das observações “objetivas” serão sempre permeadas por um estilo de pensamento que sofre a influência do estilo de pensamento do observador;
- Daí, existir, entre os estilos com características muito diferentes entre si, uma incongruência (dificuldade de comunicação, ausência de dialogicidade) entre as ideias e as pessoas que as produzem;
- Neste sentido, surgem as implicações, uma dificuldade de perceber algo em função de não ter recebido coerção (treinamento) para “ver” o outro estilo;
- Protoideias são “germens” e/ou “bases” que surgem em determinado momento histórico que podem transformar-se, ou não, em Estilos de Pensamento;
- O novo conhecimento é sempre nascido do velho e o velho sempre tem elementos do novo em seu interior. O novo conhecimento pode ser gerado de uma “velha” protoideia;
- A introdução de um novo cientista em um coletivo de pensamento é feita através de uma suave coerção” para “ver” com as lentes do estilo de coletivo de pensamento.

Desde a primeira leitura de Fleck(1986), na edição em espanhol,

depois na edição brasileira (FLECK, 2010), sabe-se que são textos antigos, datados originalmente de 1935, edição alemã, mas que explicitam as formas de observar e interpretar o conhecimento. Algo que continua inovador. Às vezes, penso, de forma metafórica, que estilos de pensamento são como notas de um teclado que ainda não sabemos “tocar”, mas cuja “música” pode nos apontar para uma forma mais humana de observar/participar da construção da ciência, pois inclui a história social do homem que pesquisa, homem que influencia e é influenciado. Damásio (2000, p. 175) chama a atenção para as relações entre organismo e objeto:

Ao centralizar o estudo da consciência nos problemas do self, a investigação tornou-se ainda mais interessante, mas ela só foi se esclarecendo quando passei a conceber a consciência em termos de dois atores, o *organismo* e o *objeto*, levando em conta as *relações* entre eles. Subitamente, a consciência consistia em construir conhecimento a partir de dois fatos: o organismo está empenhado em relacionar-se com algum objeto, e o objeto nessa relação está causando uma mudança no organismo (Itálicos do autor).

Talvez o que se busque seja a possibilidade de se deixar questionar, se desconstruir, refletir sobre possibilidade de não imanência, não precisar ser definitivo, não precisar dizer nenhuma verdade absoluta, não precisar procurar nenhuma linha de segurança. A monografia de Fleck aponta que a linha de segurança é o *Coletivo de Pensamentos*, mas o potencial está guardado em cada transformação de *Estilo de Pensamento*, pois é a partir destas transformações que irão se constituir novos *Coletivos de Pensamentos*. É importante lembrar que Fleck (1986,2010) tem uma visão de que o conhecimento é socialmente construído e compartilhado por seus Coletivos. Entretanto, convém atentar para o fato de que:

Fleck não se dirige só aos especialistas em teoria da ciência. Escreve uma introdução a sua nova teoria de “*Estilo de Pensamento e de Coletivo de Pensamento*” para chegar também a um público amplo com interesse científico. Neste aspecto Fleck é totalmente comparável ao *Discurso do Método*, em que Descartes apresentou suas novas ideias ao mundo culto do seu tempo (Sshäfer &

Schenelle, in Fleck, 1986, p. 09). (Grifos do(a) autor(es)).

Fleck (1986, 2010) sugere que o propósito de sua obra era demonstrar a existência dessa categoria, o Estilo de Pensamento, sugerindo que ela se estrutura oferecendo possibilidades de análises mais complexas para a construção de uma teoria com abordagens e visões mais completas.

O EP⁸ é como o elemento que faltava na relação gnosiológica sujeito-objeto. Interpõe-se entre os dois e olha simultaneamente para *ambos*. A partir de então, *ambos passam a ser mediados* pelo EP. Há, conseqüentemente, uma separabilidade entre localizar os EP diferentes em SPB⁹ e a forma de caracterizar o que é um EP (Da Ros, 2000: p. 35). (Grifos do autor)

Para Fleck (1986, 2010), o estilo de pensamento é compartilhado por um coletivo de pensamentos, são categorias vinculadas umas às outras. Dai, “A existência do estilo de pensamento faz necessária, e inclusive imprescindível, a construção do conceito de ‘coletivo de pensamentos’ (Fleck, 1986, p. 88)”. O fato científico é o subproduto de um estilo de pensamento que está vinculado intimamente com um coletivo de pensamentos. No interior do estilo de pensamento está enclausurado um critério de verdade que busca sempre a sua validação num Coletivo de Pensamentos.

Estilo de pensamento *não* é somente esta ou aquela tonalidade dos conceitos e esta ou aquela maneira para ligá-los. É uma determinada coerção de pensamento e mais ainda: a totalidade da disposição *mental, o estar disposto a tal ver e agir e não* outro (Fleck, [1935] 1994, p. 85 apud Lima, 1999, p. 11).

Com Fleck (2010) se aponta ETPP para romper com contextos que não se orientam para a dialogicidade, orientando esforços de pesquisa para além dos conceitos de totalidade e de unidade, funda-se uma perspectiva que pode produzir alguma descontinuidade cognitiva desses conceitos. Lança-se ao diálogo da produção, norteando o debate

⁸ Estilo de Pensamento -- grifo meu.

⁹ Saúde Pública – grifo meu.

para o âmbito da compreensão da irredutibilidade da experiência e das relações entre as conexões ativas e passivas, gerando apoio à gestão epistemológica que vislumbra o fato científico com novas aberturas para o conhecimento.

2.4 SERENDIPISMO PARA COMPOR COM MOREIRA E DOMINGUES

2.4.1 O serendipismo se propõe a composições inovadoras

No ano de 2000 houve um primeiro contato entre este autor e a teoria de Fleck (1986), através de uma edição em espanhol traduzida do alemão. As primeiras leituras aconteceram no período em que realizei o mestrado; desde então, venho dedicando algum tempo à leitura da epistemologia fleckiana. Atualmente temos um livro de Fleck (2010) publicado em português. Entre os anos 2000 e 2017, percebemos a necessidade intelectual de compreender esse autor e, mais recentemente, fizemos um trabalho intelectual com intencionalidade mais teórica para apreender, principalmente, a categoria fleckiana que trata dos estilos de pensamento.

Durante o período relatado, também construí o meu caminho intelectual, buscando, conforme desejos e necessidades, explorar o pensamento de Fleck (1986, 2010) para compor nosso próprio estilo de pensamento. Ler Fleck (ibidem) sempre foi um exercício paradigmático (Kuhn, 1998), que reforçava o contexto do debate epistemológico em minhas reflexões e a motivação que levou adiante a ideia deste estudo.

Um certo serendipismo¹⁰ (CONDÉ, 2003) foi despertando, referenciado para situações históricas da nossa experiência, cujo processo apresenta-se como o significado de que, no serendipismo, os conhecimentos são organizados, inicialmente, de maneira acidental,

¹⁰ A palavra serendipismo se origina da palavra inglesa *serendipity*, criada pelo escritor britânico Horace Walpole, em 1754, a partir do conto persa infantil *Os três príncipes de Serendip*. Esta história de Walpole conta as aventuras de três príncipes do Ceilão, atual Sri Lanka, que viviam fazendo descobertas inesperadas, cujos resultados eles não estavam procurando realmente. Graças à capacidade deles de observação e sagacidade, descobriram “acidentalmente” a solução para dilemas impensados. Esta característica tornava-os especiais e importantes, não apenas por terem um dom especial, mas por terem a mente aberta para as múltiplas possibilidades (ROSEMANN, 2001) (Grifos do autor).

como se fossem “imprevistos, feitos graças ao acaso e à inteligência” (GINZBURG, 1986: 86).

Serendipidade, definido como a capacidade de reconhecer e alavancar ou criar valor de informações inesperadas, aparece em todas as partes da vida, especialmente em campos profissionais, incluindo ciência e tecnologia, políticas e economia, administração de educação, bibliotecas e ciências da informação, opções e desenvolvimento de carreira, empreendedorismo e gestão. É interessante notar que, embora os cientistas tenham demonstrado reconhecimento de que a serendipidade está por trás de uma invenção ou descoberta, poucos estudiosos ou gerentes de negócios estudaram sistematicamente ou aplicaram serendipidade de forma direta (NAPIER; HOANG VUONG, 2013, p. 175).

Os conhecimentos escolhidos como formativos para estruturar este trabalho me levaram a refletir criticamente sobre a meu processo histórico de apropriação de conhecimentos, que redundava num campo de estrutura gerado no debate paradigmático que produzia estilos de pensamentos. Ou, conforme Fernandes (2013, p. 18), em sua tese de pós-doutoramento:

O que procuro trabalhar neste texto, através do debate paradigmático, seria como uma elaboração aproximada para mapear os diferentes pensamentos que interpretam a realidade. Estou associando propositadamente, Kuhn, 1978; Fleck, 2010, para construir procedimentos de leituras de pensamentos, utilizando as ideias de *paradigmas*, *coletivo de pensamento e estilo de pensamento*, mas não somente como formas de organização do conhecimento, segundo esses autores propuseram (Grifos do autor).

Ou

Como afirmei, a partir das proposições conceituais de Fleck, 2010 e Khun, 1978, os *coletivos de pensamento* produzem *estilos de pensamento* ou *paradigmas*. Somos indivíduos que constroem conhecimentos em *coletivos de pensamento*. Estes são produzidos e produtores de

estilos de pensamento, portanto os *paradigmas* são imateriais e se materializam nas práxis dos grupos de pesquisa (Grifos do autor).

Entretanto, nos procedimentos de variadas articulações e em diversos caminhos, maneiras, constructos, territórios acadêmicos, formas de percepção etc, compreendi que existem essas variedades de atributos porque na condição de ator de atos de currículos ao longo da vida profissional e na condição de intelectual em exercício deste estudo, tenho a liberdade de selecionar com que demandas epistemológicas desejo gerar esses conhecimentos, eleitos como formativos dos meus atos de currículo para compor esta tese.

Assim é possível dizer que sempre há uma intencionalidade que promove distintas maneiras de conceber as dimensões da realidade, aclamadas ou não. São escolhas que foram determinadas conforme as teorias e os distintos métodos de construção de conhecimento que estiveram presentes na minha experiência curricularista, na tentativa de transformar a realidade que também influencia a escolha.

Quando construímos uma ideia e a manifestamos, propomos um debate e esta ideia, embora seja referenciada, já não é mais somente do propositor, pois ou foi incorporada pelos *coletivos de pensamento* ou foi contestada. Quando iniciamos a construção de uma ideia, estamos começando a construir um território imaterial, uma leitura, uma interpretação, que explicita nosso método, nosso referencial teórico, a metodologia utilizada etc. (FERNANDES, 2013, p. 18).

Considerada como uma capacidade intrínseca do senso de oportunidade do observador, a serendipidade é apresentada como a habilidade de um pesquisador encontrar ou construir ligações entre eventos, de modo criativo, percebendo a possibilidade de um vínculo significativo (HANNAN, 2006).

Conforme Napier (2013, p. 178), “Serendipidade como um conceito existe há centenas de anos. [...] como um conceito ‘estudado’ é bastante recente”. A serendipidade pode desempenhar um papel importante na busca da verdade, mas em função do tradicional comportamento científico e do pensamento científico baseado na lógica e na previsibilidade é, muitas vezes, ignorado na literatura científica.

Dew (2009), descreve serendipidade como a interseção de três domínios ou elementos: busca,

conhecimento/preparação e chance. Ele afirma que um indivíduo precisa estar procurando algo, como uma solução para um problema ou uma oportunidade. Precisa abordar a pesquisa com conhecimento e preparação para que possa reconhecer um evento ou informação. Além disso, o evento ou a informação inesperada tem que surgir por acaso. Assim, [...] serendipidade ocorre apenas quando todos os três elementos estão presentes e se sobrepõem (uma pesquisa, conhecimento prévio, e evento casual) NAPIER (2013, p. 178) (Citação e aspas do autor).

Pesquisadores bem-sucedidos conseguem observar os resultados de forma atenta, com disposição para analisar um fenômeno sob as mais diversas e diferentes perspectivas. Questionam a si mesmos sobre pressupostos que não se encaixam com as observações empíricas. Percebendo que eventos serendipitados podem gerar importantes ideias de pesquisa, estes pesquisadores reconhecem e apreciam o inesperado, encorajando seus assistentes a observar e discutir fatos inesperados (ROSENMAN, 2001, p. 192).

Esta é uma habilidade muito importante no ambiente de pesquisa contemporâneo, pois pode propiciar, em coletivos de pensamento, ETPP de multirreferencialidades que favoreçam a comunicação, o entendimento de que todo trabalho de interesse social na pesquisa deveria ser compartilhado com outros coletivos de pensamento, porque podem desvelar novas aplicações para novos conhecimentos e essa atitude favorece a ampliação de “massa crítica” e a promoção de uma vida com mais refinamentos compartilhados.

Os paradigmas são expressões e representações da materialidade e da imaterialidade, de modo que os grupos de pesquisas e seus pensamentos expressam e representam paradigmas. Pretendo demonstrar que o debate paradigmático permite uma aproximação desta síntese ou unidade de diferentes modos e, portanto, produz distintas leituras científicas (FERNANDES, 2013, p. 18).

Com esses argumentos apresentados, assume-se que a produção de um conhecimento deve ser um ato responsável, porque é construção

de um fractal de conhecimento, e esse se imiscui nas relações humanas, no campo social e para além desse, trazendo reflexões de autores referenciados na produção acadêmica, que também debatem categorias necessárias às reflexões políticas, econômicas e éticas.

Essa é uma práxis complexa, é também um estilo de pensamento que se vincula à multirreferencialidade, um pouco de pluralismo epistemológico, que transduz ETPP para compartilhar coletivos de pensamento, porque essas construções se organizam sempre, seja em forma de estilos, coletivos ou paradigmas (FLECK, 2010; KHUN, 1998).

Na condição de trabalhador acadêmico, no exercício de um tipo de estilo de pensamento, verifico nossos vínculos com essas demandas complexas, multirreferencializadas, elegendo conhecimentos que acredito serem formativos porque ao elegê-los, me incluo implicadamente, como curricularista que também sou. Considero, nesse estágio, que qualquer discussão, debate, diálogo sobre ETPP de produção de novos conhecimentos passa pela possibilidade de utilização de alguma dose de serendipismo.

Então, adentrar territórios produzidos, considerando sempre a ética autoral, é uma atitude fundamental de quem produz, porque promove aberturas para reflexões serendípicas que, de certa forma, revelam as nossas intencionalidades e implicações.

É deste modo que compreendo os *coletivos de pensamento* como *paradigmas* em sua materialidade e *estilos de pensamento* como *paradigmas* em sua imaterialidade. Os coletivos são e formam espaços a partir de suas relações, sistemas de ações e *estilos de pensamentos*, explicitando suas leituras de interpretação das realidades, constituindo assim os territórios imateriais e materiais. Os coletivos são e produzem diferentes paradigmas e o debate entre eles é imprescindível para o desenvolvimento das ciências (FERNANDES, 2013, p. 19).

É com essa postura que trago a abertura para o campo histórico, inicialmente considerando Domingues e Moreira como produtores de estilos de pensamento. Dessa maneira, este trabalho apresenta os debates entre Domingues e Moreira com espírito serendípico, e os paradigmas foram apresentados como estilos de pensamento, porque isso não altera a essência do que falam e também os apresenta com uma outra percepção que é, pelo menos, interessante.

2.4.2 Um pouco das discussões sobre o currículo no Brasil

Nas últimas décadas tem se acumulado conhecimento sobre o tema currículo enquanto área do saber educativo, reconhecidamente indispensável na formação de professores. O campo curricular sempre foi, e possivelmente sempre será, tema de interesse desde que surgiram os primeiros escritos sobre a educação, pois é deles que surgem os potenciais das diversas discussões que, ao se tornarem organizadas e problematizadas, se constituem enquanto campo das teorias curriculares.

Nesse sentido, o que se procura inicialmente é situar, valendo-se do texto de Domingues (1986) e de Moreira (1999a, 1999b), como foi se processando a questão do entendimento das teorias curriculares no Brasil, analisando o aspecto ideológico da tradição curricular americana transferida para o Brasil, bem como a crise da teoria curricular crítica no Brasil.

Essas articulações epistêmicas se guiavam valendo-se do pressuposto de que não era possível, já naquela época, ensinar a mesma coisa, nem todas as coisas a todo mundo, por esta razão, além de constituir-se de situações que envolviam a demanda das instituições formadoras, o currículo assumia a condição de um projeto de formação que tinha, obrigatoriamente, um significado social e político que necessitava atendimento de demandas externas ao contexto destas referidas instituições.

Os pressupostos destes contextos produziram demandas que podem ser identificadas como as principais tendências curriculares da época, que atendiam às instituições educacionais à luz das demandas sociais, culturais, individuais, ideológicas e históricas que, identificadas com os objetivos educacionais, buscavam um contexto de sociedade, de cultura, naqueles que, na prática, são associados à utilização das teorias curriculares de forma mais direta, os estudantes, e no caso deste estudo, os estudantes universitários.

Moreira (1999b) cita que “*Em 1986, José Luiz Domingues publica importante artigo, verdadeiro marco no campo*”; afirma ainda que o objetivo de Domingues era o de se contrapor aos pressupostos do modelo de Tyler, enfocando a produção crítica curricular brasileira, apontando a presença de duas vertentes, uma associada aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, (pedagogia crítico-social dos conteúdos) e outra associada a Paulo Freire (educação popular).

Entretanto, Moreira (1999a) se renova numa posição mais questionadora, afirmando que o estudo de Domingues não se constituía

em uma história abrangente do pensamento curricular brasileiro, mas tinha um caráter pioneiro, especialmente porque buscava discutir o campo brasileiro em relação ao americano, e isso era merecedor de atenção. Propõe-se a verificar em que medida a classificação do campo do currículo utilizada por Domingues era útil para a análise do conteúdo e das ideologias subjacentes às teorias curriculares americanas transferidas para o Brasil.

Não resta dúvida de que o texto de Domingues foi uma produção importante no contexto das teorias curriculares para incremento de atitudes organizadas e problematizadas, no que se refere às diversas concepções curriculares que se estruturam como condição natural do desenvolvimento do pensamento curricular, mas era preciso divisar, em sua história, uma permanente incompletude a ser progressivamente construída no interior das discussões conflitantes existentes entre uma teoria e/ou outra.

A análise da natureza desses conflitos existentes entre os Estilos de Pensamento curriculares torna-se uma exigência intrínseca ao estudo de currículo, visto que essas discordâncias não são somente técnicas, mas referentes à essência do currículo como **uma atividade socialmente construída** (DOMINGUES, 1986, p. 351) (grifo do autor).

Ao iniciar a análise destes textos, vemos, de antemão, a demarcação de um processo histórico dos estudos de currículo e suas teorias, através de autores brasileiros interessados em estabelecer, a partir do texto de Domingues, em que direções foram aprofundadas as questões relativas, principalmente, ao aspecto da teoria curricular crítica (Moreira, 1999b), bem como em que medida Domingues foi capaz de traduzir a transferência da tradição curricular americana para o Brasil (Moreira, 1999a).

Domingues (ibidem) esclarece a multiplicidade da conceituação de currículo, afirmando que “Uma análise de vinte e duas definições do termo currículo, encontradas por W. Paul Siegel (1973) na literatura especializada, permite identificar apreensões diferentes quanto ao seu significado e função”, e que, numa análise inicial, esta diversidade de compreensão seria explicada em função da alteração semântica do termo currículo, mas esta explicação seria insuficiente quando se depara com a realidade das teorias curriculares e percebe-se que as divergências nas definições não são apenas decorrência da alteração semântica, “pois,

longe de ser um ato neutro, fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional”.

Pacheco (1996) dizia que apesar do termo currículo ser utilizado por professores, políticos, estudantes, encarregados de educação, entre outros, não tem o seu significado muito bem compreendido e é utilizado em muitas e diferentes acepções. Que apesar da relevância que o termo adquiriu na educação formal, também originou confusão terminológica e acentuou as divergências nas concepções curriculares.

Relata que, pela falta de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha das melhores alternativas, refletiam uma excessiva discussão teórica sobre as questões curriculares, que vinham traduzir-se em imprecisões acerca da natureza, e no âmbito do currículo, carregadas de ambiguidades e que se referiam, geralmente, apenas a programas educativos das escolas.

O currículo, se comparado a um jogo de regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO, 1996, p. 16).

Explicava que a variabilidade conceptual de currículo apontava duas definições mais comuns que se contrapunham: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades que consideram currículo como conjunto de conteúdos a serem ensinados, organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo e como plano de ação pedagógica, fundamentado e implantado num sistema tecnológico; outra informal, como um processo decorrente da aplicação de um plano previamente planificado que caracteriza o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada.

O entendimento de currículo enquanto projeto educativo e projeto didático envolvia, nessas discussões, condições específicas determinadas, que poderiam ser sintetizadas por três características importantes: a primeira, de currículo como propósito educativo

planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; a segunda, como processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; e por último, entendido como contexto específico que implica a sua localização num tempo e espaço dado na escola ou organização formativa.

Pacheco (ibidem) afirmava que a questão não consensual em relação a uma conceituação de currículo é um aspecto positivo, pois leva os especialistas a uma problematização mais profunda e a uma amplitude de discussões que enriquecem o conhecimento sobre o mesmo, indicando um campo conjuntural de discussões e intenções que se realizam através da relação conflituosa entre os Estilos de Pensamento curriculares, e assim justificava:

O currículo é um propósito que não é neutro em termo de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos. Assim, o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (Pacheco, 1996, p.18).

Entende-se que currículo é uma construção que deve ser estudada estabelecendo relações entre as condições históricas e sociais com as condições que se estabelecem em suas diversas realizações concretas e particulares na ordenação dos seus discursos, assim como na relação com o contexto de sua implementação, quer seja a escola, quer seja qualquer instituição com responsabilidade de formação, e só se torna ativo na construção de um saber, se for possível configurá-lo como uma intercessão de práticas diversas em que se situam as pessoas que nele intervêm.

À luz destes fatos históricos, pode-se refletir, então, que tanto esta intervenção quanto a sua contextualização em um determinado foco de interesse formativo impõem analisar, conforme Pacheco (1996), aquilo que realmente representa a produção de um dado currículo, e se este, na sua condição ontológica, “[...] é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas”, que impõe condições de análise complexas, no sentido de estabelecer uma produção demarcada com corresponsabilidades pelo

fazer formativo **do e no** currículo, na direção de entender as condições coletivas em que é forjado.

... o currículo, apesar de diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 1996, p. 20).

O estudo da Teoria do Desenvolvimento Curricular integra três dimensões principais, ou seja, as dimensões técnica, prática e crítica, o que proporciona estabelecer a discussão sobre habilidades/competências de análise curricular nas tomadas de decisões didáticas, nas situações de ensino aprendizagem relacionadas entre si, para atender os contextos de análise da sociedade, do estudante, da cultura e da ideologia, como meios de estabelecer as políticas administrativas, de gestão e de realização nos contextos de decisões curriculares.

Essas formas de “ver” o mundo apontavam as linhas de investigação curricular e estavam diretamente relacionadas aos enfoques básicos de pesquisa que Domingues (ibidem) interpretou de Habermas (1980) e que estão resumidos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Enfoques básicos de pesquisa

Enfoques de pesquisa	Dimensões fundamentais da vida humana (linguagem)	Tipos de interesse humano que orientam a produção do conhecimento	Projeção da pesquisa (trabalho intelectual)
Empírico-analítico	Trabalho	Técnico	Informação
Histórico-hermenêutico	Linguagem	Consensual	Interpretação
Praxiológico	Poder	Emancipador	Crítica

Fonte: Elaborado pelo autor - adaptado de Domingues (1986, p. 352).

Pacheco (1996) comentava que, nas décadas de 80 e 90, tinha se acumulado conhecimento sobre o tema currículo enquanto área do saber educativo reconhecidamente indispensável na formação de professores. Afirmava, ainda, que o campo curricular sempre foi tema de interesse, desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação.

Dizia que o interesse do estudo de currículo, desde a sua origem, não se justificava apenas por um interesse acadêmico, mas também por preocupações sociais e políticas associadas às necessidades de administrativas com a intenção de resolver problemas educativos, do que aos interesses intelectuais.

O termo currículo entra, assim, no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos (Pacheco, 1996, p. 22).

Aponta que a utilização do termo aparece historicamente associada à situação de controle, assim como o movimento de Calvino: “o currículo um controle do conhecimento e o calvinismo um controle religioso. Em ambos existem os predestinados, os favorecidos”. Explicando que só no século XX o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológicos e que, segundo Carrilho Ribeiro (1990), ainda não está consolidado e reconhecidos, e que “esta área de estudo procura ainda um estatuto epistemológico-científico próprio”.

A posição das Ciências da Educação, tendendo a um formato de estatuto epistemológico, reconhece a unidade complexa do seu objeto, com abordagens multidisciplinares, onde o conhecimento curricular é o que estabelecerá uma relação estreita e racional entre o projeto socioeducativo e o projeto didático, e que este conhecimento curricular é o que pode ser chamado de corpo disciplinar, constituído enquanto campo teórico e prático do conhecimento educativo.

A “teoria e o desenvolvimento curriculares” não detêm a exclusividade do estudo do currículo e da educação, mas existe uma relação de interdependência que possibilita uma discussão interdisciplinar. Há uma pluralidade de possibilidades discursivas relacionadas às diferentes disciplinas pertencentes à educação.

2.4.2.1 Os estilos de pensamentos curriculares

James B. Macdonald (citado por Domingues, *ibidem*) apresenta duas condições básicas para a compreensão de como se conduz a construção dos Estilos de Pensamentos: uma se localiza no interesse humano, que pode ser técnico, de consenso e emancipador, e é considerado básico na construção de qualquer pensamento curricular; outra é condicionada à forma como as diferenças de enfoque, associadas a interesses pessoais, constroem pesquisa neste campo: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o praxiológico. No quadro a seguir, apresentamos algumas características de cada um dos estilos de pensamentos curriculares apresentadas por Domingues (1996), associadas aos comentários de Moreira (1986):

Quadro 2 - Características dos estilos de pensamentos curriculares

Estilos de pensamentos	Técnico-linear	Circular-consensual	Dinâmico-dialógico
Fontes de pensamento	Ralph W. Tyler (1949)	Maxine Greene (1975) William F. Pinar (1975)	Michael Apple (1975) Henry Giroux (1983)
Enfoque	Empírico-analítico	Histórico-hermenêutico	Praxiológico
Fundamentos epistemológicos	Hipótese ontológica, primazia do método	Capacidade humana de utilizar símbolos, método interpretativo e histórico	Apreensão do fenômeno através de suas relações, que são infinitas, buscando a transformação
Acesso ao fato	Observação do comportamento, rigor que sacrifica a realidade em função da lógica sobre o objeto	Compreensão dos símbolos para comunicar os significados dos eventos no dia a dia	Relação dialética entre sujeito e objeto, questiona o domínio do social quando estruturado previamente
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalidade e neutralidade da teoria ▪ Decomposição em variáveis mensuráveis e controláveis ▪ Abandono do particular e único em favor do generalizável e do replicável 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação da ação pelo processo dialógico consensual ▪ Conhecimento só é válido se refletir consenso da comunidade científica ▪ Dá limite cultural e histórico à ciência 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O homem é assumido em sua historicidade ▪ Ação, reflexão, ação sobre uma realidade construindo a transformação (Práxis) ▪ Não se limita a um desenrolar cronológico, genético ou orgânico, mas também social e histórico
Organização curricular	O especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento	É associado com movimentos comunitários de base. O pessoal das escolas é envolvido no processo e a participação do especialista só ocorre quando necessária ou quando desejada.	Caracteriza-se pelo envolvimento de estudantes no processo de desenvolvimento curricular, o que requer diálogo entre professores e estudantes
Crítica	O interesse subjacente é o controle técnico	Apresenta alguns elementos de controle	Corre o risco de enfatizar a emancipação individual, ao invés de realçar a necessidade de melhoria e igualdade social

Fonte: Elaborado pelo autor - adaptado de Domingues (1986, p. 352-353).

2.4.2.2 Estilo de pensamento técnico-linear

2.4.2.2.1 *Comentários de Domingues*

A origem deste modelo de pensamento é de John Franklin Bobbitt, que publicou um livro, em 1918, sob o título *The Curriculum*. Pensado a partir de uma analogia entre a realidade da escola e a da indústria, influenciado pelos princípios de administração científica de Frederick W. Taylor, Bobbitt elaborou um paradigma de currículo fundamentado em dois princípios básicos: primeiro, o de preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em situações definidas; segundo, o de basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas em situações de desempenho específicas.

Tyler, em 1949, publica suas ideias sobre currículo apoiadas nas proposições de Bobbitt, apresentando quatro perguntas para serem respondidas quando se constrói um currículo: a) Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? b) Quais experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos? c) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? d) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Para se formular os objetivos, deve-se examinar três fontes: a) interesses e necessidades; b) vida contemporânea fora da escola; c) sugestões dos especialistas em componentes curriculares. Decisões a respeito daquilo que pode ser ensinado não acompanham uma relação na forma como aquilo deve ser ensinado, e se restringe a duas preocupações: uma refere-se a como definir os elementos das variáveis envolvidas no currículo; outra, criar um mecanismo de tomada de decisões para o desenrolar do currículo porque, conforme Domingues (1996, p. 356), “Pode-se afirmar que o penetrante paradigma de Tyler, ao sintetizar o pensamento de toda uma época de estudos sobre currículo, concretizou-se no “senso comum” dos curriculistas”.

Ainda apresenta sete passos para a construção de um currículo, de Hilda Taba, comentando que estes passos apresentam uma evolução das quatro questões de Tyler ao invés de ser uma revolução: a) diagnóstico das necessidades; b) formulação de objetivos; c) seleção de conteúdos; d) organização de conteúdo, e) seleção de atividades de aprendizagem; f) organização de atividades de aprendizagem; g) determinação do se vai avaliar e as maneiras e meios de fazê-lo.

Informa que, na década de 1970, o pensamento de Tyler passou por uma modernização a partir de James Popham e Eva Baker, que enumeram quatro passos que refletem as quatro perguntas de Tyler: a) os objetivos instrucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos estudantes; b) as decisões de planejamento devem ser tomadas conforme os *inputs* definidos; c) o conjunto de estratégias deve ser pensado; d) as medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

Afirma que o movimento curricular de Bobbitt chega até aquela época sem apresentar novidade, ou seja, o currículo continua sendo visto como assunto unicamente técnico, utilizando-se do ritual empírico-analítico para demonstrar que ele é livre de valor.

2.4.2.2.2 *Comentários de Moreira ao texto de Domingues*

A teoria de Tyler, depois expandida e aperfeiçoada por Taba, também apresentaria necessidade de compreensão, e isto não é mencionado por Domingues. Isto se deve a uma visão dominada por perspectivas tecnicistas das obras de Tyler e Taba.

Diz que uma análise mais apurada sobre a preocupação de Tyler com as necessidades e os interesses dos estudantes, os estudos da vida contemporânea fora da escola, os princípios de seleção e organização das experiências enfatizam o exame de questões sociais em relação às experiências de aprendizagem, a integração das experiências curriculares, e sugere uma identificação com ideias progressistas, também não comentadas por Domingues.

Comenta que Tyler, ao revisar seu trabalho em 1976, acrescentou duas novas propostas: O papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e a necessidade de um exame abrangente das áreas de aprendizagem situadas fora da escola.

Tyler sugere que se aumente o grau de coerência do ambiente da criança para que se formem atitudes sociais em vez de atitudes egoístas, evidenciando uma concepção de controle social que leva em conta os interesses de todos os membros da comunidade (MOREIRA, 1999a, p.64).

Enfatiza que Tyler afasta-se do tecnicismo de Bobbitt ao criticar a excessiva ênfase dos educadores nos valores empresariais e industriais, tornando a sua teoria mais humanista quando estabelece, como maior

preocupação, a construção de “um currículo mais funcional que transforme a escola em instrumento de mudança social.”

Em síntese, Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social que correspondem à tendência progressivista do pensamento curricular, com elementos tomados de empréstimo a Bobbitt, voltados para o desempenho competente e para a manutenção da sociedade existente (MOREIRA, *ibidem*, p. 66).

Esclarece, então, que o enfoque de Tyler não é totalmente emergente do interesse em controle técnico e que foi muito importante a sua contribuição no que se refere ao campo da aplicação das teorias curriculares no Brasil. Exemplifica que esta confirmação vai se esclarecer ainda mais pelo exame da teoria de uma outra autora muito influente no Brasil, Hilda Taba, que demonstra interesse na compreensão das ideias apresentadas no livro *Curriculum development: theory and practice*, escrito nos anos sessenta.

Sua sequência de planejamento curricular é utilizada por Domingues (1985,1986) para ilustrar a afirmativa de que a teoria da autora americana não problematiza as questões básicas de Tyler e que é baseada em um interesse em controle técnico. O primeiro aspecto é inegável; o segundo precisa ser aceito com restrições (MOREIRA, *ibidem*, p. 67).

Enfim, defende que tanto a participação de Tyler quanto a de Taba no percurso das construções das teorias curriculares não podem ficar restritas ao paradigma técnico-linear, pois refletem também a influência de princípios progressistas, apesar de não ajudar, conforme Moreira (1999a, p. 71) “[...] a romper com as barreiras do discurso liberal e questionar a sociedade capitalista [...]” mas que, seria necessário, reconhecer as diferenças entre as teorias, examinando, especialmente, as diferenças entre as tendências tecnicista e progressista para reconhecer o que poderia ser aproveitado para novas propostas. Diz também (*ibidem*, p. 72), que significa “rejeitarmos a concepção de que as teorias de Tyler e Taba refletem homogênea e coerentemente a intenção de perpetuar as injustiças e desigualdades sociais”.

2.4.2.3 Estilo de pensamento circular-consensual

2.4.2.3.1 *Comentários de Domingues*

Embora o pensamento circular-consensual não seja de formulação recente, somente a partir de 1973 foram sistematizados como correntes alternativas do pensamento na área de currículo. Domingues (1996) cita que Macdonald já vinha trabalhando com ideias alternativas ao paradigma técnico-linear há mais de 25 anos, que durante os primeiros 15 anos nunca tiveram fórum para discutir suas ideias e que falar de currículo fora da proposta de Tyler era “coisa de louco”.

Somente nos anos 70, começou a circular, nos meios acadêmicos norte-americanos, a ideia de um currículo consensual, influenciada pela radicalização dos movimentos estudantis no final da década de 60 e pelas ideias de Paulo Freire. Domingues diz que rapidamente a comunidade acadêmica nos EUA se apropriou das ideias de educação como criadora de consciências críticas.

Em 1973, acontece a primeira Conferência sobre Teoria de Currículo na Universidade de Rochester, em Nova York, que possibilitou agrupar, pela primeira vez, uma diversidade de pensadores de currículo, com ideias diferentes quanto ao seu posicionamento filosófico, dando origem a um livro que leva o mesmo nome da conferência e que foi organizado por W. Pinar (1974).

Após a terceira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada na Universidade de Virgínia, em 1975, algumas diferenças importantes foram estabelecidas nas concepções paradigmáticas sobre currículo. Um segundo livro, organizado por Pinar, reúne os ensaios apresentados nesta conferência. A partir deste encontro começa-se a perceber a existência de Estilos de Pensamento de currículo, tanto com orientação baseada no enfoque histórico-hermenêutico quanto com orientação no enfoque praxiológico.

Domingues diz que, no paradigma circular-consensual é possível identificar influências das obras de Heidegger, Merleau-Ponty e outros. Esta tendência histórico-hermenêutica no trabalho sobre currículo sinaliza que, neste estilo de pensamento, o currículo está centrado nas experiências dos estudantes e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas. A comunicação e o consenso são os mais importantes resultados desta fase, ao invés da aprendizagem de conteúdos específicos. Mas também tinha seus problemas, como analisa a seguir.

As objeções a esse paradigma de currículo se devem ao fato de que, ao negar a escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado, conforme D. Saviani (1984), “aquele conhecimento elaborado, aquele que tem caráter permanente, aquele que resistiu aos embates do tempo” (p.8) e centrar-se no aqui e no agora, suprime a curiosidade intelectual e substitui a descrição teórica pela troca de experiências. Criam-se, assim, com esse paradigma, obstáculos para as camadas populares terem acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea (DOMINGUES, 1986, p. 359).

Tendo sido apresentado como uma alternativa ao paradigma técnico-linear, floresceu rapidamente nos EUA. No Brasil, até o ano em que Domingues publica seu texto, nada havia sido publicado a nível de manuais de currículo para o ensino de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e ensino médio).

2.4.2.3.2 Comentários de Moreira ao texto de Domingues

Para Moreira, Domingues reduz este paradigma às análises fenomenológicas de questões curriculares, e assim a sua informação de não haver nenhum livro-texto omitiu qualquer menção às ideias progressistas de Dewey e Kilpatrick. Como consequência, empobreceu o campo do currículo no Brasil, que, em seu início, fica restrito ao modelo técnico-linear.

Assim como Domingues, Van Manen (1977) e Grundy (1987) tendem a limitar o paradigma circular-consensual e seu interesse em compreensão a uma orientação fenomenológica. Como ambos os autores desenvolvem mais que Domingues as características do paradigma em questão, é neles que nos basearemos para defender nosso ponto de vista (MOREIRA, 1999a, p. 53).

Moreira afirma que, de acordo com Grundy, o currículo, dentro do paradigma circular-consensual, possui as seguintes características: a) enfatizar a interação entre professores e estudantes; b) valorizar a participação de professores e estudantes nas decisões; c) enfatizar mais aprendizagem e a atribuição de significados que ensino e comportamentos previamente determinados; d) promover a integração

do conteúdo; e) selecionar o conteúdo a partir do que possa ser considerado “bom”, e não a partir de objetivos previamente fixados; e f) enfatizar julgamento pessoal e racionalidade.

São estas ideias, que apresentam certa similaridade com as ideias desenvolvidas por Dewey e Kilpatrick, que foram elaboradas para responder aos problemas socioeconômicos provocados pelos processos de urbanização e industrialização nos EUA, que viriam a provocar mudanças na vida social da escola. Esta necessitou modificar-se para compensar os problemas relativos à justiça social.

Tais ideias não podem ser incluídas no esquema de Domingues. Assim, a não ser que o paradigma circular-consensual por ele apresentado seja expandido de forma a oferecer espaço para as teorias progressivistas, sua classificação não nos ajuda a entender a interação que, a nosso ver, ocorreu entre essas teorias e os princípios e modelos tecnicistas que assumiram, em nosso país, especial relevância nos anos setenta (MOREIRA. 1999a, p. 60).

2.4.2.4 Estilo de pensamento dinâmico-dialógico

2.4.2.4.1 *Comentários de Domingues*

Este paradigma tem caráter praxiológico e está apoiado em três premissas básicas, originadas no pensamento neomarxista: a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; b) o currículo é um ato inevitavelmente político, que objetiva a emancipação das camadas populares; c) a crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural.

Diz que os autores envolvidos nas discussões destes Estilos de Pensamento têm se preocupado quase que unicamente com a crítica e a desarticulação do paradigma técnico-linear e não com a explicitação de uma nova proposta.

Tomando emprestada a expressão gramsciana “o velho morreu e o novo ainda não nasceu”, consideram que o velho paradigma de currículos não serve mais e, necessariamente, terá que surgir outro, que incorpore de forma original os elementos objetivos do velho; mas isso só

acontecerá plenamente no momento em que houver uma ruptura epistemológica. Colocam como difícil, ou até mesmo atrevido, oferecer, no atual estágio de elaboração teórica, um paradigma curricular que dê segurança ao curricularista (DOMINGUES, 1986, p. 360) (aspas do autor).

No texto de Domingues, duas tendências foram apontadas como sendo construídas, e elas tentavam traduzir as ideias a partir das premissas básicas do pensamento neomarxista: uma que tentava traduzir as ideias para currículo apostando na apropriação do saber pelas camadas populares e outra negando esta possibilidade.

No Brasil, foi possível visualizar autores sintonizados com a ideia do currículo como possibilidade de busca da libertação, como Libâneo (1984), Melo (1982), Saviani (1984), que tinham como ideias nucleares a escola pública, o professor e o livro didático. O professor como mediador do diálogo estabelecido com o estudante e o conhecimento. O estudante numa relação de igualdade com o professor no sentido humano. O livro didático um instrumento que propicia a veiculação do conhecimento na relação ensino-aprendizagem.

Por outro lado, aqueles que negavam o currículo como veículo de transformação, afirmavam que, numa sociedade de classes determinada pelo modo de produção capitalista, não existe possibilidade de corrigir os seus defeitos, uma vez que o currículo é parte desses defeitos. Para este grupo, seria necessária uma revolução social onde estudantes e professores tivessem o direito de engajar-se em ações políticas no sindicato e nos partidos políticos. Currículo oculto e conflito no currículo são contribuições muito significativas na construção do pensamento curricular oferecidas pelo paradigma dinâmico-dialógico.

Domingues (1986), comenta que Michael Apple (1975, 1982) procura analisar as questões sobre currículo buscando apoio na Sociologia da Educação, discutindo a questão da hegemonia e como esta se reproduz através daquilo que os estudantes vivenciam na escola. Henry Giroux (1983) é citado como aquele que afirma que a construção de um novo currículo para as camadas populares só poderá acontecer a partir de uma mediação originada da compreensão de como funciona a reprodução desta hegemonia.

Domingues (ibidem) encontra pontos comuns entre as teorias curriculares circular-consensual e a dinâmica-dialógica: a) oposição à teoria linear-tecnista; b) minimização da avaliação da aprendizagem; c) o fato de refletirem sobre o currículo oculto; d) de considerarem a escola fundamentalmente opressora; e) de serem sido influenciadas

pelas ideias de Paulo Freire. Para ele é importante considerar quatro aspectos no que se refere aos estudos das teorias curriculares:

- a) Ao pensar currículo – suas propostas não devem ser dissociadas das características socioculturais, dos processos psicológicos dos estudantes, do contexto histórico-social;
- b) Ao ler currículo – manter uma percepção da amplitude da pluralidade das concepções, das funções e do que se veicula;
- c) Ao fazer currículo – estabelecer análises singulares e contextualizadas e evitar generalizações abstratas e universais, delimitando o tempo-espço daquela prática curricular;
- d) Ao sentir currículo – verificar relevâncias com maturidade psicológica, reconhecendo que não existem soluções fáceis nem mecânicas.

2.4.2.4.2 *Comentários de Moreira ao texto de Domingues*

Ao enfatizar Apple e Giroux, Domingues não possibilita uma visão mais integrada da teoria destes dois autores americanos e desenvolve uma avaliação superficial, pois se limita a analisar apenas os seus primeiros estágios dos pensamentos. Portanto, sua crítica não nos oferece uma avaliação mais completa.

Nem que a ingenuidade das primeiras propostas dos dois autores, nem o subjacente interesse em compreensão são mencionados por Domingues, que somente acentua a presença de um interesse emancipatório. Porém, os dois interesses são identificáveis e são consistentes com a rejeição de ambos à “cultura do positivismo” e sua influência no discurso curricular (MOREIRA, 1999a, p. 73).

Moreira esclarece que o trabalho contemporâneo dos dois autores americanos possui uma visão mais realista e teoricamente desenvolvida do processo curricular, tanto que no que se refere a suas relações com fatores estruturais e culturais, como a possíveis efeitos transformadores. Afirma, ainda, que só após cuidadosas análises das fases iniciais e contemporâneas é que podem, através da interpretação de suas origens históricas, fornecer uma visão mais completa das teorias curriculares americanas críticas.

Concorda com a proposta de Domingues, de que se possa desenvolver estudos para avaliar as possíveis contribuições do paradigma dinâmico-dialógico, para o desenvolvimento de um campo mais autônomo no Brasil, e que este observa duas falhas de forma concreta nos trabalhos de Apple e Giroux: a) argumentos muito complexos; d) falta de recomendações práticas. Da forma como são apresentados, ficaria difícil, para os professores e especialistas, aplicar a tendência crítica nas escolas.

Em primeiro lugar, experiências baseadas nos princípios da tendência crítica devem ser desenvolvidas, observadas e avaliadas. Somente assim poderemos não só reduzir as dificuldades relativas à operacionalização das ideias críticas, mas também fazê-las avançar em termos teóricos. Em segundo lugar, o papel dos professores como intelectuais transformadores, como quer Giroux, precisa ser cuidadosamente discutido. Giroux e Apple parecem confiar demais nos professores e em sua disposição para engajarem-se em lutas por mudanças sociais e tornarem-se educadores radicais (MOREIRA, 1999a, p. 77).

Questiona se este engajamento dos professores é realmente identificado radicalmente com as camadas populares, se é bastante forte para levar os professores a superar suas origens sociais e os valores aprendidos em suas formações, e admite que as respostas que os autores americanos fornecem através de suas teorias são otimistas. Sugere que outras análises precisam complementar a de Domingues, pois ele mesmo oferece espaço para os autores críticos a complementarem.

...a forma como as teorias americanas críticas tem sido transferida e tem interagido com outras tendências (anteriores e contemporâneas) ainda está por ser devidamente ampliada. Outras análises precisam complementar a que Domingues desenvolveu (MOREIRA, 1999a, p. 77). (Parênteses do autor)

Com relação à transferência da tradição curricular americana para o Brasil, a classificação de Domingues, interpretada de Macdonald, não favorece a análise das teorias curriculares americanas mais influentes no campo do currículo no Brasil. Há um exagero na acusação de que os autores americanos por ambos estudados procuram transformar o currículo em instrumento de controle social coercitivo; além disso, a

categoria paradigma não é adequada para captar a diversidade do pensamento curricular nem a complexidade do fenômeno da transferência curricular. Sugere que o uso do termo tendência facilitaria a compreensão e evitaria ambiguidades inerentes ao termo paradigma.

2.4.2.5 A crise da teoria curricular crítica

O espaço imaginado para a teoria curricular crítica, neste momento, é o da contemporaneidade, marcada por tantos contrastes inerentes ao processo de globalização. Entre apatia e conformismo encontram-se também aqueles que não cruzaram os braços e, lutando contra a exclusão, buscam novas formas de manter acesa a esperança em saídas mais humanistas.

No cenário de crise, as teorias não conseguem explicar como o mundo e os métodos tradicionalmente aceitos vão se tornando, a cada dia, mais questionados em suas bases, e as tensões no campo da educação refletem-se nas teorias que enfocam as questões curriculares, principalmente na teoria curricular crítica, pois é ela que examina com mais amplitude as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade.

Para Moreira (1999b), há diversas interpretações da crise no que se refere ao pensamento americano. Aponta que esta crise é resultante do ecletismo do discurso crítico, decorrente da ampliação desmedida de seus interesses e de suas categorias, e que tem em Pinar, Reynolds, Slaterry e Taubman (1995) seus principais interlocutores.

Que a crise resulta tanto de um impasse teórico, fruto de equivocada mistura de referenciais teóricos, com inclusões apenas aditivas de temas e categorias, assim como de carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional.

Que esta crise é fundamentada em duas situações originadas na ausência de sugestões para uma prática docente crítica e na utilização de um discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos, analisados e operacionalizados pelos professores. Esta complexidade é mais evidente, segundo Jennifer Gore (citada por Moreira, 1999b), nos trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren.

No caso do Brasil, Moreira afirma que a opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, pois dificilmente estas chegam à escola, apesar das discussões no campo acadêmico.

[...] a teoria curricular crítica, semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema: “o distanciamento entre a produção 'teórica' e a realidade vivida no cotidiano das escolas” (Souza,1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país (MOREIRA, 1999b, p. 19).

Diversos fatores demarcam um conjunto de situações que produzem a crise do discurso crítico de currículo: rejeição do caráter descritivo polivalente, certeza da não-neutralidade das discussões curriculares, visão de que a escola e o currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem, crença na importância da escola participando no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Um outro aspecto é o relacionado às discussões de gênero e raça, na matriz teórica das concepções curriculares críticas, favorecendo mudança dos focos de contradição que são direcionados para os conflitos e resistências que ocorrem no encontro pedagógico. Esta mudança de foco traduz uma perspectiva mais otimista das teorias da resistência em detrimento do pessimismo das teorias da reprodução.

Moreira apresenta quatro fases do discurso crítico de currículo nos EUA que foram identificadas por Pinar e colaboradores em 1995. A primeira fase vai da década de 1970 ao início da de 1980. Neste período houve influência das teorias da reprodução, da fenomenologia, do neomarxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista. Reprodução, correspondência, ideologia, hegemonia, cultura e poder constituem as categorias centrais empregadas nestas análises.

A segunda fase, no início dos anos 80, “*toma por objeto as atitudes de resistência de doze rapazes da classe trabalhadora e inglesa às determinações e exigências escolares*”, que tem como seu principal interlocutor Paul Willis. Além do foco de resistência, a teoria crítica de currículo expande seu quadro analítico, intensificando a preocupação com o papel do Estado na legitimação do capitalismo. Mas é percebida, a dificuldade de definir o significado de resistência, bem como a supervalorização do potencial libertador da teoria curricular crítica. Nesta fase fica demarcada uma das limitações dessa teoria.

No final dos anos 80, aparecem investimentos na associação das linguagens da crítica e da possibilidade; o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores; a proposta de que o currículo para formação de professores inclua discussões sobre poder, linguagem, cultura e história, bem como o estímulo à participação de lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias. Esta fase tem como seus principais interlocutores Aronowitz, Giroux e McLaren.

Adicionalmente, penso caber criticar: a) a complexidade da linguagem empregada, de difícil compreensão para os que são convidados a exercer o papel de intelectuais transformadores; b) o caráter “messiânico” atribuído ao trabalho docente, do qual o fortalecimento do poder discente passa a depender; c) o caráter abstrato dos princípios de intervenção propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possa nortear as decisões dos professores nas salas de aula, tanto no que se refere a métodos como a conteúdos (MOREIRA, 1999b, p. 23).

A quarta fase inicia-se na virada dos anos 90. Novas críticas, novas influências, novas problemáticas constroem um diálogo com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, ambientais, culturais e de raça. É apontado como um período de perigosa crise, visto que o diálogo entre “neos” e “pós” é incapaz de orientar os educadores nas decisões políticas e morais que precisam tomar. Os pilares da modernidade – a ciência, a razão e o progresso – são questionados, bem como o caráter político do currículo apoiado no neomarxismo.

Para o momento contemporâneo, Moreira destaca a predisposição dos autores críticos americanos para examinar as possibilidades de avanço no entendimento de suas primeiras análises e de incluir temáticas associadas às categorias pós-modernas. Provavelmente o que será variável é o grau de adesão a estas novas influências.

Moreira destaca que as noções foucaltianas do discurso, de nexos entre saber, poder e disciplinaridade, são úteis para esclarecer os mecanismos pelos quais o poder se inscreve no currículo e na constituição dos saberes pedagógicos, e assim oferece novas possibilidades de análise aos curriculistas e ilumina a compreensão do nexo currículo-poder. Também destaca que as análises pautadas nos estudos culturais ampliam a compreensão da relação entre cultura e currículo.

2.4.2.5.1 *Proposições de dialogicidade*

Quanto mais ampliado é o nível de complexidade, mais aumenta a possibilidade de se construir um currículo nos moldes dialógicos ou, melhor dizendo, de maneira etnocurricular implicada, que necessita, cada vez mais, de competências implicadas desveladas com base no *Diálogo* (ISAACS, 1999), para superar as dicotomias que vão surgindo na relação consenso-conflito das ideias sobre a formação humana nas instituições educacionais.

A globalização, de certa forma, provoca a possibilidade de construção de novos vínculos com o conhecimento; é possível que a forma crítica seja o melhor caminho para buscar soluções para as questões que ficam sob a égide de “infestações” de uniformidades contraditórias ao projeto emancipatório. Novas concepções de ciência, tecnologias diversas vão colocando o homem diante de traços diferenciados da concepção tradicional de mundo.

Toda esta multiplicidade viabiliza que a noção de verdade, sujeito, história e mundo seja afetada por uma desconstrução conceitual, dando lugar a novas ordens que vão se incorporando à educação moderna, conforme Moreira (1999b), numa perspectiva complexa, multiforme, resistente a definições, explicações e categorizações simplistas.

Daí, busca-se, na dialogicidade, encontrar um meio-termo entre o projeto de emancipação e o pós-modernismo, numa abordagem que contemple, além das desigualdades, a escuta dialógica, a superação da opressão, a aniquilação criativa dos mecanismos excludentes, a capacidade de luta para superar os estigmas de uma excessiva racionalidade que dificulta a capacidade humana de surpreender-se e indignar-se com todos os atos que ferem as possibilidades de emancipação.

Não podemos nos esquecer de que a capacidade para o diálogo é um exercício de reais dificuldades, mas que necessita de uma predisposição para encontrar, não um mundo perfeito, e sim um mundo hegemônico de humanidades, onde algumas questões serão resolvidas; outras estarão por resolver e outras podem não ser resolvidas, mas não implicam em queda no labirinto das condições de opressão que destrói a dignidade humana.

Na construção de “teorias socialmente úteis”, segundo Anyon (1994 apud Moreira, *ibidem*), espera-se contemplar: a) que sejam resultantes do diálogo entre conceitos e atividades humanas correntes; b) que não se tornem totalizantes nem aplicáveis em apenas um local; c)

que apresentem recomendações passíveis de materialização; d) que não se fixem em refinamento de conceitos, mas em uma atividade política exitosa.

Sem garantias do resultado, importa buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios. Trata-se de trabalho em desenvolvimento, no qual o foco deve ser a promoção de interações, para que os elementos críticos das duas tradições se reforcem mutuamente (MOREIRA, 1999a: p. 29).

2.4.2.5.2 *As propostas de Moreira para superação da crise*

Ao validar currículo como um campo de conhecimento formado por especialistas, ideias, teorias e métodos que produz formas de tratar os conhecimentos das instituições de ensino, pedagogia como um híbrido de ensino, visões sociais, processos de transmissão, reprodução e produção de conhecimento, pode-se decodificar que currículo e pedagogia exigem diferentes discussões sobre educação. São as partes de um todo, mas juntos não podem formar o todo. O todo, ao nosso ver, não pode ser dimensionado objetivamente.

Cada vez que se faz uma leitura de alguma parte do mundo e tenta-se transferir esta leitura em forma de conhecimento produzido, tem-se uma oportunidade de aproximação do todo, entretanto este “todo” é algo dinâmico, que se movimenta. O que os curriculistas fazem é um esforço de compreensão que, historicamente, vai se formulando e reformulando.

O que é válido, é a capacidade de, ao perceber toda a incompletude das ideias de formação, não perder de vista quaisquer possibilidades de tornar o homem mais próximo da sua capacidade ontológica de ser mais (Freire, 1987), acreditando que a luta se faça no campo das necessidades apresentadas. Para isso o diálogo é o melhor caminho.

Moreira defende que, em relação as práticas curriculares, esse diálogo aconteça: a) nos sistemas escolares; b) nas atividades de ensino e pesquisa dos especialistas do campo; c) nos cursos de formação de professores; d) nas escolas, entre especialistas e o professorado; e) e no cotidiano dos espaços culturais de interação entre professores e estudantes.

Nos períodos de crise, as teorias são questionadas e uma prática revolucionária só pode ser forjada no dia a dia de uma prática que possa ser intensificada e reflexionada sistematicamente. Sem um intenso debate acadêmico, nem esta prática se renova nem esta teoria se reconstrói. Moreira defende que, para atender a multiplicidade do diálogo acadêmico, este se constitua num intenso diálogo que favoreça as interações entre: a) curriculistas associados à teoria crítica de currículo; b) pesquisadores de diferentes tendências curriculares; c) curriculistas brasileiros e curriculistas do Primeiro Mundo; d) curriculistas e pesquisadores de campos de conhecimento que não a educação; e) curriculistas e movimentos sociais.

2.5 CURRÍCULO E FORMAÇÃO

2.5.1 A formação em atos e os atos de formação deste trabalho

Abrir um debate sobre a dinâmica da relação currículo e formação é um desafio de alta complexidade; o primeiro exprime variadas práxis fomentadoras de diversidades de compreensões da sua funcionalidade social, sempre carregada de intencionalidades diversas. A segunda possui subjeção além do campo acadêmico propriamente dito, se apresenta de maneira a divisar a amplitude ou a estreiteza dos curriculistas, além de ser necessário considerar a amplitude ou estreiteza da experiência de relação multirreferenciada entre formandos e formadores ou vice-versa.

Isso porque questões de currículo e de formação não são propriedades privadas de instituições educacionais sejam elas quais forem. [...]. Sendo a experiência aprendente que elege como formativa um ato de currículo [...] Curriculantes somos todos, quando nos envolvemos nas questões dos conhecimentos eleitos como formativos (MACEDO, 2013a, p. 60).

Nesse sentido, firmamos como maneira de trabalhar essa relação dois conceitos que são tangenciais a este trabalho e que estiveram presentes em todas as indicações e reflexões. O primeiro, o conceito de atos de currículo, o segundo, o conceito de currículo em atos. Neste conceito, em especial, aponta-se um dos ineditismos dessa tese, uma categoria apresentada, depois intuída, para compor as intencionalidades

dessa pesquisa. Tanto um como o outro são conceitos amplos, complexos, e refletem o viés de cada produção sobre tais conceitos.

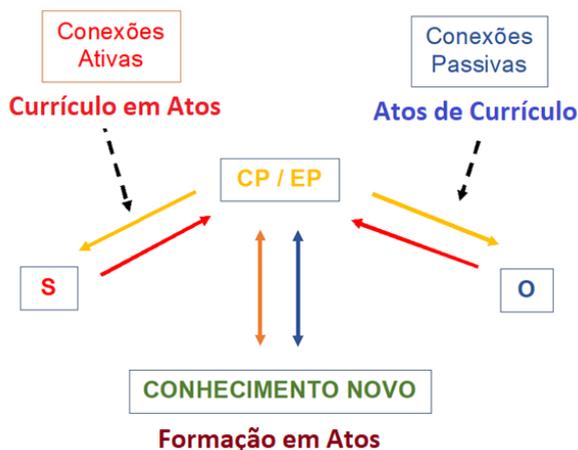
Não são hierarquizados entre si porque ocorrem simultaneamente. Nesse trabalho são considerados como fontes imprescindíveis de construção de concepções formadoras, que, neste ato propositivo sustentável, ao serem entretecidos conforme suas dinâmicas, representam a formação em atos.

Não estão juntos, nem separados, mas é possível visualizá-los imbricados em suas nuances e condições objetivas/subjetivas. Um prescreve toda uma dinâmica formativa, o outro analisa, interpreta e fomenta suas prescrições, mas, ao fazerem isso, carregam, em suas indicações, a compreensão e a interpretação de relação estabelecida entre esses e os formadores, assim como a relação entre esses e os formandos e, também, a relação entre formandos e formadores. Dessa maneira a formação se justifica como uma intervenção não superficial,

Formar evoca uma intervenção profunda e global que arrasta/provoca um desenvolvimento do sujeito nos domínios intelectual, físico e, ou moral, bem como uma mudança nas estruturas que correspondem a estes domínios, de tal modo que esse desenvolvimento não é um mero acréscimo colado à estrutura já existente, mas integrado em novas estruturas (GONÇALVES, 2013, p. 12).

Nestes termos, Atos de Currículo e Currículo em Atos se apresentam como frutos de um condicionamento social de qualquer processo de conhecimento, e não poderiam ser condicionados como uma relação binária porque produzem um outro fato nesta relação. Conforme Fleck, 2010, p. 81), “O respectivo estado do saber, enquanto fator fundamental de cada conhecimento novo, deve entrar como terceiro elemento nessa relação”. Dessa forma, para esta pesquisa, ficaram assim relacionados, conforme se apresentam na figura a seguir:

Figura 8 - Conhecimento novo ou o terceiro elemento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi com esta compreensão que este trabalho depositou suas intencionalidades, visto que se apoiou numa epistemologia que se estrutura afirmando, conforme Fleck (2010, p. 81), que “[...] as coisas a serem conhecidas e os atores do conhecimento garantem a harmonia dentro do sistema [...]” porque persistem no contexto dos sistemas de opinião que “determinam e condicionam cada uma das funções do conhecimento”.

Essa é a complexidade que se apresenta no debate aberto para estas intencionalidades, aqui compreendidas como formação em atos. Contudo, é preciso verificar com que metáfora de legalidade se constitui. Vejamos os comentários metafóricos de Douglas (1998, p 19) sobre formação em atos ao se referir à institucionalização de conceitos sobre instituições.

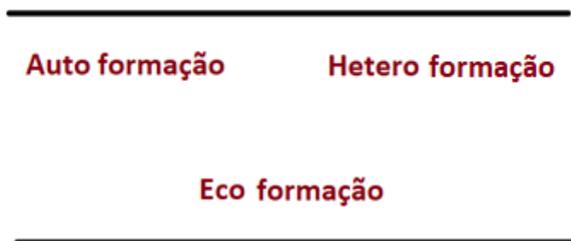
Não é qualquer ônibus lotado ou um ajuntamento aleatório de pessoas que merece o nome de sociedade. É preciso que entre seus membros exista algum pensamento e algum sentimento que se assemelhem. Isto não quer dizer, porém, que um grupo que se associa possua atitudes próprias. Se ele possui algo, é devido à teoria legal que o reveste de uma personalidade fictícia. A existência legal, entretanto, não basta. Os pressupostos legais não atribuem vozes emocionais ao grupo que se associa. Somente pelo

fato de ser legalmente constituído não se pode dizer que um grupo "comporta-se" e muito menos que ele pensa ou sinta.

Dessa maneira, se constitui como exercício teórico indicar ETPP que se incluem implicadamente, vislumbrando essa relação como uma experiência formadora (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015), com a intenção de observar conceitos existentes que justificam tratar essa demanda acadêmica contemporânea e de alta relevância como estruturadora social implicada, comprometida, pensada como campo de totalidades, que se opõe aos isolamentos, dependências e codependências de uma única mente pensante que se acredita capaz de formar um conceito exclusivista de formação.

Neste particular, é possível também apresentar três condições que podem alterar a formação (PINEAU, 2004) explicada nos conceitos de auto, hetero e eco formação, que são produzidos por características pessoais e intransferíveis, a saber: personalização, socialização e ecologização, conceitos estes que não são uniformes e que dependem do sujeito da formação e de sua relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Emerge outra tríade formadora importante para compor, da mesma forma como Fleck (2010) contribui para compreender a formação do conhecimento, pelo aparecimento de uma terceira força formadora.

Figura 9 - Uma terceira força formadora



Fonte: Elaborada pelo autor.

Neste campo, estes três aspectos que podem ser deformadores de um processo de formação, quando em desequilíbrio, como, por exemplo, quando um dos polos é muito utilizado, conforme Gonçalves (2013, p. 46) exemplifica:

Por exemplo, uma pessoa cuja formação é tão original que a torna incompreensível para os outros é um sinal claro de que o polo da

autoformação prevaleceu excessivamente sobre os outros dois polos. Outra pessoa cuja formação a torna semelhante a uma multidão de outras pessoas é indicação de que houve um predomínio excessivo da heteroformação, que impediu a emergência de qualquer forma singular. [...] Assim, [...] toda formação terá sempre a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos sofridos no horizonte de um projeto pessoal e coletivo. Neste caso, a formação é algo que se processa, é uma atitude ou uma função que se cultiva e pode eventualmente desenvolver-se.

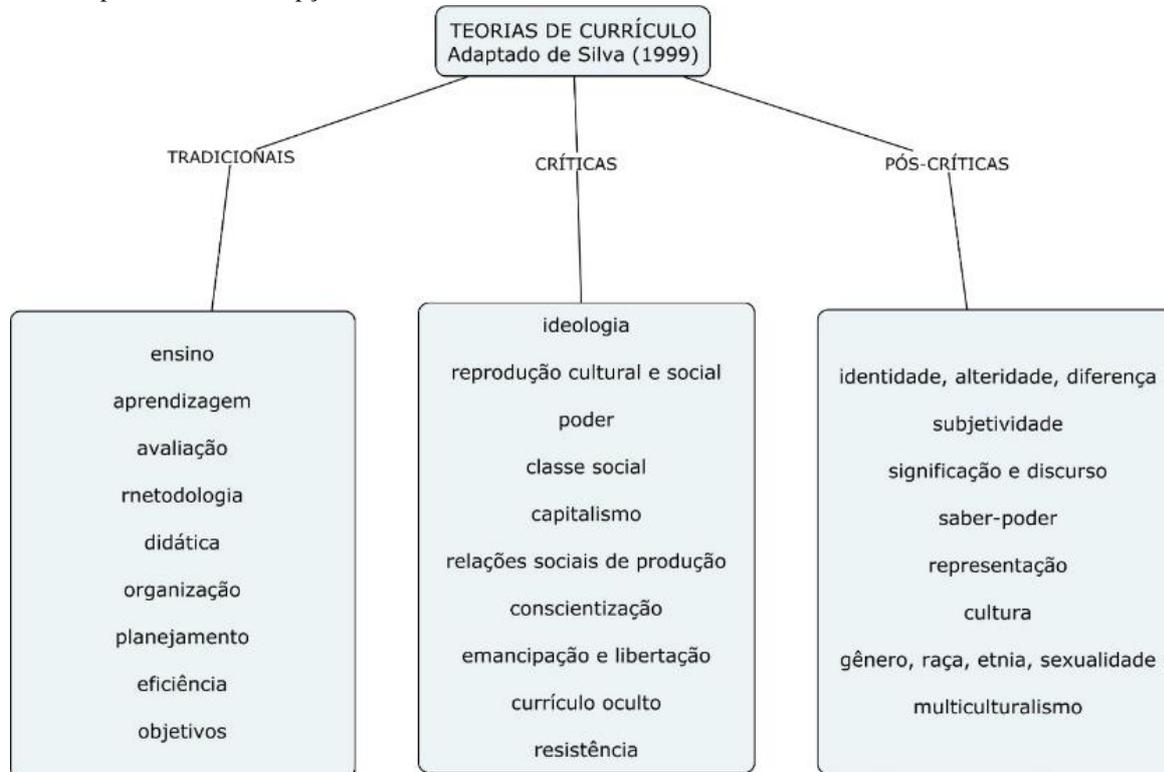
Forjamos aqui o estilo de pensamento conciliador que sugere a importância de interligar diferentes níveis de realidade que se relacionam entre si, com a função de constituir conhecimento (FLECK, 2010) forjado em situações que envolvem a conjunção entre diferentes níveis, valorizando os conceitos auto, hetero e eco que devem estar imbricados de maneiras diversas, além, através, entre ETPP das relações disciplinares, culturais, inter, intra e pluri pessoais, entre outras, que dessa maneira constitui a complexidade assertiva de uma experiência formadora.

Essa experiência formadora deveria ser de uma compreensão não mecanicista, nem oriunda das psicologizações, ela é a totalidade das práxis discursivas que se constituem na combinação das diversas camadas sociais implicadas na formação, nesse texto já citadas. Espera-se delas abertura ampla, radial, para movimentar nos atos de formação perspectivas articuladas em sua historização do pensamento formador, de maneira vertical e horizontalizada, mas, também, articuladoras de campos de saberes docentes (TARDIF, 2014) não submetidos à obediência, submissão e docilidade (RAGO; VEIGA NETO, 2009a) . Para Macedo e Macedo de Sá (2015, p. 99), não pode ser tratada como “um adorno em relação à formação”, pois se efetiva na compreensão de sua amplitude de articulação de variados sentidos.

Trata-se de uma totalidade que está se apresentando em formação e construindo outras experiências, que se tornarão também experiências basilares, filtradoras de outras/novas experiências e possibilidades, de rupturas ou consolidação do aprendizado realizado (MACEDO; MACEDO DE SÁ, p. 100).

Contudo, sabe-se que são campos de saberes onde existem debates conflitantes porque fomentam o pensar, a ação, as ideias (ARROYO, 2013) e concepções de ser humano (NEGRÃO, 2016), em que multifacetadas intencionalidades repercutem conforme seus endereços formativos, cognitivos, políticos, filosóficos, teóricos, práticos, e se estruturam, seja de maneira consciente e intencional ou de forma alienada e acrítica, e exibem variados estilos de pensamento. A figura a seguir ilustra, de maneira simplificada, como a complexidade se manifesta nesse campo de saber.

Figura 10 - Complexidade da concepção de currículo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para compor esses multirreferenciais que denotam a amplitude dos seus alcances, ainda foi considerada a existência de três adversários do currículo, que, conforme Veiga-Neto (2009, p. 21), são citados por Foucault e “perfilam-se como atravancadores dos nossos caminhos”, todos eles caídos de amor pelo poder, a saber:

Foucault distribui esses adversários em três grupos. No primeiro, ele coloca os ascetas políticos, militantes, sombrios, terroristas da teoria, funcionários da verdade. No segundo estão os técnicos do desejo, psicanalistas e semiólogos. No terceiro grupo, e sozinho, “o inimigo maior, o adversário estratégico: o fascismo em todas as formas”¹¹. Para o filósofo, esses três adversários “não têm a mesma força [e] representam graus diversos de ameaça”¹². Sintetizando, pode-se assim rotular os três grupos: *os funcionários do poder, os técnicos da verdade e o fascismo*.

Douglas (1998), apresentando o seu brilhante trabalho “Como pensam as instituições”, relata as questões de interesse contemporâneo que podem contribuir com reflexões sobre a formação, especialmente porque apresenta uma série de cinco conferências realizadas em Siracusa e escolhe, para o seu estudo, as obras de Emile Durkheim e Ludwik Fleck. Fez a escolha por se tratar de dois pensadores que apontam para uma perspectiva de solidariedade e colaboração e faz o seguinte comentário sobre ambos:

Para eles, a verdadeira solidariedade somente é possível na medida em que os indivíduos compartilhem as categorias de seu pensamento. O fato desse compartilhar ser possível é algo inaceitável para muitos filósofos. Ela contradiz os axiomas básicos da teoria do comportamento racional, segundo os quais cada pensador é tratado como um indivíduo soberano (DOUGLAS, 1998, p. 18).

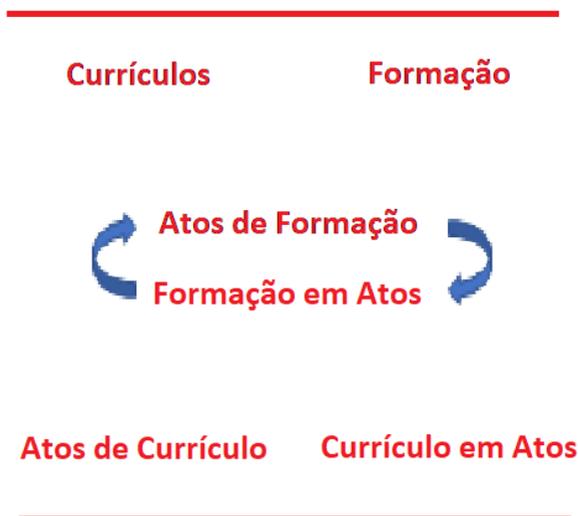
Assim, desde sempre, e principalmente nestes tempos de dificuldades epistemológicas contemporâneas, entre outras, de significados e aparências catastróficas, é urgente que formandos e

¹¹ Foucault (2001, p. 134) grifo do autor.

¹² Ibidem.

formadores, no campo das Licenciaturas, especialmente, compreendam a complexidade dessas relações, debatam insistentemente o significado da relação currículo/formação e busquem compreender a diversidade de intencionalidades dos atos de formação e da formação em atos, que permeiam as incontáveis dimensões, que projetam as diversas demandas das políticas de ensino.

Figura 11 - Dimensões circulares de atos de formação e formação em atos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para isso faz sentido buscar em teorias socialmente estruturadas os esclarecimentos necessários. Douglas (1998, p. 6) demonstra, em toda a sua obra, que “Torna-se necessária uma teoria das instituições que modifique a atual visão não-sociológica da cognição humana, bem como uma teoria cognitiva que ofereça um suplemento às debilidades da análise institucional”, compreendendo, dessa maneira, que não são as instituições que promovem o debate e sim as pessoas e que são as pessoas que fazem o caminhar e o caminho¹³, conforme Pimentel (2012, p. 12):

¹³ “Se você não sabe onde ir qualquer caminho serve” (Lewis Carol); mas “Quem sabe onde quer chegar, descobre o caminho e o jeito de caminhar” (Thiago de Mello)

Os caminhos orientam as formas de caminhar, assim como as formas de caminhar podem fazer os caminhos. Tomemos o currículo e a formação como, respectivamente, os caminhos e as formas de caminhar. Eles não se separam, não se pensam à parte, nem se colocam um ao outro à distância, pelo menos nas perspectivas propostas pelos textos aqui apresentados.

As variadas maneiras de assumir cada caminho promovem também as diferenças que cada caminho tem, são fontes de inspiração de novos conhecimentos e assim o movimento de caminhar, encaminhar, desencaminhar ou criar novos caminhos é o conjunto dos ETPP de construção de atitudes que sustentam a relação currículo e formação.

Figura 12 - Relação currículo formação



Fonte: Elaborada pelo autor.

Currículo e formação não são indiferentes entre si, uma força não é superior à outra, eles se realizam em conformidade com as suposições e superposições acadêmicas de atores e autores que, nesse campo, vivenciam suas complexidades. É preciso levar em conta vivências e experiências diversas, associadas aos conceitos, preconceitos, teorias e atitudes que demandam suas concretudes.

As diferentes formas de caminhar inspiram a criação de outros caminhos, às vezes a diferenciação do caminho é que inspira novas formas de caminhar. Ir, vir e voltar constituem as atitudes básicas das posições aqui assumidas. Esta tríade performática orienta o transitar entre o currículo e a formação sob o forte sentimento de pertencer a um universo cultural em que as emoções e a razão se expõem com franqueza ao

longo dos trajetos alcançados. Assim, os produtos do conhecimento nunca estão acabados, os processos de formação nunca estão concluídos e as paisagens curriculares nunca estão totalmente reveladas. No entanto, a pluralidade de escolhas na feitura dos caminhos é o princípio fundamental de seguir-junto na ventura do encontro que torna possível conhecer-com (PIMENTEL, p. 13).

Nas fontes de informação de um currículo constroem-se ideias que supõem guiar um projeto educacional, uma ideia sobre formação, seguindo uma linha ou várias, que objetivam um perfil de egresso apoiado nos seus objetivos de formação. Torna-se fator importante manter o sentido de que são duas fontes carentes de novos olhares, de novas surpresas, porque

O fio condutor de toda a obra, o que liga as partes ao todo (e vice-versa) é essa estética também presente nos espaços em branco dos textos e que, entre uma pausa e outra, nos faz lembrar que da nossa comunidade podemos prenciar o currículo e a formação como os caminhos e as formas de caminhar por aí, enquanto lutamos pela criação de formas mais solidárias de estar neste mundo[...] (PIMENTEL, 2012, p. 13).

Dominicé (2012, p. 22), comentando sobre formação, diz que “a formação não é um objeto de conhecimento para o qual seja fácil contribuir”, porque é um termo que possui muitos significados em sua utilização e, para compreendê-la, no sentido acadêmico, debruçamos sobre um ETPP atribuído à experiência e à produção de conhecimentos adquiridos ou colocados em discussão e que, por isso, é vivido por aqueles que participam de espaços educativos, ou sobre o que acontece na vida das pessoas e se constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação. Lembra, porém, que, a experiência não fornece todas as respostas e, por essa razão, é detentora de uma complexidade que não se limita nem a diplomas, nem a programas, nem a lei, mas, que, é fundamental para constituir conhecimentos para o exercício de uma profissão e para avaliar a evolução da nossa vida pessoal.

“A formação conjuga sua vertente coletiva e sua vertente pessoal. A articulação com o específico faz a singularidade da vida. Todos somos como os outros, como também cada um é diferente de todos os outros. A singularidade da formação é o

ponto decisivo a ser lembrado para não confundir os benefícios organizacionais a tirar da formação com os aportes que dinamizam as fendas de cada percurso.” (DOMINICÉ, 2012, p. 37)

Com essa compreensão, sabe-se o desafio que se tem para estudar o processo histórico pessoal dos sujeitos envolvidos-no-e-com-um-mundo-formativo, porque envolve, conforme Carmo (2013, p. 54), “percepções diversas de sentidos em uma construção permanente da condição humana”, como um fenômeno multirreferenciado, amplo de complexidades, porque identificam concepção pessoal percebida, saberes que as vivências e experiências formativas despertaram, outros que a vida ensinou, associados aos aportes educativos (DOMINICÉ, 2012), transduzidos em experiências formadoras (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015) onde a formação não se explica por que não é originada de prescrições (MACEDO, 2011b), por essa razão é melhor explicada como currículo em atos, motivo deste trabalho, porque em não sendo explicada, compreende-se a formação.

Dessa compreensão sobre formação é que se verifica o tecido de conhecimento que urde, em suas linhas, currículo e formação, as entrelinhas formadoras dos campos referenciais e, assim, se pode divisar como são imbrincados currículo e formação que, em sua condição de eleger conhecimentos como formativos, requerem o estabelecimento da relação de um com o outro.

Não se deve esquecer que currículo e formação são proposições intencionais, construções humanas que visam à configuração de um ideal de homem, educação e sociedade. Ademais, elegem e legitimam saberes e práticas que são considerados pelos especialistas como bons e necessários à formação do sujeito a despeito da escuta deste (PAIM, 2013, p. 88).

Para Macedo (2010, p. 57), “a formação é assunto de sujeitos humanos, por isso é, também, do âmbito do imprevisto e da irreversibilidade”, porque se reveste, segundo Ducoing (2006, p.206), de “prerrogativas exclusivas do ser humano e não dos objetos”, exprimindo multirreferencialidades nas relações político-pedagógicas, porque é assunto de sujeitos humanos (MACEDO, 2010), para o trato engajado e transformador de gente que trabalha com gente, e enquanto acontecimento sustentável, se propõe como oferta ao sujeito que a vivencia de maneira singular.

2.5.2 Compreender Atos entre Currículo e Formação

Paulo Freire (1999a) diz que não é possível dividir em dois momentos o processo da relação entre organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele e o ponto de partida do processo da ação como síntese cultural. A investigação temática e a ação como síntese cultural são fundamentos inalienáveis e inseparáveis de uma teoria de ação dialógica.

A reflexão sobre currículo como contexto criativo do cotidiano (Oliveira, 2012), associado à construção de saberes docentes (Tardiff, 2014), buscados por uma etnopesquisa-formação, associando currículo e formação (Macedo, 2004, 2007, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2013a 2013b, 2014) (Macedo et. al., 2014) entre outros, foram elementos que se somaram aos esforços elucidativos, tecendo reflexões no sentido de implicar o envolvimento de sujeitos epistêmicos, incluídos por sua experiência formadora (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015) na condição de estudantes-professores forjados na formatividade singular, no curso de Educação Física da UESC.

Constituiu, assim, o interesse pelas interações entre representações formativas geradas da experiência dos fenômenos como Atos responsáveis inspirados na teoria bakhtiniana¹⁴, encontrados naqueles atos utilizados pelo Curso de Educação Física, valorizando os diálogos, conforme Costa e Silva (2017, p. 156), quando alerta que “[...] algo complexo e compartilhado como a linguagem jamais poderá ser abordado de forma responsável se for tratado como uma coisa segregada e unitária”. Dessa maneira, instituir uma reflexão sobre a natureza da Educação Física da UESC valendo-se de uma análise detalhada das experiências dos estudantes-professores foi um desafio que envolveu dinâmicas multirreferencializadas (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012) e clareza nas inserções para favorecer a leitura responsável na complexidade dos diálogos produzidos.

Levou-se em consideração uma ideia de Fleck (2010, p. 85) que assume que “O processo do conhecimento representa a atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência”. Seguindo o mesmo autor, os estudos

¹⁴ Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. (PINHEIRO, 2009, P. 1).

epistemológicos devem sempre levar em consideração o contexto social, cultural e histórico do desenvolvimento dos conhecimentos. Para Fleck (1985, p. 47),

[...] a cognição não é a contemplação passiva ou a aquisição de uma única percepção possível de algo dado de antemão. É uma interação ativa modelando e sendo modelada. Em suma, um ato criativo. Nem o "sujeito" nem o "objeto" recebem uma realidade própria. Toda existência é baseada na interação e é relativa [...] (aspas do autor).

Diante da complexidade e da multidimensionalidade da questão, restou-nos a beleza das incompletudes em reconhecer as interpretações dos fenômenos formativos quando demandavam a ilusão de expressar pontos de vista carregados de homogeneidades, quando o que se intencionava realizar para desenvolver “pontos de vista parciais e incomensuráveis”, conforme Condé (2012, p. 19), indica como oportunidade interpretativa para perceber que o mesmo fenômeno, para nosso caso e em nosso exemplo o fenômeno da formação de professores de Educação Física, estudado por diferentes pessoas, os curriculistas e os formacionistas, desvinculados entre si, produzem duas entidades incomensuráveis e, por essa razão, nesse projeto, implicou reunir tais fenômenos e tratar com medidas onde os métodos se aproximem e conduzam a resultados em aberto.

Esse foi o sentido fundante que teve como inspiração prosseguir refletindo implicadamente sobre a natureza da Educação Física da UESC, com apoio epistemológico de uma descrição etnometodológica dos Atos de Currículo e do Currículo em Atos, assim como dos Estilos de Pensamento nas fontes de informação e nas narrativas dos colaboradores estudantes-professores. Em outras palavras, recriar, a partir do que estava como aparentemente permanente, outras reflexões sobre a natureza da formação em uma análise detalhada contida nos atos de currículo e no currículo em atos do currículo formação do curso.

Ao discutir as teorias curriculares, seus pressupostos, suas dificuldades, só podemos esperar que algo maior possa ser sempre buscado, e que esse algo se refira ao que propôs Freire (Ibidem) encerrando um dos seus livros “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

2.5.3 A dificuldade de conceituação ou de reconceituação de currículo

A ideia de currículo não pode ser entendida desvinculada de algum processo social ou de referências associadas à própria realidade formativa do ser humano. Espírito Santo (2012, p. 21) diz que “as modalidades de construção do currículo estão afetadas à história da teorização educacional, e, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículo”. Essa maneira de organizar conhecimentos para compor aprendizagens deve ser tão antiga quanto o ser humano, contudo as primeiras teorizações surgem nos anos 20 do século XX, nos Estados Unidos.

As primeiras teorizações sobre o currículo foram puramente burocráticas e mecânicas, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola a uma empresa. A questão é que, segundo Oliveira e Pacheco (2013, p. 28), a tradição positivista do currículo como campo integrador da teoria e da prática educativas “passaram a gravitar em torno da denominada sociologia crítica do Currículo, o que dificultaria a identificação de um referencial teórico que lhe seja comum”.

Fazendo uma análise da realidade de nossas escolas, percebemos que muitos profissionais possuem essa visão de currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político. Atualmente os debates curriculares tomam formas que causam estranhamento, apresentados em propostas parecidas com as que existiam numa fase de perspectiva tecnicista, como eram propostas, na época, por F. W. Taylor (1895), onde o debate curricular não é considerado e começa-se a produzir currículos por decreto.

Essas iniciativas tomadas pelo MEC acompanham uma visão de currículo como um modelo fabril. Assim, currículo por decreto acompanha o taylorismo, pois hoje o MEC parece querer fazer currículo, como se concebia no taylorismo, um currículo com intenção de funcionar junto com o chão da fábrica, onde trabalhadores não poderiam, e nem deveriam ter o acerto de escolher como formativo, os conhecimentos gerados da sua própria experiência.

Questiona-se, então, essa necessidade de fazer currículo para o outro, muitas vezes sem o outro e também feito contra o outro. Nessa dinâmica estão contidos um currículo oculto, dispositivos e rituais que silenciam vozes, servindo, conforme Costa (2009), a um “conteúdo implícito, geralmente inconsciente que acompanha as atividades escolares. É o ensino da submissão, do preconceito e do individualismo,

assim como o da autonomia e da solidariedade”, presente na mente dos que formulam currículos-produtos, com a intencionalidade de regular os conhecimentos formativos, que são apenas políticas específicas de formação. Uma maneira de estandardizar a formação para regular a carreira docente e/ou outras. Como exemplos, as DCNs ou como foram construídos os PCNs, considerando o currículo apenas como um produto a serviço para compor uma definição disciplinar, talvez um sistema de castas nas classes sociais.

Por um currículo-produto entende-se um esquema que inclui conteúdos e métodos, com a finalidade de alcançar objetivos preestabelecidos. Nessa perspectiva, cabe avaliar apenas o aperfeiçoamento do produto, desenvolvido para harmonizar resultados objetivos. Quanto ao controle do currículo, é efetuado por aqueles que o desenvolvem, sem haver participação dos que o implementam e consomem – professores, alunos, pais (ESPRITO SANTO, 2012, p. 23).

Todo conhecimento eleito como formativo é uma forma de poder do conhecimento, e esse poder, contemporaneamente, está apresentado como produto econômico que, no contexto atual, gera poder. Não é à toa que o Banco Mundial, assim como a Organização Nacional de Comércio são detentores de bancos de currículos, os mais diversos, mas sabe-se que do conhecimento emana poder, porque gera valores econômicos universais.

Justamente pelas pressões econômicas e sociais, esta dinâmica contemporânea necessita de uma contrapartida cultural para resistir a esses fenômenos, porque a cultura, segundo Moreira (2013, p. 83), se constitui como núcleo “estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social” e, neste sentido, não pode ser reduzida a mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente” e isto pode acontecer:

Entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica. Daí a necessidade de valorizá-la devidamente, sem, no entanto, ignorar ou desprezar a força das determinações materiais (MOREIRA, 2013, P. 83).

Nesse sentido, o currículo é um poderoso artefato de produção de poder econômico porque é poderoso artefato de construção e produção de conhecimento e também de culturas. Não é por simples interesse

educacional que toda política do MEC se altera, contemporaneamente, para a construção de uma produção-estado-centrista, com intencionalidade de regulação do campo de produção de conhecimento.

Com esta logística, retira a educação superior das classes sociais emergentes, e, conseqüentemente, seu poder de regular a própria formação, porque intenciona promover uma formação diferenciada para as diferentes classes, mantendo, assim, a perspectiva de elevação entre classes por meio do conhecimento padronizado para cada classe, porque o conhecimento estandardizado circula conforme o interesse de quem o produz.

Uma das conseqüências mais séria da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive a ausência dos educadores e dos educandos, é que é negado o direito a conhecer-se, a saber se si e de seus coletivos “[...] Por outro lado, vimos que suas experiências estão ausentes, suas presenças não são reconhecidas”, conforme alerta Arroyo (2013, p. 261). Mas é possível a construção de demandas de formação com os conhecimentos eleitos como formativos, tendo por base conhecimentos de classes que se reconhecem como produtores de saber e, nesse sentido, em sendo produtores, fazem a eleição dos seus conhecimentos formativos e produzem suas próprias diretrizes.

Nesse sentido, também se sabe que há uma formação regulada por intencionalidades de carreiras de interesse do Estado, e também a possibilidade de tantas formações quantas necessárias ou desejadas como formativas, contidas nas demandas apresentadas para outras formações, que constituem um relevante espaço de pesquisa sobre currículo formação.

Assim é possível vislumbrar um mundo de trabalho fora de contextos formais, que rotineiramente promove a ideia de homogeneização do currículo formação, que também necessita de lutas pelo reconhecimento, como a Educação Física atualmente, por exemplo, no caso da legislação sobre o ensino médio, porque essa área produz conhecimento que pode alterar significativamente as relações currículo formação.

Neste conjunto de perspectivas sobre a produção, vislumbra-se que, na educação superior, ou em qualquer lugar, é possível a construção de atos de currículo que atendam demandas conforme a força social das comunidades acadêmicas, visando melhor qualidade para pactuar com seus objetivos e os perfis de egressos, contando com a participação desses, com um interesse cidadão de se tomar partido pela formação de pessoas, porque existem interesses de cidadania inerentes

ao desenvolvimento humano, também valorizando as teorias eleitas como formativas.

Cabe ressaltar que este interesse não é um desejo de cultivo da teoria pela teoria, tampouco se apela ao sentido da prescrição teórica. A função da teoria é a possibilidade de questionar e problematizar a natureza dos objetos educativos:

É útil para o pensamento pedagógico, para voltar a pensar e fundamentar de outro modo os processos curriculares, isto é, criar e recriar, através de categorias reelaboradas e traduzidas com base nos fundamentos teóricos, decisões que orientem sujeitos do currículo em desenho, adequação e avaliação curricular (ARROYO, 2014, p. 31).

Dessa maneira é possível atuar reconhecendo que existe uma postura que toma partido pela formação, cidadania e desenvolvimento, contudo, sabe-se que sempre existirá um movimento contrário a esses interesses, que deve ser reconhecido como fonte de impedimentos de liberdade, assenhorando-se apenas de concepções com intencionalidades heterodoxas, estranhas aos estudantes-professores, aos outros, nas diversas camadas de interesses formativos, ao próprio cidadão, nas suas mais diversas camadas sociais que carecem de reconhecimento. Um currículo formação que traga, nas entrelinhas formativas, a autonomia emancipadora de compartilhar pluralmente e poder eleger aqueles conhecimentos considerados como formativos, é uma utopia a ser buscada.

No campo escolar forma-se, pelo currículo oficial, para ler, contar, escrever e miseravelmente, se movimentar, porque o movimento humano é plural, nele não cabe a homogeneização, porque se movimentar e pensar são a mesma coisa (KUNZ, 2000), mas, neste campo, estão contidas as questões do mundo do trabalho, étnico-raciais, indígenas, das mulheres, da juventude e da velhice, por exemplo, entre tantas outras que podem ser elegíveis como formativas, essencialmente no processo de formação nas licenciaturas. Especialmente nas licenciaturas; a quem interessa cada uma dessas formações, senão às próprias crianças que, inclusivas na escola, representam o passado, o presente e o futuro dessas categorias sociais? Esse debate sobre formação lembra um rigor outro (MACEDO; PIMENTEL e GALEFFI, 2009), que chama atenção: que para produzir rigor nas pesquisas, exige-

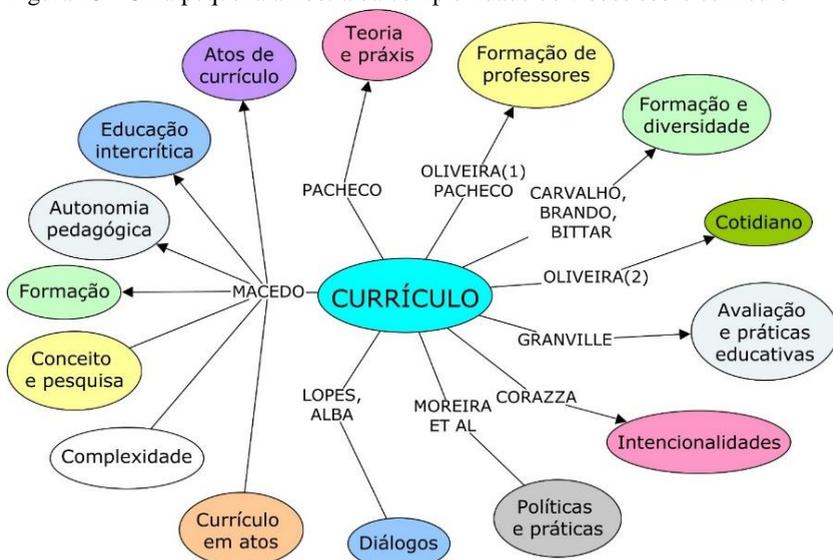
se que as diferenças não precisem mais pedir licença para se transformar em conhecimentos eleitos como formativos.

2.5.4 Para um conceito de currículo

Nessa perspectiva, currículo não é nem essencial, nem universal, é projeto, possibilidade, campo de transversalidades, também de disciplinas, assim como de novas tecnologias, entre tantas possibilidades. O que caracteriza um currículo são os ETPP eletivos, porque “Curriculantes somos todos, quando nos envolvemos nas questões dos conhecimentos eleitos como formativos” (MACEDO, 2013a, p. 60). Contudo, o que determina essas escolhas, para além de quem os elege como formativos, são também as intencionalidades de quem elege, claras ou nebulosas, que podem ser eleitas como se fossem formação, precários à liberdade e autonomia, e isso pode acontecer porque existem os adversários do currículo (VEIGA-NETO, 2009) e também os inimigos da formação (PINEAU, 2004).

Esse campo se apresenta como possibilidade de produção, implantação, avaliação, reavaliação. Um campo de especificidades relacionais e interativas de processos complexos no qual, para este estudo, os curriculantes são atores, pensam, falam, sentem e mediam suas aprendizagem e conhecimentos capazes de perceber para quem, por quem e por que vinculam seus conhecimentos (MACEDO, 2013a). Essa complexidade pode ser percebida na figura a seguir:

Figura 13 - Uma pequena amostra da complexidade de visões sobre currículo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com essas perspectivas, esses conhecimentos sempre se vinculam a uma estética, conforme as bases em que esses projetos se estruturam, e carregam, em seus elementos constituintes, pautas morais, políticas como componentes do mundo sensível e da condição das vivências e experiências (GUIMARÃES, 2002) expressas nas complexidades das estruturas que teorizam currículo (LOPES e ALBA, 2014; ARROYO, 2013; MOREIRA ET AL., 2013; OLIVEIRA e PACHECO, 2013; OLIVEIRA, 2012; GRANVILLE, 2011; VALLE, 2011; CRAVALHO, GRANDO e BITTAR, 2008; PACHECO, 2007; PINAR, 2007; CORAZZA, 2001).

Contudo, e apesar do MEC, há sempre alguma lição a se aprender sobre qualquer coisa, e com o currículo não poderia ser diferente. Corazza (2001, p. 128) já dizia, sobre o espectro pós-curriculo que ronda o currículo, que “Todos os poderes do velho currículo aliam-se para uma santa caçada e este espectro: tecnicistas e emancipatórios, críticos e liberais, sociólogos e consensuais, marxistas neoconvertidos, radicais cidadãos e policiais do Rei, sindicalistas e o Papa”. Assim construiu um chamamento para desalojar a unidade no discurso curricular, com as seguintes referências:

a. Libertar todo um jogo de noções que diversificam, cada um à sua maneira, o tema currículo; b. É preciso colocar em questão todas as sínteses acabadas; c. É preciso desalojar essas formas de saber e essas forças de poder, pelas quais se tem o hábito de ligar entre si os discursos da Educação; d. É preciso suportar a inquietude e a incerteza, diante desses recortes ou agrupamentos, com que nos familiarizamos no território educacional; e. Nós próprios não estamos seguros dessas distinções; f. Esses recortes são sempre categorias reflexivas [...] São fatos do discurso que merecem ser analisados ao lado de outros (CORAZZA, 2001, P. 130).

Lembro aqui um texto de Pimentel (2012, p. 9) sob o título *Currículo e formação sob as ascendências do sul*, falando das trágicas experiências de colonialismo sob a tutela do Norte, que parecem, neste momento, ameaçadas de reedição, talvez de rendição, clamando que viver abaixo da linha do Equador demanda que “Pertencer ao sul global significa encarar o desafio de ultrapassar os abismos que separam as epistemologias e formas de sociabilidade pensadas no Norte das outras formas de pensar e viver[...]” currículo e formação.

Por essa razão, o sentido de pertencer ao Sul, conforme Pinar (2007, p. 156), chama a atenção para um aspecto paradoxal, o de que “As tendências para a padronização curricular espelham, geralmente, as tendências para homogeneização cultural nos Estados Unidos em geral, apesar da ponta do chapéu da retórica a favor da ‘diversidade’”. Diz com isso que, sobre a padronização curricular assumida desde 100 anos atrás, lembremos do taylorismo (já significava assimilação cultural). A forma de domínio mais contemporânea praticada é tão antiga quanto o ser humano.

É evidente que a resposta a qualquer uma dessas interrogações depende dos argumentos ideológicos, econômicos, sociais, culturais que determinam o sistema educativo e, conseqüentemente, o sistema curricular. Enquanto projeto de formação, o currículo é explicado por uma natureza caótica, que subjaz na pluralidade das decisões que são tomadas e interpretadas por diversos atores, e por uma contínua reconceitualização do que pode em face ao que deve ser (PACHECO, 2001, P. 44).

Mas o que está em pauta é a questão da formação, aqui mais direcionada para a formação docente, um campo que se tem colocado como aspecto central dos debates curriculares na Educação Superior (REZER, 2014), e assim, também, na formação inicial. Dito isso, porque conforme Bittar et al (2008, p. 9), nos cursos de formação de professores os “[...] novos desenhos curriculares se colocam como desafiadores para os pesquisadores na atualidade”, porque se apresentam para atendimento a grupos diferenciados como educação afro, indígena, do campo etc. mas que o currículo (ibidem) “só pode ser compreendido nas tramas cultural, política, social e escolar[...]” entre tantas outras. Assim,

A formação docente, sustentada em princípios de uma compreensão crítica da educação, pressupõe a construção de um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contra esferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas (NEDER, 2004, p. 69).

O que se espera é que as correntes curriculares progressistas continuem se preparando para conviver com um contexto radical, construindo não apenas discursos que ofereçam novas alternativas para desenvolver qualitativamente as relações sociais democráticas, mas compondo ativismos político-pedagógicos capazes de favorecer o aparecimento dessas articulações e práticas da democracia radical, para não acontecer o que está também acontecendo em outros países.

Influenciada pela mesma lógica política e econômica adotada pelos países vizinhos, a educação francesa se rendeu ao projeto de desenvolvimento, elaborado para fazer frente à concorrência econômica, e tornou-se alvo de críticas severas, motivadas pela incoerência entre a promessa meritocrática e o aumento das desigualdades escolares (VALLE, 2011, p. 53).

Esse é o desafio contemporâneo, na medida em que ainda se privilegia, preponderantemente, uma matriz que tem como centralidade a(as) disciplina(as), as quais, via de regra, se sustentam muito mais por discurso instrucional dominado por interesses associados a órgãos normatizadores. Da mesma forma admite Granville (2001, p. 164),

quando a visão disciplinar predomina no discurso formativo, ela, “ao ser deslocada do seu campo ou área de produção e ser recontextualizada, passa pelo crivo do discurso instrucional que, por sua vez, é dominado pelo discurso pedagógico regulador”.

O que se questiona é porque a disciplina vem em primeiro plano, como fonte de conhecimento, antes de quaisquer ordenações, ou de alguma apropriação oriunda de fontes não disciplinares, o que nos aproximaria primeiro, das vivências e experiências, e, nesse sentido, este trabalho busca estas intencionalidades, incluir estudantes-professores na pauta currículo formação, com os seus currículos em atos.

É aqui que essa perspectiva epistemológica fala e propõe uma formação que ultrapasse a redução da disciplinarização aos modelos técnicos academicistas. A disciplina, mesmo criticamente ressignificada, passa a ser mais uma das referências importantes para tratarmos com as situações e sua inerente pluralidade, e não única referência. Nesses termos, viverá uma humildade necessária e convocada em relação aos saberes outros (MACEDO, 2012b, p. 36).

Currículo formação é também um ambiente onde se deve privilegiar o debate, pois é a partir deles que se chega aos conceitos, que são mais providos de potência multirreferencializada para mediar a concepção de atos de formação e de formação em atos, para mapear diferentes campos de ressonância mórfica (SHELDRAKE, 2009) e também de coeficientes da condição de pluralidade humana que não se pode reduzir a uma pauta técnica.

2.5.5 Currículo formação multirreferencial

Para multirreferencializar as condições formativas de maneira a estabelecer a relação currículo formação, há de se reconhecer que a semântica utilizada no termo disciplina, especialmente a que a proporciona uma conduta que assegura bem estar aos indivíduos e ordenação no seu funcionamento, se faz o questionamento de que nas disciplinas de uma matriz curricular já não há mais essa realidade semântica, até porque o currículo oculto sincroniza as ações mais intencionalizadas nos contextos formativos, para além das disciplinas.

Assim, é possível afirmar que não são apenas os conhecimentos eleitos como formativos que influenciam a formação, são, também, as escolhas que acontecem na experiência dos currículos em atos, e o que

acontece com os estudantes-professores no mundo do trabalho, nas realidades circunscritas, nas culturas pessoais diversas, nas realidades das práticas atribuídas e acionadas no cotidiano.

Em primeiro lugar, posso afirmar que, diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como *espaçotempo* de repetição e de senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendo o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores. Curiosamente, é o mesmo senso comum, percebido hegemonicamente como a única forma de conhecimento presente no cotidiano, que sustenta as acusações, supostamente científicas, de que pesquisas e reflexões nos/dos/com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos, por se debruçarem sobre especificidades desprovidas de significado social maior (OLIVEIRA, 2012, p. 53). (Itálico do autor)

Tudo isso tem muito a dizer sobre currículo formação, pois é nesse âmbito que a lógica disciplinar não dá conta nem de pensar, nem de viver o mundo, apenas propõe timidamente algumas peças de teorias cujo quebra-cabeça fica por conta de ser montado pelo estudante-professor no dia em que entra para o estágio na escola e encontra um lugar quase sem alma, incluso em um mundo plano (FRIEDMAN, 2005) e editável, apesar das disciplinas.

Então quando o estudante-professor chega na escola para o primeiro dia de estágio, observa, ao seu redor, e, via de regra, é assim que esse estudante-professor se sente, nos seus primeiros momentos para compor seu currículo formação com a realidade encontrada: – eu tenho a minha formação pessoal, uma linguagem para o mundo, aprendi uma nova, cheia de fragmentos teóricos, na formação inicial, mas agora, nesse campo de ambientação para os diálogos entre o currículos formação aprendidos e o existente no chão da realidade da escola, nem a minha linguagem de mundo, nem a que aprendi na formação inicial conseguem comunicar, porque são insuficientes para o diálogo com o mundo contemporâneo no qual convive com a escola.

Com esta visão de incompletude devem ser assumidas propostas de currículo formação para compor os manifestos pedagógicos

reconstruídos, onde os encontros se validarão nas diferenças e não nas igualdades, e, assim, o exclusivismo que jura ser capaz de responder às perguntas diferentes com a mesma resposta de acabamento se extinguiria, por que incluiria a experiência dos estudantes-professores no entretencimento do fenômeno currículo formação, associada aos diálogos desse mundo contemporâneo, que se imiscui com suas insinuações complexas. Esse é um campo de pesquisa promissor.

2.5.6 A formação como experiência irreduzível

Se a formação não é um dispositivo, mas dispõe de fontes de criação e comunicação, então é fundamento, na visão de currículo proposta, e por essa tópica exige definir que formação seja debatida e construída, e com que implicação se propõe a fazer quaisquer transformações na aprendizagem, que só será viável com pleno conhecimento do que é a educação superior (REZER, 2014) e qual o seu projeto pedagógico.

A educação superior existe para facilitar o conviver formativo com estudantes-professores-estudantes e assim precisa conhecer como pensam esses, porque o potencial formativo acontece primeiro na experiência e, nesse sentido, é preciso enfrentar todos os medos objetivos e subjetivos na contramão dos sectarismos, como reflete Rezer (2014, p. 318):

Nessa discussão, é possível considerar que, se diferentes tribos existem, existem porque no fundo são tribos cheias de medo. Essa me parece emblemática, visto que pode ser plausível pensar, de acordo com a metáfora do encastelamento, que muros sempre são erguidos por medo, ou de invasões, ou de olhares para dentro de espaços que são considerados de alguém. Por exemplo, o positivismo seria uma marcha ideológica que, no fundo, tem muito medo – a tendência dos cientistas positivistas de generalizar evidenciaria o medo de estarem sozinhos?

Contudo, é preciso abraçar um conceito de amplitude, potência e envergadura significativas: a formação é irreduzível e é irreduzível porque não consegue ser explicada, porque acontece no íntimo recluso de cada um e é interpeladora tanto dos currículos como das experiências formativas.

Nesse sentido, só o portador da experiência sabe o que fazer com ela, porque de fora, não há como falar do conhecimento do outro. Assim é necessário, para compor o ato de formação, a introdução da formação em atos, que vise a superação desses medos, ou de fazer as coisas contra os outros, por que é preciso compor com o outro uma maneira de construir as conversações curriculares.

Dessa maneira, espera-se torná-la compreensível, já que explicá-la é ato sem efeito, considerando, sempre, que no debate das conversações curriculares é que se produzam os conhecimentos que evitam as possibilidades de exclusões. Essa é a complexidade que traz à tona a necessidade de tomada de consciência dos adversários do currículo (VEIGA-NETO, 2009) e dos inimigos da formação (PINEAU, 2004).

As teorias acadêmicas não podem ser consideradas como fontes universais de conhecimento; elas possuem a sua importância, mas cada uma delas tem a sua visão de mundo. Elas fomentam os debates, mas não são absolutas porque surgiram, em sua maioria, da experiência dos teóricos acadêmicos. Assim é necessário considerar as narrativas contemporâneas das classes em geral, compor entendimento com as emergências contemporâneas, por que, em tese, possuem status igual às teorias acadêmicas, porque referem-se a uma compreensão e à expressão de uma realidade experimentada.

É na realidade experimentada que pode nascer a crítica, que ao ser exercida com responsabilidade, não se apresenta como um privilégio de iluminados, ela é o ETPP de um estudante-professor ao se incluir como curricularista, porque reconhece, na sua experiência, um conhecimento como formativo ou não.

Essa maneira de expor currículo formação se abre para perspectivas inovadoras, porque quer saber sobre a experiência, se apresenta aberta, é sensível às interações e articulações, é observada na conjugação de outros saberes, experiências e acontecimentos. Ao contemplarmos currículo formação, é realista considerá-lo como categorias que possuem uma relação significativa com o poder, e essa é uma pauta contemporânea que precisa ser reconhecida, porque possui potência para composições das mais variadas e distintas emergências no plano da formação.

Nesse sentido, é necessário compreender que não poderiam ser modelares, deveriam ser gerados das fontes que lhes dão potência, que são aqueles que, no processo da relação currículo formação, aprenderam a se autorizar, valendo-se das próprias vivências e experiências, dos procedimentos e dos estilos de pensamento presentes ou ocultos no

currículo formação, porque se reconhecem nos seus conhecimentos eleitos como formativos.

3 A METODOLOGIA COMO ATO IMPLICADO

3.1 O ATO DA ESCOLHA É O QUE A CARACTERIZA

Olhando para as escolhas formativas, nunca me furtei a uma boa sessão dialógica para debater o que penso que sei. Foi também nesses debates que descobri que, muitas vezes, ainda não sabia que não sabia: este é o fato central em minha formação de doutoramento. Ciente dessa condição pessoal, desvelando e resolvendo as incompletudes, fazendo pesquisa no contexto dessas limitações, elegi um ato, o responsável.

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKTIN, 2012 p. 44).

Do conteúdo separado do ato cognitivo apropriam-se suas próprias leis imanentes, com base nas quais ele se desenvolve sozinho, autonomamente (IDBEM, 2012 p. 49).

Fui consolidando algumas identidades para assegurar o processo formativo sobre ser pesquisador, vislumbrando questões para tecer conhecimentos na condição de eterno estudante. Os Estilos de Pensamento são o mote onde foi possível realizar tal processo. Atos de Currículo representando o currículo e o Currículo em Atos representando a formação são os aspectos da questão deste trabalho com o qual realizei o ato conclusivo dessa formação.

Nesse percurso, ao buscar leituras de referência para esses atos, aprendendo em conformidade com as condições reais do dia a dia e reconhecendo os fundamentos de pesquisa, neste trabalho muitas vezes me deparei com o apoio de mediações intercíticas, que, conforme Macedo (2013b, p. 86), são “um fecundo analisador e revelador, onde não se desperdiçará a experiência como condição fundante da relação com saberes eleitos como formativos.”

A ideia de *um rigor outro* na pesquisa qualitativa, indicada por Macedo; Galefi e Pimentel (2009, p. 109), significa que “de início faz-se necessário ‘colocar na mesa’ que, para nós, a pesquisa é sempre um ato

contestado, criticável por consequência”, principalmente considerando que o presente estudo possa ser capaz de compreender um pouco mais sobre o entretecimento entre formação e currículo (MACEDO, 2011b; 2012), pensando em pessoas, história, sociedade (FLECK, 2010).

O ato de escolha desta pesquisa, um estudo com viés qualitativo de caráter etnometodológico, proporcionou ao pesquisador refletir sobre os sujeitos na condição de autores e atores, no conjunto das ações formativas do curso de Educação Física da UESC. Foi nas obras de Macedo (2012, 2010, 2006), Coulon (1995a, 1995b), Silva e Votre (2012), André (2012), e apoiado pelo discurso de Nóvoa (2009, 2007) que se fundamentou a postura etnometodológica.

Essa postura se adequou melhor ao objeto de estudo escolhido para esta investigação pelo fato de estar relatando uma realidade baseada na história da formação de formandos em Educação Física da UESC e, conforme Gonçalves (2013, p. 22), “também consiste em ‘uma interpretação singular’ dessa mesma realidade, deixando à mostra essa natureza multirreferenciada da realidade e as suas contradições”.

Ainda consideramos dois contextos que são norteadores das subjeções deste pesquisador e de seu ato de pesquisar: o primeiro é o de tentar compreender como é que se concebem as ciências da educação nos dias atuais, e o outro é saber de que forma a pesquisa em educação pode contribuir para transformação da sociedade. Essa foi a aprendizagem no entorno do problema de pesquisa escolhido. Minhas conexões passivas me possibilitaram assumir a responsabilidade que tenho com tais escolhas; as conexões ativas me fizeram olhar para as necessidades sociais mais prementes, vislumbradas neste estudo.

Quando planejamos esta investigação no curso de Educação Física da UESC, consideramos que, ao estudar Atos (BAKTIN, 2012), essencialmente o ato responsável, Atos de Currículo (MACEDO, 2012, 2011b), são criados cenários onde se descortinam intencionalidades, implicadas ou não, Estilos de Pensamento, visões e vieses de formação que conduzem, de tempos em tempos, aos fatos científicos (FLECK, 2010; CONDÉ, 2012). Todos eles se encontram entretecidos a uma concepção de formação inicial (NASCIMENTO, 2002 e NASCIMENTO; FARIAS, 2012) caracterizada por uma diversidade de procedimentos complexos, orientados em direção aos achados, conforme os estilos de pensamento de curriculistas, instituições, professores e estudantes. Era a maneira encontrada, uma metodologia responsável, calcada na empatia, com ênfase na confiança, lutando para conservar a dignidade na igualdade prescrita (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para exercitar o ato buscado neste trabalho.

Também se destaca a perspectiva de avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 2011), que intenciona converter controle em compartilhamento, investigador em aprendiz, descobridor em modelador de realidades e observador passivo em agente de mudanças, olhando para a condição de estudante (COULON, 2008). Esta é uma modificação necessária, profunda, em constante transformação, visto ser condição estruturadora de Estilos de Pensamentos nas agências formadoras com suas idiosincrasias e/ou diversidades.

Permaneceu o princípio de compreender o atendimento aos requisitos legais. O fato é que existem diferentes maneiras de fazer a mesma coisa, em contextos e compreensões das mais variadas entre si. A matriz de origem é igual: o currículo precisa atender aos requisitos legais, mas até chegar a toda ordem de procedimentos pedagógicos diversos, a formação se apresenta sempre multirreferenciada e atendendo às especificidades epistemológicas.

A perspectiva multirreferencial se consubstancia numa epistemologia da formação como saber-fazer, maneira de ser, pautada no trabalho com verdades contidas, crítica a uma abordagem epistemológica purista e pretensamente atemporal. Nesse caminhar, vai ao encontro da complexidade moriniana que nos fala de uma coerência que se quer pura, e que se torna, portanto, delírio (MACEDO, 2012b, p. 35).

Queríamos não apenas olhar para as fontes de pesquisa, onde a tarefa era decifrar dados que a nós se apresentaram, mas também alinhar conhecimentos sobre Estilos de Pensamento, Atos de Currículo e Currículo em Atos. Fomos movidos para essas questões considerando que, ao iniciar o questionamento de uma problemática de formação, é possível compreendê-la como um ato e assim traçar as relações percebidas entre formação e currículo.

Isto parece possível realizar pela observação dos Atos de Currículo e do Currículo em Atos, tratando-os como fontes de Estilos de Pensamento e, assim, ao compreendê-los, quem sabe seja possível transformá-los em Formação em Atos, uma categoria que aparece para justificar a correlação existente entre currículo e formação.

Compreendemos, um tanto perplexos, que nós, educadores, não devemos mais procurar, no que é heterogêneo e movente, algo do âmbito da estabilidade, do acabado. Esse conforto curricular

didático-pedagógico perdeu o fôlego e não mais responde ao contemporâneo e seus desafios formativos (MACEDO, 2012b, p. 37).

Essa compreensão permitiu desenvolver uma perspectiva de ETPPF levando em consideração a complexidade dos fatos formativos submetidos a tal experimentação. Possibilita, portanto, registrar uma tentativa de estabelecer Atos Pedagógicos gerados pela compreensão da Formação em Atos para melhor promover a formação inicial em Educação Física. Se assim pode ser compreendido, então é possível refletir sobre experiências de formação e fazer o registro de que:

...o ser humano é ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambição, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir. Dois corpos químicos submetidos à experimentação reagirão conforme sua natureza, que é previsível. Os seres humanos também reagirão conforme sua natureza, que não é previsível, pelo menos não tanto e nem da mesma maneira (LAVILLE; DIONNE, 1999: 33).

Entendendo, com base em Mills (1972), que o Artesão Intelectual é um indivíduo que associa, ao realizar seu trabalho as qualidades de um bom trabalhador, juntando na sua prática de pesquisa o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. Busquei, na imaginação, a habilidade de reunir itens do arquivo de anotações até então isolados, desconexos, desconectados uns dos outros a níveis insuspeitos de conexões e ligações uns com os outros. Isto exigiu uma constante convivência com os arquivos, bem como uma redistribuição seguida de formas de libertar a imaginação a partir das novas associações, afiliadas às relações com o objeto de estudo, de modo que o artesanato intelectual e a imaginação sociológica foram ferramentas fundamentais para estimular os atos de pesquisa deste estudo.

Pressupomos que a análise dos discursos não foi, de forma alguma, de caráter neutro, mesmo porque o pesquisador desejou ter uma perspectiva crítica na qual os atos de currículo e o currículo em atos pesquisados fossem considerados elos mediadores interrelacionais entre as possíveis conexões intercíticas, estruturados em suas diversas e complexas dimensões nos discursos de autores, nos atos de currículo e nos currículos em atos.

Neste trabalho se realizou a análise dos documentos; das relações estabelecidas com as fontes de pesquisa que foram produzidas em seus

específicos atos de currículo; assim como das conexões dos currículos em atos que foram surgindo ao analisar as entrevistas, as quais foram associadas com a formação inicial (proposta no PPC e nas demais fontes de informações da Educação Física da UESC), de modo a aprender como essa promove a entrada no ambiente formativo, processa, como avalia e reavalia a formação, e como vislumbra a saída, no perfil do egresso, em seus objetivos, especialmente em direção à Escola.

Deste modo, buscou-se atender uma qualitativa validação dos resultados, tanto na técnica da entrevista como na análise das fontes de informação por dois motivos: um pela relação respeitosa ao que foi produzido pelo grupo original, os primeiros documentos do curso, o manejo dos diversos documentos, buscando representar o que tem de importante para validar a busca, sem alterar suas condições originais, respeitando a temática, o conteúdo para referenciar de forma íntegra o percebido (BARDIN, 2009); o outro, pelo humano sensível em ato, nas entrevistas, numa relação bioética, onde alguém pergunta e o outro fala para ser escutado, visando a melhor interatividade possível (BASTOS; CABRAL, 2013), que nos conduziu à preparação das questões éticas.

3.2 QUESTÕES ÉTICAS

Como era prevista a realização de entrevistas semiestruturadas, que produzem um significativo contato pessoal, é necessário afirmar, conforme Rosa & Arnold (2006, p. 69), que “[...] só o consentimento esclarecido do participante não é suficiente”. Esta palavra implica uma ideia e uma atitude que acontecem por livre vontade. Para além do consentimento, foi necessário esclarecer os riscos, favorecimentos, motivos da entrevista e como os resultados seriam trabalhados, tudo no sentido de que esclarecer é mais fundamental que informar. Sabe-se que:

O sujeito da entrevista, no momento em que, por meio de suas respostas, passa a ser membro integrante da pesquisa, torna-se um dos responsáveis pelos futuros resultados que comporão a contribuição científica, no seu final. Este aspecto leva-nos a considerar e refletir, com profundidade, a gama de responsabilidades do pesquisador ao selecionar os sujeitos da pesquisa (ROSA; ARNOLD, 2006, p. 69).

Nesse sentido, buscou-se o ato responsável de garantir aos participantes o cumprimento dos protocolos éticos emanados da

Resolução 466/2012, especialmente no que diz respeito à privacidade e ao anonimato, bem como ao direito de desistir a qualquer momento, ou de, após a entrevista, recusar a publicação dos dados cedidos.

Houve, também, a preocupação com a ambientação. Todas as entrevistas foram realizadas no mesmo local, onde existia total privacidade e conforto para o entrevistado e o entrevistador. Ambos utilizaram cadeiras com encosto e assento almofadados, sentaram-se um de frente para o outro, separados por uma pequena mesa, onde eram apoiados o gravador, o roteiro da entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE). Uma vez que o TCLE fora lido e assinado, se iniciava oficialmente a coleta de dados via entrevista. Nada mais era colocado sobre a mesa, com a intenção de diminuir a possibilidade de acontecerem distrações no momento da gravação das falas.

O início da entrevista acontecia com uma conversa amena e orientadora, para facilitar o relacionamento. Era informado sempre que o gravador era ligado ou desligado, para compor falas, perguntas, respostas e silêncios, e se prestavam todos os esclarecimentos a qualquer momento. Sempre que necessário era possível estabelecer intervalos para outras necessidades que não fossem as referentes ao objetivo da entrevista.

A condição protocolar foi mediada por todos os fatores enumerados no TCLE (APÊNDICE C), e após todos os esclarecimentos foi coletada a assinatura do participante da pesquisa

Para cumprir os requisitos elencados, o presente estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da UESC, via web, pela Plataforma Brasil e, depois de avaliado e aprovado, a pesquisa foi autorizada pelo parecer CEP-UESC via Plataforma Brasil com o CAEE 39499914.3.0000.5526, recebendo o número 963.844 no dia 09 de dezembro de 2014 (ANEXO, VII).

Para a leitura das fontes de informação do curso foi realizado pedido de autorização ao colegiado por via escrita e consta também autorização do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física, dando conhecimento da existência deste estudo e concordando com a sua realização, após a autorização do CEP-UESC.

3.3 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa buscou atender ao objetivo de identificar os Estilos de Pensamento contidos nos Atos de Currículo e nos Currículos em Atos existentes nas fontes de informação selecionadas do curso de Educação

Física da UESC e das experiências formativas relatadas pelos estudantes-professores concluintes do curso.

Assumiu-se como ato pesquisador delimitar a condição teórico-metodológica, adotando uma abordagem qualitativa, visto que a participação do pesquisador na coleta de dados sobressai e se constitui como avaliação de uma atualidade histórica, rica em dados descritivos, aberta e flexível (LUCKE; ANDRÉ, 1986). Entende-se que a ideia central que orienta um pesquisador de intenção qualitativa, segundo Flick (2009, p. 9), é buscar “acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural”. O autor também identifica algumas características mais comuns, entre outras, na forma como a abordagem qualitativa é realizada:

- a) Se abstém de estabelecer definição de conceitos com definições fechadas;
- b) Busca combinar teorias e métodos para o que se estuda;
- c) Os próprios pesquisadores ganham relevância no processo de pesquisa pela presença mais nítida e atuação em campo;
- d) Considera importante o contexto e as relações estabelecidas no processo;
- e) Está estruturada com base em textos, em notas de campo, na escrita de descrições e/ou transcrições.

Dessa forma, a escolha foi uma abordagem de viés etnometodológico, com intenção sistêmica, considerando os interesses das questões educacionais que envolvem vieses exploratórios, descritivos e interpretativos; analisando as ideias preconcebidas, concepções e motivações, abordagens e práticas realizadas, vivências e experiências de formação; opiniões sobre entrada, experiência formativa, reflexões sobre o processo formativo do curso, propostas, efeitos e resultados (ALVARENGA NETO; BARBOSA; CENDÓN, 2006), considerando a complexidade das questões multirreferenciais, porque os objetos de estudo estão inseridos em um contexto histórico e numa realidade multirreferenciada (GONÇALVES, 2014), onde os vieses exploratórios e descritivos podem ser reconhecidos como percepção integral, mas sustentam a necessidade de construções interpretativas singulares em cada ato.

Os dados acessados nas entrevistas semiestruturadas permitiram assumir sentidos e significados das falas dos participantes da pesquisa, o que conduziu o pesquisador a encontrar aspectos relevantes no que tange às descrições percebidas de experiência formativa quando associadas às fontes de informação.

Nesse movimento perceptivo foi necessária uma ousadia para a escolha dessa proposição, uma intenção de manter um olhar crítico, abrangente, uma atitude integrativa conjugada com a necessidade de mapear os diversos Estilos de Pensamentos, componentes de um todo que se mostrava nos quadros das fontes de informação ou das entrevistas; uma luta intelectual para compor a construção de um sólido referencial, capaz de integrar Atos de Currículos e Currículo em Atos em seus aspectos estruturantes, teóricos, intrínsecos e ordenadores de uma formação.

Considerou-se, integralmente, com Wilber (2013, 2011), que ao estudar uma parte é possível reconhecer o todo, ou seja, os Estilos de Pensamento são partes onde estão contidos os ETPPF e contribuem para reconhecer dimensões significativas do todo, de modo que a formação seja, nesse caso, elevada a uma formação em atos.

O objetivo nos diversos atos que foram realizados intercríticamente – tecidos no processo vivencial/experimental do curso, entretecendo Estilos de Pensamento, Formação Inicial, Atos de Currículo e Currículo em Atos – era a possibilidade de uma observação implicada nas respostas dadas nas entrevistas durante o processo. Queríamos encontrar algumas compreensões formativas, talvez ainda não referenciadas e que poderiam nos levar a novas multirreferencialidades formativas.

Era a intenção de reconhecer a distância entre o concebido e o gerado, revelado pela observação do conjunto das vivências e experiências dos estudantes. A escolha por tal abordagem se apoiou também em Oliveira (2010, p. 59), no sentido de que, além de existir uma relação direta entre o mundo real, objetivo, concreto, o processo se propõe a “explicar em profundidade o significado e as características do resultado de informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem mensuração quantitativa de características ou de comportamento”.

A opção por uma metodologia qualitativa é determinada quando se busca uma relação dinâmica entre o contexto das ações da realidade com a participação implicada das pessoas envolvidas nessa realidade. Essa decisão exige do pesquisador um envolvimento e conhecimento com as pessoas que estão participando da pesquisa. No campo pretendido dessa ação implicada, o trabalho foi penhorado com “um rigor outro” (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009) para compreender as descrições que os participantes apresentaram e todas essas situações de vivências no campo específico da pesquisa.

Por esses fatores, foi também um ato de pesquisa fenomenológico descritivo no que diz respeito às percepções do pesquisador, necessário à leitura dos documentos que compõem o material pesquisado, porque, no conjunto dos processos das entrevistas, foi intencionado decodificar etnométodos formativos, tendo por base a fala dos participantes da pesquisa.

É, nesse sentido, uma pesquisa caracterizada como um estudo etnometodológico crítico, visto que se direcionou exclusivamente ao entorno etnoclínico do curso de Educação Física da UESC. Assim, focalizou suas observações nas ações e relações que se apresentaram nos relatos do dia a dia formativo dos estudantes, olhando implicadamente para o processo formativo.

Assim, escolhemos a etnometodologia crítica e intercrítica, abordagem que elege significativamente a possibilidade de olhar para o colaborador no processo das entrevistas, o estudante-professor de Educação Física e seu processo formativo, com a aproximação das relações experimentadas, tendo por base todas as imbricações que envolvem pensar formação e currículo como fundamentos socialmente referenciados, o que, para Macedo (2012), é um fenômeno irreduzível e inseparável.

Considerando as situações de currículos em atos, buscou-se estudar como esses manejos originados dos atos de currículo foram significativos na realidade e como a comunidade de estudantes se modificou em resposta às relações estabelecidas nos arranjos aproximados, em forma de vivências e experiências formativas.

3.4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de pesquisa foi realizado no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz, no Estado da Bahia. O Curso iniciou seu processo formativo, oficialmente, em março de 2004, quando teve o seu primeiro vestibular. É um curso de Licenciatura em Educação Física, com vestibular para 40 vagas anuais.

Figura 14 - Campus da UESC



Fonte: <http://www.uesc.br/mapa/> Acesso em 01/07/2017

Autorizado pela Resolução CONSEPE da UESC, n.º 31/2003, considerando o deliberado na 15ª Reunião Ordinária do CONSEPE, realizada no dia 15 de agosto de 1998, com amparo no Decreto Estadual nº 7.633, de 16 de julho de 1999, atende às Diretrizes Curriculares de Cursos de Licenciatura, definidas pelos Pareceres CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física CNE/CES 07/2004 e pela Resolução CNE/CES 04/ 2009. Atualmente foi aprovado o novo PPC que atenderá à Resolução CNE-CP 02-2015, com início previsto para 2018.

O Colegiado do Curso é composto pelo Coordenador do Curso, pelos docentes e pelos representantes discentes escolhidos entre seus pares, definido como unidade didático-científica, sendo responsável pela supervisão das atividades didáticas do curso, pela orientação aos acadêmicos, com vistas a sua efetiva integração no âmbito comunitário e ao desempenho de cada um deles no cumprimento de suas obrigações e, ainda, no acompanhamento do desempenho docente. É um órgão da administração setorial de deliberação coletiva, supervisão e coordenação didático-pedagógica, que integra a estrutura da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Cabe ao Colegiado de Educação Física articular-se com os Departamentos a que pertencem as disciplinas do seu currículo, com o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE e com a Pró-reitora de Graduação – PROGRAD, de acordo com a Resolução CONSEPE 07/2007.

Figura 15 - Local onde funciona o Curso de Educação Física da UESC



Fonte: <http://www.uesc.br/mapa/> Acesso em 01/07/2017

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz quer se apropriar das discussões acumuladas, no sentido de ampliar os horizontes da formação profissional do professor de ensino básico. É um curso que considera os avanços teóricos da Educação e da Educação Física associados às produções contemporâneas, sem perder de vista a importância da materialização dessas produções, vinculadas às suas práxis pedagógicas. Assim, se compromete a torná-las concretas, viáveis, e a estabelecer um elo permanente entre o saber elaborado e a ação pedagógica do pensar e do fazer no cotidiano da escola brasileira.

Apresenta-se como um curso que – reconhecendo o ideal – percebe a importância de aproximá-lo do real; ou seja, que torne a relação academia-estudante-professor uma relação dialética, democrática e, sobretudo, prazerosa, desmitificando a dicotomia teoria/prática e utilizando como meta prioritária o tripé de sustentação da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), de forma a salvaguardar a arte e a cultura do movimento humano antigo e contemporâneo.

Foi estruturado como um curso que se propõe a produzir conhecimento de forma coletiva, através da relação professor-estudante-sociedade, e pretende que esse conhecimento seja realmente significativo, colocando toda a sua produção a serviço de quem a mantém: a sociedade.

É uma Licenciatura que também objetiva uma formação que aponte para a preparação de um profissional capaz de práxis pedagógica crítica, consciente do seu papel de educador e que tenha a capacidade de estabelecer relações entre seu objeto de estudo e o ambiente onde devem

de acontecer as suas inserções no mundo do trabalho. O curso valoriza a diversidade cultural e ambiental, apoiando demandas especiais e adaptadas, objetivando levar o egresso a compreender suas ações de forma contextualizada, buscando sempre o seu lugar de sujeito da história.

Um curso de formação que está voltado para questões mais amplas, sem perder de vista as pequenas conquistas pedagógicas do viver cotidiano, e que transcendam os estereótipos ameaçadores de uma corporeidade autônoma, emancipada e esclarecida.

Ao questionar valores historicamente impostos para a massificação de ideais opressores, seja no campo social, intelectual, étnico e religioso, aporta para o ambiente acadêmico todas as discussões contemporâneas nas diversas áreas de conhecimento, percebendo, assim, de forma concreta, a construção de novos desafios para a Educação Física e, especialmente, para o educador.

Em 2017, completa 14 anos de atuação na formação de professores da educação básica, tendo colado grau 9 turmas, desde sua fundação, numa média de 26 egressos por ano, sendo, em sua totalidade, 238 egressos. O ambiente desta investigação foi vivenciado no Parque Desportivo da UESC, onde os estudantes que estavam em fase de conclusão do curso participaram das entrevistas.

Nas tabelas a seguir apresenta-se o número de alunos ingressantes e concluintes (Tabela 1) e o número de candidatos por vaga desde a sua criação até o ano de 2016 (Tabela2):

Tabela 1 - Número de alunos ingressantes e concluintes por ano

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matriculados	40	40	40	40	41	41	41	40	40	38	40	43	42
Concluintes					23	27	30	24	26	21	37	18	32

Fonte: Colegiado de Educação Física, UESC, 2016.

Tabela 2 - Número de vagas e concorrência

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
22,8	13,4	15,15	13,4	12,87	9,52	9,63	9,95	20,8

2013		2014		2015		2016	
PU 35,60	COTAS 6,36	PU 51,6	COTAS 50,0	PU 40,65	COTAS 39,85	PU 49,05	COTAS 46,93

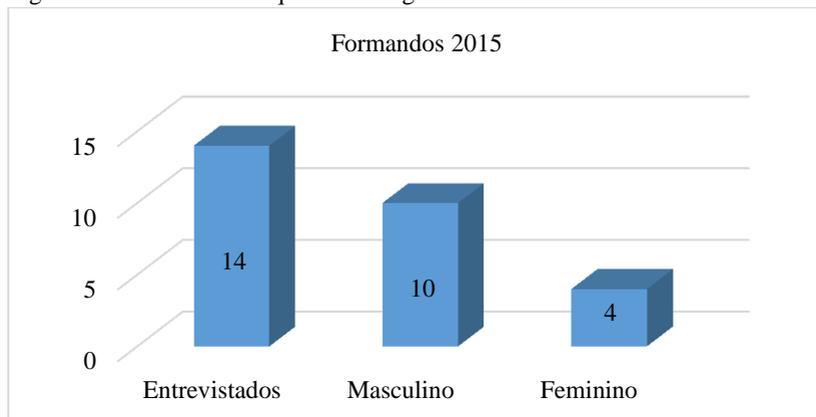
PU = Processo Universal (20 vagas) COTAS = todas (22 vagas)

Fonte: ASPLAN, 2013, 2014, 2015 e GESEOR 2016.

3.5 ATORES SOCIAIS DO ESTUDO

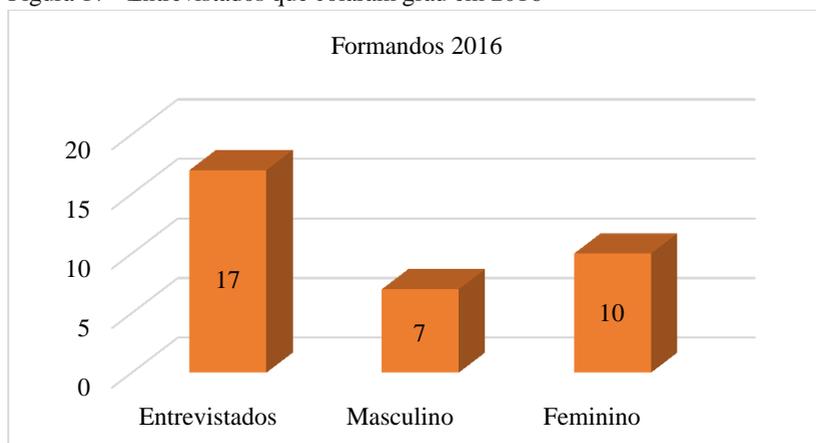
O universo dos atores sociais da pesquisa, estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz, foi de 31 pessoas – das quais 11 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino; 17 colaram grau em 2016 e 14 em 2015 – conforme figuras 16, 17, 18 a seguir:

Figura 16 - Entrevistados que colaram grau em 2015



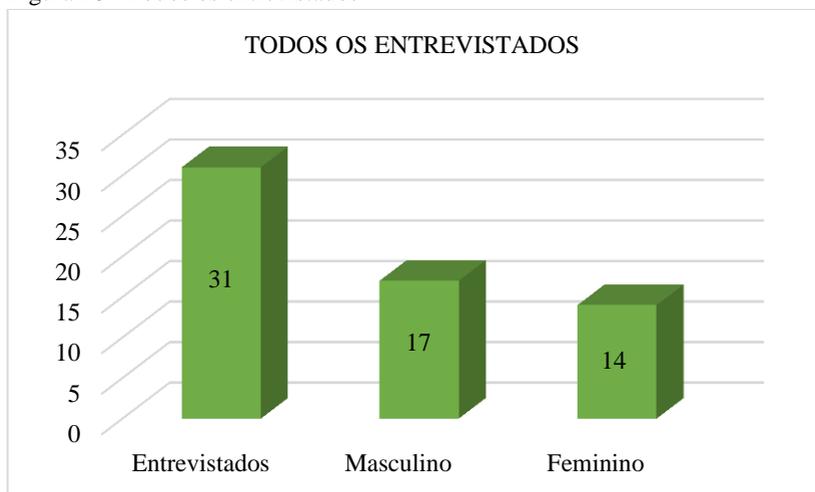
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 17 - Entrevistados que colaram grau em 2016



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 18 - Todos os entrevistados



Fonte: Elaborada pelo autor.

A seleção dos atores sociais participantes da pesquisa se deu de maneira intencional e não probabilística (THOMAZ et al., 2007; MARCONI; LAKATOS, 2002). Os critérios de inclusão eram que estivessem com matrícula regular e cursando, no mínimo, duas disciplinas, no último ano do curso, e respondessem aos chamamentos da pesquisa, com interesse, demonstrando que gostariam de participar como ator(a) social da pesquisa.

Quadro 3 - Relação dos atores sociais

Atores Sociais	Sexo	Ano de Nascimento	Idade	Pontos Vestibular	Coefficiente de Rendimento Acadêmico	Entrada	Saída
1	F	1981	36	67411	8,97	2013	2016
2	F	1994	23	58112	8,24	2012	2015
3	M	1986	31	50000	5,86	2009	2016
4	M	1992	25	45869	5,00	2011	2016
5	M	1978	39	47560	6,58	2011	2016
6	F	1994	23	64874	8,34	2013	2016
7	M	1992	25	52295	6,97	2011	2015
8	M	1985	32	48450	7,98	2013	2016
9	M	1986	31	48790	6,68	2011	2015
10	F	1992	25	58796	8,24	2012	2016

11	F	1994	23	63103	8,76	2012	2015
12	M	1993	24	58890	8,79	2012	2015
13	M	1994	23	62464	8,04	2013	2016
14	F	1995	22	60952	7,66	2013	2016
15	F	1995	22	62845	8,54	2013	2016
16	M	1993	24	56789	7,12	2013	2016
17	M	1980	37	62089	8,50	2013	2015
18	M	1990	27	59673	6,49	2011	2015
19	F	1993	24	57890	7,73	2012	2015
20	F	1992	25	53024	7,31	2012	2016
21	M	1993	24	62194	7,57	2012	2016
22	M	1990	27	61234	8,14	2013	2016
23	F	1991	26	61284	6,96	2012	2015
24	F	1995	22	63751	6,56	2013	2016
25	M	1989	28	60901	7,83	2013	2015
26	M	1994	23	57875	7,52	2012	2015
27	M	1996	31	62543	8,53	2012	2015
28	M	1990	27	59890	8,21	2012	2016
29	M	1994	23	61234	8,11	2012	2015
30	M	1994	23	62348	8,21	2012	2015
31	M	1992	25	61698	8,00	2013	2016

Fonte: Elaborada pelo autor.

Rosa & Arnoldi (2006, p. 52, grifo dos autores) afirmam que “A teoria e a prática têm demonstrado que a aproximação do universo dos entrevistados potenciais vem ocorrendo, inúmeras vezes, por meio de *fontes disponíveis* e de fácil acesso ao pesquisador”. Em virtude dessa posição, foi intencional selecionar os estudantes-professores, na condição de atores sociais, quando era demonstrado maior interesse em contribuir com a intencionalidade deste estudo, ou seja, de aportar com seus relatos, trazendo para a pesquisa suas experiências de formação, pontuadas nas questões semiestruturadas no roteiro de entrevista.

3.6 AS FONTES DE INFORMAÇÃO

Para retirar os Estilos de Pensamentos dos Atos de Currículo do curso foi realizada análise das fontes de informação selecionadas. Com a necessidade de compreender o referencial formativo existente, este estudo opta por considerá-los como atos de currículo e como aspectos esclarecedores das intencionalidades formativas.

As pesquisas que proporcionaram atribuir observações sobre esse fenômeno relacional entre o pensado oficializado nos projetos e o encontrado na realidade cotidiana são as de Macedo (2011b, 2010,

2007), Charlot (2007) e Coulon (2008). Essas obras têm como esteio teórico de estudo a relação currículo e formação. Situam também a suposição teórica de que as melhores condições de encontrar informação sobre experiências vividas do processo formativo são encontradas no contato com as pessoas que passaram por esse processo, caso deste estudo.

Ao lado das entrevistas também estava em pauta a realização de uma pesquisa documental, onde se pretendeu atender ao objetivo de encontrar, de forma satisfatória, quais são os Estilos de Pensamentos coletados e escolhidos em forma de uma arqueologia de estruturas metodológicas implicadas, presentes na construção dos documentos oficiais do curso.

Essa coleta exigiu, conforme Demo (2001), um referencial metodológico reforçado pela hermenêutica de profundidade, onde uma análise formal discursiva foi incluída como recurso fenomenal nos procedimentos para compor a análise narrativa e argumentativa dos documentos.

Os documentos foram obtidos por meio digital; são cópias disponíveis de natureza pública, e podem ser encontrados no site UESC ou na sede do Colegiado de curso. Foram coletados entre julho e dezembro de 2015. Houve um atraso significativo na produção dos históricos dos estudantes-professores por razões diversas e factuais, mas, em dezembro de 2015 já se estava de posse de todos os documentos.

A seguir, a discriminação das fontes de informação que foram coletadas:

- Histórico dos estudantes que iriam colar grau nos anos de 2015 e 2016;
- Projeto Pedagógico de Curso, de 2010;
- Regimento de Trabalho de Conclusão de Curso;
- Regimento de Estágio Supervisionado.

3.7 INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS

3.7.1 Dispositivos de conversa

Ao compor a intenção de buscar as informações necessárias para o estudo, era mister uma aproximação com a subjetividade, que demarca as relações dialógicas ao exercitar os níveis de compreensão em direção ao mais compreensível possível. Para isso, foi necessária

uma aproximação com os principais conceitos que formalizam a utilização de instrumentos como tecnologias relacionais, provocadores de diálogos.

Era necessário estimular as possibilidades de debate com conversas amenas, mas sem sair do foco da pesquisa, ligeiras tentativas de articular, uns com os outros, conforme a demanda, compreensões conectivas, relacionais, valorizando o discurso do entrevistado sem retirá-lo da condição de colaborador da pesquisa. Era necessário, às vezes, levar o entrevistado a compreender qual era o foco da entrevista, porque falava de formação relacionada ao currículo.

Assim, a escuta sensível dos sinais (físicos, mentais, emocionais, cognitivos) no processo da conversa eram dispositivos engajados com foco na observação, análise e compreensão, conforme Macedo (2009, p. 87) indica, de cada ato como ato de rigor, pois “compreender compreensões é uma tarefa árdua do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa”.

Essa não é simples compreensão cognitiva. Para além de uma compreensão que estreita a relação compreensiva ao ambiente da conversa, ela é o horizonte antecipado das aprendizagens de mão dupla existente na relação entrevistador-entrevistados, estabelecida nestes dispositivos de conversa. É a importância inerente à própria existência, é a experiência do sujeito.

Vale pontuar que a compreensão é o âmbito da *experiência do sujeito*. O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do *outro*. O rigor dos seus métodos porta essa premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar *com* a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do *outro* e da sua realidade, e com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas o *conhecimento situado* (MACEDO, 2009, p. 87-88, grifos do autor).

Assim, assume-se, neste procedimento metodológico, que não falamos de abstrações nem de idealismos, mas de atitudes necessárias para compor a complexidade da tarefa de utilizar dispositivos de conversa para produzir dados rigorosos.

3.7.2 As entrevistas

A escolha por entrevista (APÊNDICE A) se deu porque este é um recurso que permitiu ao pesquisador entrar em contato com cada ator social selecionado e para que se mantivesse um diálogo pessoal com cada ator social participante da pesquisa (BARDIN, 2009; GONÇALVES, 2014). Era uma forma de manter uma conversação onde se poderiam obter permissões e conduzir uma estratégia de seleção desses atores sociais, trabalhando para manter um relacionamento harmonioso, ético, profissional, com possibilidade de prever as questões emergentes e os conflitos possíveis com atitude proativa e ética.

Existe uma variabilidade de literaturas que se publica para contribuir com os procedimentos de pesquisa com base nessa intencionalidade de pesquisa qualitativa. Nesse espaço, o “rigor outro”, de Macedo, Pimentel e Galeffi (2009, p. 91), diz que no campo etnográfico a “recomendação de ir a campo ver, in situ, em ato, a teoria não é vista como uma limitação heurística”. Os autores assim continuam:

A teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta a retomadas. Ao nos defrontarmos com a realidade, temos que compreender que *esta não cabe num conceito*, é preciso construir um certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos durante as observações uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso.

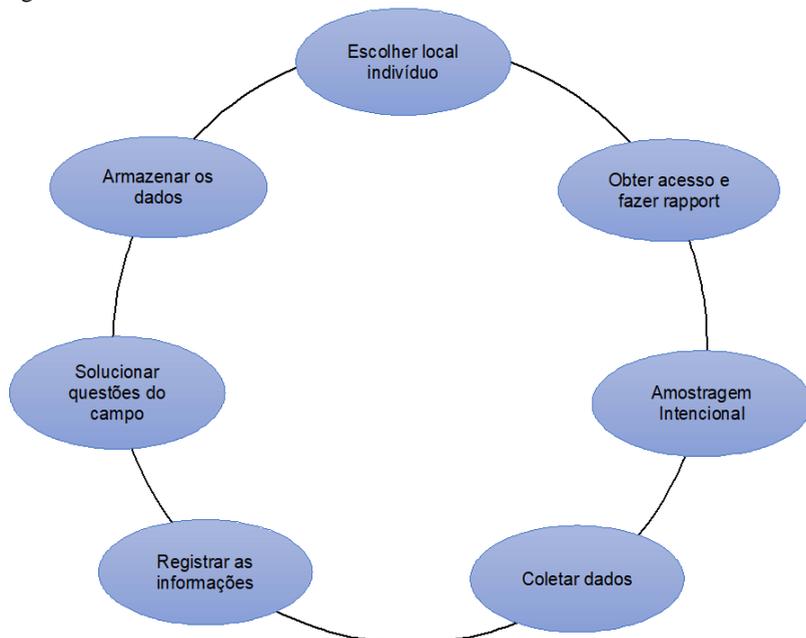
Mas o que se intenciona é que não importa a teoria, mas os direcionamentos compatíveis com o rigor acadêmico que promova confiabilidade nos atos reativos das evidências encontradas, porque preferem o rigor da inquirição das relações presentes na realidade.

Creswel (2014, p. 122) sugere, como procedimento, a habilidade de acompanhar o que denomina de círculo de atividades relacionadas como “[...] um processo de envolvimento em atividades que vão além da coleta de dados”, pois suas ações encadeadas favorecem a interrelação das atividades de coleta e contribuem para resolver perguntas de determinada pesquisa.

Segue-se, na figura 19, como pode ser representado este círculo da coleta de dados. Cada nó pode ser um ponto de entrada, que pode indicar as decisões que o pesquisador deve tomar, contudo é recomendado que o pesquisador considere todos os nós, visto que fazem parte de um processo. Creswel (2009, p. 122) afirma que isso só é válido

para uma amostragem intencional “que exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame.”

Figura 19 - Círculo de Coleta de Dados



Fonte: A atividade de coleta de dados (Creswel, 2014, p. 122).

Durante o período das entrevistas, foi possível vivenciar as conversas com teor dialógico, mantendo os requisitos dos protocolos sobre pesquisa com seres humanos, mas também realizar trocas sobre outras experiências que não as dos objetivos deste trabalho, o que foi muito enriquecedor e deu a este pesquisador uma oportunidade ímpar de conhecer melhor os entrevistados.

Todos os contatos foram realizados in loco e presencial, tendo sido apresentado o convite de forma verbal – fosse na sala de aula, nos espaços de estar ou até mesmo em encontros informais onde fosse possível realizar a proposta, desde que estivesse aberto o espaço de diálogo, e as pessoas presentes se interessassem em participar. Em nenhum momento foi percebida qualquer resistência, o clima sempre foi leve e confiante. Vale lembrar que sempre houve o cuidado de manter o rigor quando se atinha exclusivamente ao processo de coleta de dados,

depois que era estabelecido o encontro oficial para a realização da entrevista.

Essas entrevistas foram realizadas com muitos hiatos de tempo em virtude de greves e paralizações e, também, pela própria experiência de aprendizado em lidar com essa metodologia ainda não utilizada pelo pesquisador, fatos esses considerados como excelentes aprendizados, especialmente pela existência de uma convivência dialógica com os estudantes-professores, atores sociais deste trabalho.

Para Szymanski (2011), um roteiro necessita de inclusão de ação que promova certo aquecimento da conversa dialogada, com apresentação da questão que indicará o início da entrevista propriamente dito. Isso deve ser planejado com antecedência para que as expressões e questões de esclarecimento permitam focalização e aprofundamento, confiança e respeito ao momento da relação entre entrevistador e entrevistados.

Após o período dos encontros para a coleta de dados nas entrevistas, foram realizadas as transcrições. Um grande tempo foi ocupado com este trabalho, visto a necessidade de ouvir e, muitas vezes, voltar a ouvir, até ter perfeito entendimento, para ser o mais fiel às falas no momento das transcrições. Era um momento de buscar reconhecimento dos Estilos de Pensamentos no que era dito sobre o processo de formação que experimentaram e pelo qual foram também experimentados, também para garantir a confiabilidade das falas transformadas em dados.

3.7.3 O entrevistador

Ao pensarmos em competências e habilidades do entrevistador em situações de pesquisa, é fato que devem haver procedimentos adequados à situação, referendados por habilidades específicas. Rosa e Arnoldi (2006, p. 81) referenciam como se processa a preparação para tal finalidade:

Todo pesquisador/entrevistador, antes da iniciação do árduo trabalho de coleta de dados por intermédio de Entrevista, deve questionar-se sobre os seus conhecimentos científicos, seu pleno saber sobre o tema em estudo, suas habilidades emocionais e físicas como entrevistador, sua capacidade de arguição e intervenção e sua prontidão no preparo das questões imprevisíveis e no momento adequado.

Quanto mais habilidades forem desenvolvidas, mais chance de êxito existe na relação com o entrevistado. Contudo, a mais importante qualidade de um entrevistador é o respeito (VIEIRA; HOSSNE, 1998), pois ele é que solidifica e dá fundamentos para compor um relacionamento produtivo e capaz de contornar as necessidades emergentes e/ou planejadas.

Algumas habilidades, entre tantas, ficam aqui relacionadas como: compreensão das relações humanas; habilidades de empatia e atenção respeitosa pela opinião dos entrevistados (THOMPSON, 1992); saber o momento exato de fazer inferências e intervenções; ser devoluto, acessível e capaz de comunicar os processos, procedimentos e protocolos de maneira justa e assertiva; valorizar todos os entrevistados, especialmente aqueles que possam exercer pleno domínio das suas falas (ROSA; ARNOLD, 2006).

Ampla literatura é apresentada com uma diversidade de informações sobre a melhor maneira de obter sucesso no exercício da relação entrevistador e entrevistado (THOMPSON, 1992; ROSA; ARNOLD, 2006; BASTOS; SANTOS, 2013; THOMAZ et. al., 2007), contudo, algumas situações são mais importantes, essencialmente as que envolvem a postura do pesquisador, como aparência, tom de voz e maneira de se dirigir ao entrevistado. Deve-se evitar, a todo custo, o desconhecimento das questões e assuntos perguntados, bem como ter intencionalidade assertiva para não projetar uma imagem de pessoa confusa, sempre se reportando a erros primários ou pedidos de desculpas desnecessários oriundos de falhas de processamento da entrevista.

Este pesquisador, antes de ir a campo, treinou a entrevista com pessoas que não eram do grupo de atores sociais selecionados para amostragem. Realizou 5 pilotos de entrevistas, juntamente com alguns estudantes egressos do curso que tinham mais proximidade e disponibilidade para tal evento, avaliando junto com os entrevistados do piloto as barreiras possíveis, o que limitava o entendimento da pergunta e o que supunha o entrevistado ser perguntado, evitando um direcionamento para respostas esperadas e a quebra da sensação de conforto, buscando situações éticas.

3.8 ATITUDES DURANTE A BUSCA DE INFORMAÇÕES

No decorrer de todo o trabalho buscou-se o constante exercício do rigor teórico-metodológico (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), refletindo sobre a teoria que foi praticada e assumindo atitude empirista heterodoxa, pois apesar da ida ao campo para in loco praticar

cada ato de pesquisa, a teoria em si não foi compreendida como uma limitação para a descoberta de novos fatos.

A teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta a retomadas. Ao nos defrontarmos com a realidade, temos que compreender que *esta não cabe num conceito*, é preciso construir um certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos durante as observações uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso (MACEDO, 2009, p. 91).

Isso não impediu de manter a busca de informações em situações não previsíveis, onde a atenção do pesquisador se fez necessária para evidenciar o que era do interesse ou relevante para os objetivos da pesquisa. O pesquisador deve, conforme Martins (2015, p. 73),

Ter um comportamento adaptável e flexível, de maneira a transformar situações imprevistas em oportunidades para melhor compreender o fenômeno sob estudo. Ser capaz de, tranquilamente, absorver ideias e opiniões contrárias aos seus pontos de vista e mostrar sensibilidade a provas contraditórias. Por mais rigor no planejamento do trabalho de coleta, geralmente, a realidade acaba por surpreender, e diante das situações não previstas, o pesquisador precisará mostrar habilidades para reverter o ocorrido em favor da pesquisa.

Por ser professor do curso – e de característica de constante convivência em momentos extraclasse, no ambiente formativo do curso e em situações de gestão de colegiado e outras mais informais – o conhecimento prévio dos estudantes esteve garantido, ainda que, em alguns casos, exigisse mais habilidade profissional para as abordagens. Visando consolidar este conhecimento necessário, buscou-se resolver tais situações nos momentos de aquecimento para a entrevista.

Atendidas todas as dúvidas e demais situações necessárias à preparação, era entregue o texto do TCLE em seu formato original, que após ser lido era assinado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o entrevistado. A maioria recusou a cópia, o que indicou para este pesquisador que a relação de confiança estava muito bem estabelecida.

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a

empreendem. [...]sobretudo, transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos. Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos (GOELLNER et al., 2010, p. 381-382).

Conforme Rosa e Arnoldi (2008), trata-se de um questionamento mais profundo e objetivo, tendo por base os objetivos do estudo, promovendo um clima de reciprocidade e confiança, estimulando que os participantes discorram, verbalizem pensamentos, reflexões e concepções sobre as questões de interesse do trabalho. Isso também era tratado acadêmica e dialogicamente com delicadeza e cuidado, nas relações estabelecidas, tentando seguir naturalmente a sequência do roteiro, mas abrindo espaço para a flexibilidade da conversa. Enfim, acredita-se que foi possível captar com rigor os dados pretendidos.

3.8.1 A organização das informações

Além das informações bibliográficas – que deram luz à composição das revisões necessárias visando entendimento das questões estudadas neste trabalho, pois ofereceram ao pesquisador um apoio teórico para ampliar o conhecimento, permitindo aprofundamentos sobre os assuntos, vivenciado por um processo de garimpagem de informações, com finalidade de buscar mais embasamento, satisfazendo as motivações teóricas da pesquisa – foram utilizados fichamentos, anotações e comentários diretos e indiretos para composição de textos organizados.

As fontes de informação foram estruturadas em três grupo, a saber: revisão teórica, estudo da documentação do curso e entrevistas transcritas. A revisão teórica envolveu demanda de leituras diversas e aprofundamento nos temas de interesse da pesquisa, bem como na resolução de dúvidas, articulação de ideias e conceitos, entre outros.

Outro passo foi a leitura dos documentos do curso, que ficou concentrada no Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no Regulamento do Estágio Supervisionado e no Projeto Pedagógico do Curso. Foram focados os seguintes elementos:

Concepção, Objetivos, Estrutura Curricular do Curso e Perfil do Egresso. Nessas fontes de informação foram identificados os Estilos de Pensamentos dos Atos de Currículo do Curso.

Nas entrevistas, depois de várias leituras, fui encontrando os Estilos de Pensamentos do que denominamos neste trabalho como Currículo em Atos, ou seja, a experiência formacional dos formandos no curso de Licenciatura em Educação Física da UESC.

Todas as etapas de organização eram demandas para, com base nessas informações, estabelecer compreensão sobre a relação entre os Estilos de Pensamento de cada Objetivo da Pesquisa. Dessa maneira foi possível ir obtendo gradativa clareza a fim de compor as estratégias para a análise dos dados.

3.9 ESTRATÉGIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A intenção deste trabalho de pesquisa sempre foi encontrar uma maneira de avaliar um processo de formação em um curso de formação inicial para licenciados, na área da Educação Física, utilizando uma metodologia etnográfica e um referencial teórico socialmente implicado. E olhar para o processo histórico do Curso desde o momento da sua concepção até dezembro de 2016, data que foi definida para delimitar o alcance deste estudo.

Também foi relevante ampliar a compreensão sobre a formação, tendo a contribuição significativa dos estudantes-professores do curso, pois o destaque foi a narrativa das suas experiências de formação, num curso que espera ser avaliado em seus Atos de Formação na subjetividade deste pesquisador e, para este projeto em especial, ser avaliado desde a percepção dos estudantes-professores apresentada em suas falas. Buscou-se encontrar os Estilos de Pensamento nos atos de currículo e nos currículos em atos e, assim, tecer a intencionalidade do que poderia ser chamado de tese deste estudo: abrir o diálogo, entre currículo e formação, tendo como fonte avaliativa desse diálogo os Estilos de Pensamento retirados dos Atos de Currículo associados aos Currículos em Atos intuídos por um olhar histórico, socialmente construído e implicado nas multirreferencialidades do pesquisador, para desvelar onde seria possível dizer que o currículo alcança a formação ou, por dialogicidade também, que a formação alcança o currículo, um ao outro ou vice-versa, em suas propostas.

Referenciado em Flick (2009, p. 21), que fala sobre a utilização de pesquisa qualitativa anunciando que, contemporaneamente, “as narrativas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e

situacionais”, e considerando Caragnato e Mutti (2006, p. 684), que alertam que “[...] encontrar uma forma ideal para interpretar dados é utópico”, quando de posse dos dados, especialmente as entrevistas, e depois de validadas pelos participantes, era necessário reconhecer que as estratégias de análise do estudo prescreviam a necessidade da análise tanto das fontes de informações como das entrevistas.

Acredita-se que não exista uma análise melhor ou pior, o importante é que o pesquisador conheça as várias formas de análise existentes na pesquisa qualitativa e sabendo suas diferenças, permitirá uma escolha consciente do referencial teórico-analítico decorrente do tipo de análise que irá empregar na sua pesquisa, fazendo sua opção com responsabilidade e conhecimento (CARAGNATO e MUTTI, 2006, p. 684).

Cabe, então, respeitar os roteiros estabelecidos nos objetivos, orientados pelos dados das fontes de informação e pelo resultado da análise das entrevistas para compor as análises do material produzido. Toda a análise de dados é desencadeada em contextos interpretativos que são, nessa fase, organizados para interpretar esses textos que conduzem à construção de deduções categóricas e também conduzem às teorias.

Os métodos de interpretação partem destes textos. Diferentes roteiros conduzem em direção aos textos de centro da pesquisa, e também conduzem em direção aos textos. Muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da *teoria ao texto* e outro caminho do *texto de volta à teoria*. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa (FLICK, 2009, p. 14).

Conforme Soriano (2004), no processo de análise dos dados é importante observar se os dados coletados se apresentam como relevantes. O pesquisador deve ler e reler os textos transcritos, observando se, nas falas dos participantes é possível encontrar as seguintes pistas: a) descrição de acontecimentos vividos, oferecendo oportunidade de interpretação das experiências formativas dos estudantes; b) como essas experiências formativas poderão ser ordenadas em categorias para representar os temas investigados; c)

compreender que os dados não têm luz própria e exigem interpretação associada aos procedimentos metodológicos, bem como serão orientados por marco teórico conceitual, demandado na construção do trabalho de pesquisa.

Rosa e Arnoldi (2006) aconselham a interagir de forma que a análise qualitativa influencie profundamente as interpretações do pesquisador e impregne suas percepções, pois uma interação implicada com os dados é o que engaja o pesquisador, para separar e examinar os contextos das falas onde se encontram as respostas às suas questões de pesquisa. Por outro lado, Soriano (ibidem) diz que interpretar é inferir o significado da informação empírica coletada, e analisar deve ser entendido como organizar os significados das respostas para atender aos objetivos da pesquisa.

Para interpretar as informações coletadas nas fontes de informações e nas entrevistas transcritas, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), por ser uma estratégia mais identificada com as intencionalidades do estudo. Esta autora indica que as análises podem ser realizadas por uma intuição que determina a relação percebida e que demarca a diferença teórica entre conteúdo e sentido. Podem ser realizadas inferências por duas estratégias (CARAGNATO; MUTTI, 2006): a) análise por categorias temáticas ou dedução frequencial, que se propõe a fazer enumeração do emprego de vocábulos autenticando a frequência desses, mas sem preocupar-se com o sentido no interior do texto; b) a análise categorial subsidiada por uma busca temática, encontrando categorias que aparecem no texto, as quais podem ser agrupadas pelo que possuem em comum e organizadas com base em semelhanças e afinidades.

A técnica de AC (**Análise de Conteúdo**) se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. [...] a primeira etapa, como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns

(CARAGNATO; MUTTI, 2006, p. 683). (Grifo nosso).

Para além da análise de conteúdo, foram buscados, em Macedo (2012, 2010a), os fundamentos da etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação, etnopesquisa implicada, porque, conforme Macedo (2010b, p. 106) “o separatismo quase antagônico entre sujeito em formação e organização de dispositivos” [curriculares¹⁵] nos alertou para, em todo estudo, manter postura reflexiva, crítica, que minimize a perspectiva de que a desproblematização entre currículo e formação seja algo naturalizado. Neste sentido, também se intencionou uma necessidade de (ibidem, p. 107) “compreender o caráter nefasto” dessas conjunturas eivadas de divisibilidade e reducionismos que não elegem uma perspectiva relacional entre tais realidades.

Na primeira análise, quando os dados estavam ordenados, foi realizada a exploração dos textos como demarcações para coligir, colecionando as categorias de dados e para depois conduzir para tratamento os achados, buscando as inferências e interpretações nos esforços verificativos dos documentos e entrevistas.

Esses dados, além de serem lançados em planilhas e estruturados por conveniência categórica, foram também utilizados no programa NVivo 11, um software com recursos para soluções qualitativas em dados da mesma natureza. Após a coleta dos dados, foi aberto no Nvivo um projeto onde foram armazenadas as entrevistas e os textos das fontes de informação utilizados.

Essas informações receberam atributos e foram categorizados em fontes internas e/ou externas, nós e atributos. As fontes foram informantes da nuvem de palavras, com base nos textos das entrevistas e das fontes de informação. Outros cruzamentos foram realizados entre nuvens de palavras das fontes de informação e nuvens de palavras das entrevistas. Tudo isso foi realizado com base nos interesses dos objetivos da pesquisa que buscaram responder às questões que orientaram este estudo.

¹⁵ Grifo nosso

Figura 20 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo

The screenshot displays the NVivo 11 interface with the 'EntrevS6Resp' source selected. The main window shows a table of imported transcripts with the following columns: Nome, Ns, Referências, Criado em, Criado por, Modificado em, and Modificado por. The data is as follows:

Nome	Ns	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
entresp01	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp02	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp03	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp04	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp05	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp06	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp07	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp08	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp09	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp10	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp11	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp12	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp13	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp14	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp15	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp16	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp17	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp18	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG
entresp19	0	0	04/08/2017 00:31	SMG	04/08/2017 00:31	SMG

Fonte: Elaborada pelo autor.

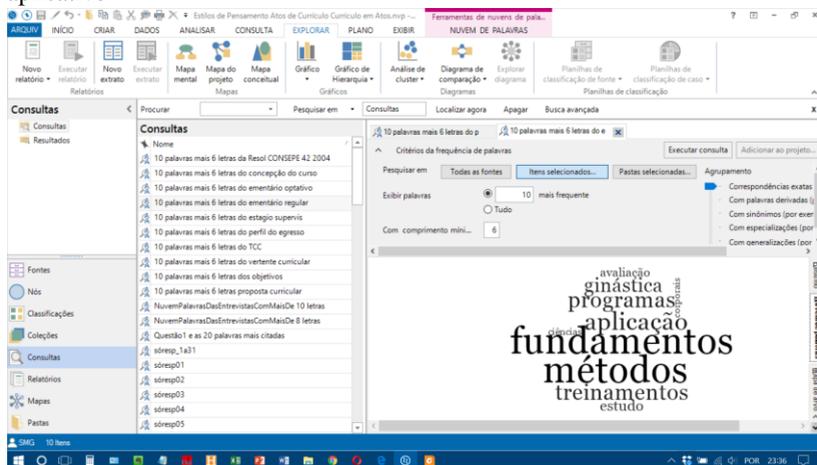
Figura 21 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo

The screenshot displays the NVivo 11 interface with the 'DocsCursoPPC' source selected. The main window shows a table of imported transcripts with the following columns: Nome, Ns, Referências, Criado em, Criado por, Modificado em, and Modificado por. The data is as follows:

Nome	Ns	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Curso_concepção_2010	10	21	17/05/2017 14:05	SMG	17/05/2017 14:05	SMG
Curso_curriculo-propostas_2010	6	8	17/05/2017 14:05	SMG	17/05/2017 14:05	SMG
Curso_objetivos_2010	10	17	17/05/2017 14:05	SMG	17/05/2017 14:05	SMG
Curso_perigil-do-egresso_2010	7	7	17/05/2017 14:05	SMG	17/05/2017 14:05	SMG
Curso_vertente-curricular_2010	14	23	17/05/2017 14:05	SMG	17/05/2017 14:05	SMG

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 22 - Tela do QSR NVivo 11 com as transcrições importadas do aplicativo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Acredita-se que esse recurso tecnológico foi importante, porque facilitou desvelar comparações e classificações de temas ou vocábulos, na condição de signos linguísticos frequentes, que possibilitaram referendar a existência de material linguístico capaz de indicar, no referencial encontrado, a possibilidade de descrever narrativas baseadas nas intenções deste trabalho, e fornecer, conforme Caragnato e Mutti (2006, p. 683), “[...] materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação”.

Seguindo o protocolo das análises, Soriano (2004) descreve que se farão as sínteses de informações, uso de caminhos descritivos que apontam sentidos e significados ou diferenças entre os fenômenos dinâmicos, onde se buscam as harmonias integradas das respostas encontradas, favorecendo a hierarquização de correlação e assimilação de conteúdo, o que leva às sínteses gerais de resultados mais densos e possibilita conexões entre os resultados de fenômenos encontrados que visam explicar as questões de estudo.

Ao categorizar e estabelecer as relações que proporcionaram o desvelamento das categorias dos Estilos de Pensamento, estas foram elencadas tanto por dedução como por pressupostos retirados dos componentes contidos na perspectiva teórica do pesquisador, de modo que foi possível tirar do contexto textos emergentes, categorizados em elementos teóricos, que quando comparados ao constructo

epistemológico, contido em Fleck (2010), formavam a intuição desta tese.

Por consequência, a estrutura organizada foi constituída porque apareceram muitos elementos que geraram novos pretextos, ou, como diria Fleck (2010), protoideias; daí se optou pela necessidade conjuntural de cumprimento formal do ciclo de análise, sempre provisória, deste trabalho. Este foi o caminho trilhado; o entretecimento contido nestes referenciais teóricos é o tecido expresso, que apareceu para este momento, que foi orientado para completar um tempo de formação doutoral em atos, mas, segundo Fernando Pessoa “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Foi nessa imprecisão que vivi, e, às vezes quase morri.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 COMO FOI CHEGAR AOS ESTILOS DE PENSAMENTO

4.1.1 As protoideias do curso de Educação Física da UESC

A criação de um curso de Educação Física na região cacaueira é antiga e sempre foi de interesse da comunidade acadêmica; já em 1967, na antiga Faculdade de Filosofia de Itabuna - FAFI, foi criado um Projeto de Curso de Educação Física pelos gestores da época e aprovado pelos conselheiros da FAFI. Caso tivesse sido implantado, seria o primeiro curso de Educação Física do Estado da Bahia, visto que só depois de dez anos foi criado o Curso de Educação Física da Universidade Católica de Salvador – UCSAL.

No ano de 1992, foi plantada a primeira semente para tomar de volta a ideia de implantar um curso de Educação Física, com a criação do Seminário “Corporeidade, cultura e consciência”, realizado pela área de Educação Física da época. Foi um fracasso e um sucesso: um fracasso porque não convenceu à comunidade acadêmica a participar (essa não compareceu, tivemos uns poucos universitários da época presentes no dia da abertura do evento). Contudo, a comunidade de professores da Educação Básica compareceu em massa, lotando o auditório Jorge Amado da UESC, que possui, aproximadamente, 150 lugares. No segundo dia, quando teve início o primeiro curso do evento, esse foi um sucesso. Daí em diante foi possível perceber a vocação que poderia influenciar a criação de um curso de Educação Física na UESC, uma Licenciatura. Dessa experiência se intuiu que o campo de formação de professores era mais vibrante enquanto temática, na nossa região.

Muitas vezes, em muitos lugares, nas conversas informais, nos momentos avaliativos do grupo da época, sempre se faziam presentes as ideias sobre a criação de um curso de Educação Física. Às vezes alguns se colocavam contra a ideia, outros eram favoráveis, mas estava realmente existindo um debate. E esse foi o aprendizado: é preciso debater insistentemente, pois o debate sempre gera contextos que impulsionam as ideias, as quais possuem o devido valor, na oportuna hora. Assim foram gerados os primeiros interesses pela comunicação e diálogo, como meio de promoção da construção transformadora, quando é possível, na velha máxima freiriana da relação entre conflito e consenso, pois ali estavam sendo gestadas as primeiras protoideias que, em seguida, se tornaram as escolhas dos conhecimentos considerados como formativos para aquele grupo.

4.1.2 A primeira Comissão

Esses eventos deram origem aos movimentos para a criação do curso de Educação Física, e duas pessoas da UESC sempre estiveram muito interessadas na ideia, a professora Margarida Fabel e a professora Renée Albagli. Sempre que existia uma conversa sobre o assunto, era possível perceber a proximidade delas, nas ações burocráticas necessárias. Ainda não eram Reitora e Vice-Reitora, mas logo que eleitas o apoio tornou-se mais real. Internamente, os professores da época começaram a estabelecer articulações com a reitoria.

Dessa maneira foi conduzida a criação da primeira Comissão, em 26 de setembro de 1994, instituída para a elaboração de um Projeto de Criação de um Curso de Educação Física na UESC, composta pelo Professores Samuel Macêdo Guimarães, Emmanuel Conrado Souza, Marilene Santos de Oliveira e Gustavo César Kruchewsky, sob a Presidência do primeiro e assessorado pela Profa. Litza Mary Modesto Câmara, conforme Port. Gab. Reitoria nº 175/94.

Na época foram gerados os primeiros documentos com a intenção de criar o curso, ainda que de maneira incipiente, e com muitas dificuldades estruturais. Aquela Comissão não conseguiu desencadear a construção de um projeto e se estabeleceu a partir daquele momento a necessidade de recorrer a consultorias.

Foi convidado o primeiro consultor do curso, o Professor Paulo Roberto Gomes de Lima, na época professor da UFES, que trabalhou com informações que resultaram em um relatório (ANEXO I) desencadeador das reflexões sobre formação em Educação Física. Eram também, ao mesmo tempo, utilizados estudos dos mesmos documentos que estavam contribuindo com a reforma do Currículo do Curso de Educação Física da UFES.

Foi gerado o primeiro relatório em maio de 1995 (ANEXO I). Este processo durou mais ou menos 1 ano, e em 1996 aparecem os primeiros produtos para organização do Projeto de Curso, um novo relatório, em 1996 (ANEXO II). Neste, já falávamos em duas formações, Licenciatura e Bacharelado, contudo só aconteceu a de Licenciatura. Faltou fôlego para tanta demanda.

Novos debates aglutinadores foram realizados, motivados pela dinâmica decorrente da chegada de novos professores; assim aconteceu uma das primeiras reuniões com intenção de formação de uma segunda Comissão, para criação do curso de Educação Física da UESC, conforme fac símile a seguir.

Ata da reunião da Comissão de Criação do Curso de Educação Física, realizada em 26 de abril de 1996, onde estiveram reunidos os Professores Samuel Macedo Guimarães, Clóvis Alberto Franciscon, Roberto França Moreira, às 15:00 horas, na residência do Professor Samuel Macêdo Guimarães. Inicialmente, Professor Samuel apresentou um histórico dos trabalhos até o presente momento, no que se refere ao andamento da Comissão. Esclareceu sobre as dificuldades encontradas em relação a estabelecer um Grupo de Trabalho. Posteriormente apresentou alguns documentos: Comunicação Interna 474, de 08/11/94, de origem da PROGRAD/ Professora Margarida Cordeiro Fabel; um Relatório enviado à PROGRAD, contextualizando possíveis linhas departamentais, o que foi lido em grupo e comentado o processo em andamento. Após a leitura dos documentos, e apresentação dos possíveis próximos passos com previsão de algumas necessidades e dificuldades que seriam encontradas, Professor Samuel arguiu aos Professores Clóvis e Roberto, se existia interesse dos mesmos em participar da Comissão de Criação do Curso de Educação Física, o que ambos responderam afirmativamente, inclusive colocando opiniões de ânimo e muito interesse de iniciar os trabalhos de forma mais concreta. A partir deste momento discutiu-se qual seriam as tarefas preliminares de cada um, o que ficou definido, por livre iniciativa, que o Professor Roberto procuraria por projetos de Cursos de Educação Física nas Universidades Federal e Católica de Salvador, onde, já existem Cursos em funcionamento, na área de Educação Física. O Professor Clóvis procuraria estabelecer uma compreensão inicial, de como funciona a estrutura burocrática da UESC, para adaptação profissional à Instituição, bem como se inteirar e conseguir uma cópia atualizada da Carta Consulta da UESC. O Professor Samuel ficou responsável, pelo encaminhamento dos nomes dos Professores Clóvis e Roberto para o Departamento de Saúde, para posterior nomeação da Reitoria. Após, discutiu-se alguns caminhos que poderiam ser

tomados como referências. O Professor Samuel falou do recém-criado Curso de Educação Física da UESB, no Campus de Jequié, e referendou o Professor Robério Chaves Pinheiro como um possível consultor, visto ser o mesmo coordenador da Comissão que criou o Curso de Educação Física da UESB em Jequié. Nesse momento, o Professor Samuel, utilizando seu telefone pessoal, estabeleceu contato com o Professor Robério, solicitando ao mesmo agendar uma conversa; a resposta do Prof. Robério sugeriu que procurássemos o Prof. Fernando Reis do Espírito Santo, pois tinha sido um importante colaborador no curso da UESB de Jequié. Assim, o Prof. Roberto França ficou incumbido de fazer contato com o Prof. Fernando para agendamento de uma conversa, visto ter muita proximidade e conhecimento com o referido professor. Após, foram encerrados os trabalhos, ficando marcada, por decisão unânime, ordinariamente, todas as sextas-feiras às 7:30 horas, para uma conversa formal, ou informal, sobre o andamento dos trabalhos da Comissão, o que eu, Samuel Macêdo Guimarães, na condição de Secretário AD HOC, encerro, lavro e assino esta ata, juntamente com os Professores participantes Clóvis A. Franciscon e Roberto França Moreira. Fonte: Livro de Atas da Criação do Curso de Educação Física da UESC.

Uma das primeiras providências foi a articulação das ideias sobre o curso, que aconteceram quando ficou estabelecido que cada professor da época apresentaria um texto sugerindo as intencionalidades associadas ao perfil de egresso que cada um esperava (ANEXO, IV), ao tempo em que a Assessoria de Planejamento da UESC – ASPLAN, conduziria uma pesquisa de opinião com intenção de reconhecer as demandas existentes na região. Na época a pesquisa revelava que havia interesse, com uma expectativa de 8 candidatos por vaga.

O grupo de professores da área também se interessou em estabelecer os primeiros marcos de pesquisa de opinião e fez, uma avaliação mais simplificada (ANEXO, V). Outros diagnósticos foram realizados e deram origem a um primeiro documento, que seria a semente do primeiro Planejamento Estratégico para Educação Física da UESC, uma proposta de trabalhos para o primeiro semestre de 1997, conforme a seguir:

PROPOSTA DE AÇÕES PARA O PRIMEIRO SEMESTRE DE 1997

Considerando o momento da conjuntura de transformação e avanços na qual se encontra a UESC, buscando melhoria no funcionamento e oferta dos seus serviços educacionais e de uma efetividade acadêmica cada vez mais voltada para excelência; nós, Professores de Educação Física desta Universidade, nutridos pelo vigor que vem demonstrando a Magnífica Reitora em transformar esta Universidade em um centro de Ensino Regional a nível das melhores Instituições Universitárias do País, unidos, e em parceria com a Chefe do Departamento de Saúde, apoiamos as questões abaixo deliberadas como ponto de partida para reinventarmos as diretrizes da Educação Física na UESC, nos colocando à disposição para desenvolvermos todos os fóruns necessários, onde debateremos questões ligadas à melhoria da qualidade dos serviços, orientação pedagógica e tecnológica, bem como todas as variáveis pertinentes ao assunto.

Informamos que estamos nos reunindo oficialmente todas as quintas-feiras para refletirmos e estruturarmos as questões que se referem ao domínio do Corpo em Movimento e outras de ordem estrutural interna/externa, bem como em outros momentos quando deliberados, para ampliação e estruturação das questões discutidas nas quintas-feiras.

Informamos também que de posse de um Estudo realizado pelos colegas Professores Roberto França e Maria de Lourdes, levamos as questões diagnosticadas por este estudo para um debate em grupo e cientes das problemáticas apresentadas nas conclusões, decidimos inicialmente:

1. Ampliar e aprofundar o estudo das variáveis apresentadas, num estudo de grupo.
2. Aguardar um estudo coordenado pela Professora Marilene Oliveira, em conjunto com a chefia do Departamento de Saúde, para diagnosticar as questões mais importantes pelas quais passam os Colegiados no que se refere à

Disciplina Prática de Educação Física, bem como nos associar a estes em buscas de soluções pertinentes.

3. Sugerir que, na próxima Agenda do Estudante, sejam apresentadas informações a respeito do funcionamento básico da Educação Física no que prescreve a lei e outros, com a colaboração do grupo na elaboração dessas.

4. Participar do trabalho de Avaliação Institucional proposto pela UESC, no que for pertinente à Educação Física.

5. Participar de todos os fóruns de Educação Física com representantes da UESC, selecionados por critérios do próprio grupo, em função da pertinência do assunto e disponibilidade do Professor, apoiados em um plano de desenvolvimento em consonância com interesses maiores da Instituição.

6. A partir deste documento e em posse dos diagnósticos levantados pelos estudos anteriormente propostos, levantar necessidades materiais, prioridades e estratégias para o segundo semestre deste ano letivo de 1997.

7. Apoiar os trabalhos da Comissão para criação do Curso de Educação Física.

8. Manter, para este primeiro semestre de 1997, a estrutura de trabalho definida pelo Departamento de Saúde e, juntamente com esse, na medida dos avanços, estabelecer modificações conforme a demanda dos diagnósticos assim pontuarem.

Sendo o que foi considerado e discutido nos encontros realizados no mês de março até a presente data, reafirmamos nossos empenho e compromisso com o nosso endosso. Assinam os professores:

Antônio Pitágoras de Freitas

Cláudia Dória Espírito Santo

Gustavo Cezar Kruschewsky

Helma Pio Mororó

Josué de Souza Brandão Júnior

Maria de Lourdes Barros da Paixão

Marilene Santos de Oliveira

Roberto França Moreira

Samuel Macêdo Guimarães

Fonte: Atas da Comissão para criação do curso de Educação Física.

4.1.3 A segunda Comissão

Criada em 22 de maio de 1997, a segunda Comissão era composta pelos professores Samuel Macêdo Guimarães, Coordenador; Roberto França Moreira, Maria de Lurdes Barros da Paixão, Helma Pio Mororó, Josué da Souza Brandão Júnior e Lourival Pereira Júnior, todos da UESC. Foi consultor para aquele momento o professor Fernando Reis do Espírito Santo – UFBA.

Nessa Comissão os trabalhos foram se aprofundando e depois de diversas reuniões foi aprovado o primeiro Projeto de Curso de Licenciatura de Educação Física da UESC em 31 de agosto de 1998, na 15ª reunião do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Tinha uma concepção generalista, e tendia a atender às discussões das Resoluções mais contemporâneas, aguardando que acontecesse sua aprovação, e assim contornava, de maneira estratégica, a Resolução nº 03/1987.

Já sabíamos que a região de abrangência da UESC tinha uma quantidade significativa de pessoas trabalhando na área sem quaisquer qualificações, era um número encontrado de mais de 1700 pessoas. Isso acontecia em todas as áreas de abrangência da Educação Física. O texto apresentado a seguir já buscava sinalizar os problemas encontrados na época, construindo uma proposta de formação, inicialmente pensada para resolver os problemas mais prementes da educação formal, que eram as escolas públicas e privadas da região, especialmente, mas sem perder de vista que algum egresso poderia sair do eixo geográfico da UESC, indo morar/trabalhar em outros Estados, por exemplo.

[...]comprometidos com uma pedagogia crítica e transformadora, sintonizados com as reflexões contemporâneas que vêm sendo abordadas nos últimos encontros científicos da área, ampliando suas leituras e reflexões sobre a nova LDB e o PCN-EF, e também apoiados na observação sistemática das tendências da UESC, na região de sua abrangência, no sentido de produzir agentes qualificados em diversos setores e também na Educação Física, onde o número de não-licenciados é muitas vezes superior ao de licenciados, estabelecem como principal meta a formação de profissionais com uma visão

generalista, apoiada em modelos não reprodutores, capazes de apresentar uma proposta pedagógica, para Educação Física, fundamentada nas discussões e deliberações do que contempla a lei mas, também, com um potencial criativo, científico e reflexivo capaz de propostas revolucionárias, mas sem perder o senso do caráter evolutivo da sociedade, onde o produto dessas produções possam apresentar uma Educação Física passível de participar da produção da cultura escolar e não escolar[...]

[...]como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo da história cultural, como os jogos, brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as formas de ginástica, as lutas. Onde o ensino da educação física possa se configurar como um lugar de produção da cultura e do conhecimento, sendo os professores e alunos os sujeitos desta produção.

Ainda se considera o próprio compromisso da Universidade com a formação do cidadão, com a qualidade de vida e observando o processo de busca de mudanças sociais na Região Cacaueira, capaz de estabelecer paradigmas nos quais também sejam contemplados o bem-estar, a relação de prazer pessoal e interpessoal com a natureza e o meio ambiente, confirmando uma corporeidade experimentada ao nível da consciência restauradora da vida, na qual a relação de trabalho possa ser refletida a partir do homem humanizado e espiritualizado no respeito ao próprio corpo. Deseja-se que a Educação Física possa contribuir com a formação de *corpos culturais* das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, enfim, "dos homens e das mulheres, que com eles (os corpos) sentem, pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam"[...]

Com uma concepção generalista, sustentada por uma proposta de formação na qual a produção de conhecimento seja bastante estruturadora de uma tecnologia apoiada nos avanços dos últimos

quinze anos, tendo como eixo norteador uma formação metodológica e científica, o Curso de Licenciatura Plena de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) objetiva a formação do aluno em licenciatura plena, habilitado a exercer sua função educadora. Deseja-se um indivíduo com capacidade de intervir nos processos culturais-corporais a partir de suas observações e reflexões, capaz de apresentar propostas pedagógicas sintonizadas com a realidade do seu universo espaço-temporal de atuação, bem como estabelecer relação de reflexão e ampliação entre as culturas e práticas existentes, estabelecendo também uma compreensão para as relações entre a educação física, o turismo, a arte, o lazer e a relação entre o homem e o meio ambiente de forma universal e sustentada

Fonte: Projeto de Curso de Educação Física da UESC, aprovado na 15ª reunião do CONSEPE em 31/08/1998).

Contudo, apesar da aprovação do curso em 1998, quase todos os professores estavam em pleno processo de formação continuada, a maioria já aprovada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou cursando disciplinas especiais para fazer seleção em seguida, que coincidiria com o ano em que o curso deveria ser implantado.

Com esta situação, e apesar da aprovação, a implantação do curso ficou adiada para aguardar o retorno do grupo, visto que tinha um número significativo de professores substitutos e que quase toda a comissão de criação do curso estava cursando mestrado, em 1999, em diversas agências de formação *stricto sensu*. Assim, no retorno do grupo, com as aprendizagens e aprofundamentos colhidos nos cursos de mestrado, houve uma necessidade de fazer novas discussões sobre a formação e, ao final, decidiu-se por uma reformulação do Projeto original aprovado em 1998, e assim aconteceu, uma nova Comissão foi criada para repensar o PPC existente.

4.1.4 A terceira Comissão

No final do ano de 2002, quase todos os professores que saíram para buscar qualificação tinham retornado. A terceira Comissão, criada no início de 2003, denominada Comissão de Aperfeiçoamento do Curso

de Educação Física da UESC, era composta pelos professores Agenor Gaspareto, coordenador, e na época diretor da ASPLAN-UESC e os professores Gustavo Cesar Kruschewsky, Helma Pio Mororó José, Josué de Souza Brandão Júnior, Maria de Lurdes Barros da Paixão, Marilene Santos Oliveira Araújo, Roberto França Moreira e Samuel Macêdo Guimarães.

Esta Comissão contou com a consultoria do Prof. Juarez Vieira do Nascimento, da UFSC. Depois de realizadas todas as alterações, houve um seminário com a condução do consultor durante 3 dias para os últimos ajustes. Nesse período os trabalhos de reformulação do curso foram mais rápidos e, depois, veio a autorização para implantação do Projeto Pedagógico de Curso de Educação Física da UESC, em 30 de outubro de 2003, pela Resolução CONSEPE 31/2003 (ANEXO VI).

4.1.5 Da implantação, em 2004, até o primeiro ajuste curricular em 2008

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC foi implantado e iniciado no primeiro semestre de 2004. Supreendentemente, a concorrência para o vestibular foi de 22 candidatos por vaga. Seu objetivo de formar professores habilitados a exercerem sua função educadora por meio do exercício da prática pedagógica se iniciava, e isso era o resultado de um longo trabalho de maturação nos debates.

Com a publicação das Resoluções: a) CONSEPE/UESC nº 42/2004, que aprova as diretrizes para elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura da UESC; b) CNE/CP nº 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; c) CNE/CP nº 02/2002 – duração da carga horária dos cursos de licenciatura para formação de professores da Educação Básica em nível superior; d) CNE/CES nº 07/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física; e) CNE/CES nº 07/2007, houve necessidades regulamentares para atendimento aos novos requisitos legais.

Em dezembro de 2008 é aprovado o PPC com os ajustes, em reunião do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESC – CONSEPE. Os ajustes ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC foram publicados na Resolução CONSEPE nº 35/2009.

4.1.6 Um novo currículo em 2018

Com a publicação da Resolução 02/2015, se percebeu a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso. Fundamentado na emergência da nova Diretriz de Formação de Professores para a Educação Básica, foi criada uma Comissão para Reformulação do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, composta pelos docentes: Tiago Nicola (presidente), Cristiano Sant'anna Bahia, Samuel Macêdo Guimarães, Nayara Alves Severo, Luiz Henrique Silva e Marco Aurélio Ávila. Esta Comissão buscou atender aos seguintes requisitos legais:

- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, Resolução CNE/CES nº 7/2004;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e pela Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004;
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012;
- Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; Disciplina de Libras (Dec. Nº 5.626/2005);
- Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada);
- Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei Nº

10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.

Ao longo do seu processo de incubação, projeção, reflexões diversas, debates que pareciam infundáveis, produção, implantação, avaliações e reavaliações, muitos estilos de pensamento foram compartilhados motivados por tantas influências.

Tentar encontrá-los, conhecê-los e compreendê-los foi a tarefa deste trabalho; para este autor, uma protoideia. É a pré-ideia do que poderá ser desvelado ao longo de todo um processo pós-tese que, certamente, se iniciará, visto que oferece incontáveis ETPP para essa realização. Contudo, vamos agora aos Estilos de Pensamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UESC que estão imbricados, entrecidos em seus campos de produção diversos, contidos em seus atos de currículo nas fontes de informação pesquisadas e no currículo em atos das experiências dos nossos colaboradores, os professores-estudantes.

4.2 APRESENTANDO OS POSSÍVEIS ESTILOS DE PENSAMENTO

Para desenvolver a narrativa na apresentação e discussão dos resultados, foi necessário um conjunto de estilos de pensamentos observacionais e interpretativos contidos na percepção do pesquisador, que tentava assegurar uma atitude de estranheza diante dessas observações possíveis.

Foram analisadas na forma da linguagem oral, transcritas fielmente das entrevistas, e a linguagem escrita das fontes de informação, ambas consideradas como as mais importantes, neste estudo, para compor a comunicação científica. Isso exigia uma experiência prática (FLECK, 2010), porque somente a linguagem denominada de científica não seria suficiente para assegurar a cooperação linguística de desvelamento de alguns estilos de pensamento, que estariam inseridos nos atos de currículo e nos currículos em atos como fontes de formação.

Esse conjunto de estilos de pensamentos eram decodificados, pois a epistemologia fleckiana concebe que um estilo de pensamento pode apresentar suas características tanto no discurso oral, como no escrito, mas era necessário compreender as competências apontadas anteriormente, para contar com a colaboração dessas técnicas interpretativas de linguagem (FLECK, 2010; BARDIN, 2001).

Apesar de fundamentais, precisam de algum conhecimento de quem procura esses estilos (FLECK, 2010; LAMBACH, 2007). Por essa razão, foi um requisito compor esses estilos de pensamento com base na experiência prática¹⁶ com o conhecimento que se procurava, porque existe uma linguagem específica a ser contemplada para assumir a percepção desses estilos de pensamentos.

Com essa referência, descreve-se como essa combinação de estilos de pensamentos estruturados trazia, em seus recursos linguísticos, os recursos subjetivos do pesquisador, com uma intensa dose de determinação, em alguns momentos de ousadia e de mais estranheza. O objetivo era construir a composição próxima do rigor outro (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), como ato responsável (in)formativo para compreender o formativo dos estilos de pensamento encontrados. Um conjunto que parecia fragmentado, no início, e que aos poucos foi tomando consistência.

Deve-se sempre estar alerta para o fato de que o ato formativo requer, até para ser coerente, constante reflexão sobre si mesmo, sob pena de transformar-se em mera prática receitada e petrificada que, em muitos momentos, se transforma em ato esquizofrenizado, diante da fragmentação que vivencia nos níveis do saber e do fazer (MACEDO, 2010, p.154).

Isso levava a contributos de situações onde a repetição das leituras dos textos fundava o aparecimento dos estilos de pensamentos contidos nos atos de currículo e nos currículos em atos, atendendo, dessa forma, aos dois primeiros objetivos desta tese (APÊNDICE G e APÊNDICE H), um conjunto grandioso de mapas conceituais, bricolagens¹⁷ dos estilos, nuvens de palavras.

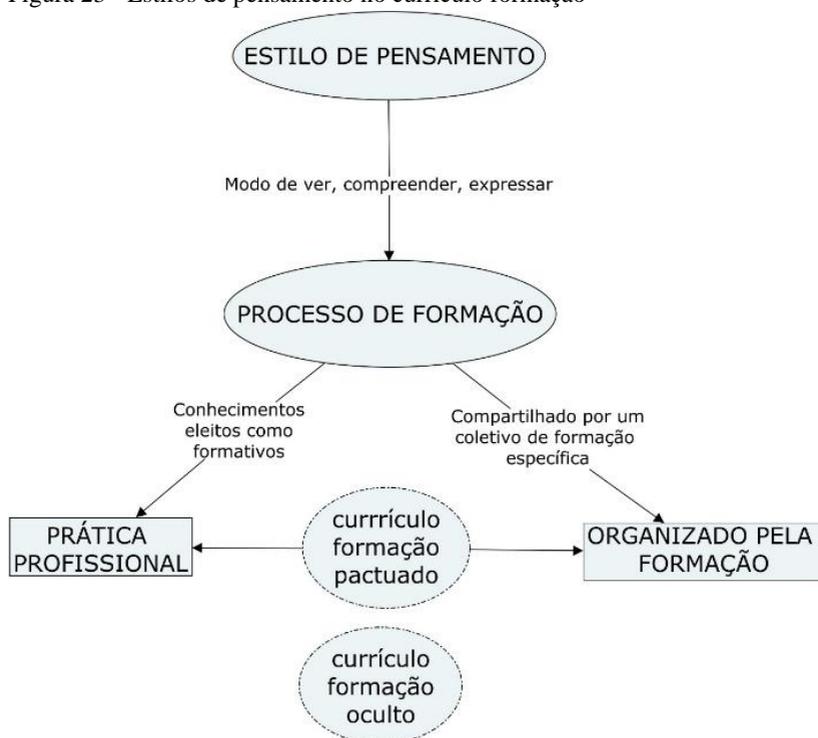
¹⁶ Para a epistemologia fleckiana, falar em experiência prática representa um conjunto de habilidades desenvolvidas pelo conhecimento formativo, que denota uma ação qualificada, sustentada pelo estilo de pensamento e, possivelmente, estruturada dentro de um coletivo de pensamentos.

¹⁷ O processo de emprego das estratégias metodológicas acontece à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa (KINCHELOE, 2007, p. 15) A bricolagem, em termos de investigação, deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de

Enquanto investigadores sabemos que apontar de antemão um tipo de metodologia a ser utilizada pode supor um problema, na medida em que o pesquisador ainda está ensaiando, de modo desajeitado, seus interesses, adequando suas perguntas aos objetos de estudo e, em meio a isso depara-se com uma quantidade vasta de possibilidades teórico-metodológicas pelas quais pode sentir-se atraído. Falamos, então, de uma etapa do trabalho que exige de nós atenção para manter-nos reflexivos e vigilantes sobre nossas escolhas e sobre cada passo a ser dado, bem como atenção para sermos ousados nos momentos necessários, a fim de que a pesquisa avance (NUNES, 2014, p. 32).

De toda a produção dos resultados da pesquisa (APÊNDICES D, E, F, G, H), os mais prioritários, e que atendem a essa discussão, foram selecionados para o debate nesta apresentação e discussão dos resultados, outros serão fontes para a construção de futuros trabalhos. Todos eles constituídos com base nos referenciais para estilo de pensamento, conforme a figura 23.

Figura 23 - Estilos de pensamento no currículo formação



Fonte: Elaborada pelo autor, adaptada de Maeyama (2006, p. 40).

Aparece, na figura 23, o termo currículo oculto (GIROUX, 1983), considerado, na formação dos estilos de pensamento, como contextos associados a crenças, valores, subjetividade do professor-curriculista e do estudante-professor, que são gerados para além do pactuado nos atos de currículo, porque também existe “a falta de sincronismo entre a organização das práticas curriculares e o(s) estilo(s) de pensamento desejado(s) para a formação do **estudante**” (MAEYAMA, 2006, p. 40) (Grifos nossos). Contudo, não eram objeto de estudo deste trabalho.

Com base em todas as considerações apresentadas sobre estilos de pensamentos, era cumprida a tarefa da coleta dos dados, que são trazidos agora, nesta discussão epistêmica. Foi relevante considerar, no ver formativo dos estudantes-professores, levando em conta as intencionalidades da pesquisa, e associar se existia ou não compreensão formativa; assim a referência das buscas sempre foi o contexto de atos

formativos e de formação em atos, tendo como referência a categoria currículo formação.

Foi necessário estabelecer e combinar observações aparentemente casuais e transformá-las em expressões significativas para esses objetivos. Era importante, ao observar os estilos de pensamentos, obedecer rigorosamente ao sentido fleckiano fundamental, o de associar esses estilos de pensamentos a variadas observações distintas, porque quando assim era realizado, gerava percepção e sentido do que estava nos dados, e trazia, à luz, as conexões ativas e passivas (FLECK, 2010) com mais precisão.

Essas informações podem ser substanciais para definição do estilo de pensamento de uma disciplina ou de um próprio curso de graduação, portanto o currículo em seu sentido mais amplo ou mesmo uma disciplina do curso, através de suas práticas curriculares, podem ser considerados como uma estratégia de introdução dentro de um estilo de pensamento (MAEYAMA, 2006, p. 39).

Assim, currículo formação são conhecimentos oriundos da percepção, considerada a sua complexidade, e, podem ser entendidos, quando pensados dessa forma, como um conjunto de atos de currículo pretendidos para compor uma formação, com base nos conhecimentos que foram eleitos, num jogo de ensinar-aprender, entre outros.

Ensinar é introduzir em um Estilo de Pensamento e aprender é entrar em um Estilo de Pensamento. A coerção de pensamento exercida pelos professores, direcionada à aquisição do conhecimento pelo aluno, através de um olhar estilizado (o ver formativo), dá-se através de suas práticas didáticas, ou, melhor dizendo, através do currículo em seu sentido mais amplo (CUTOLO, 2001, p.59) (grifo do autor).

Por tradição, são estruturados em uma matriz. Esses conteúdos e ações, descritos como atos de currículo, se associam à percepção dos currículos em atos, como fatos geradores retirados das concepções de ementas, conteúdos eleitos pelos professores e estudantes e a outras intencionalidades que subsistem nas referências adotadas nos discursos, nas práticas etc.

As ações praticadas são condizentes com o Estilo de Pensamento deste coletivo, e no caso da

formação na graduação, se aplica o que se aprendeu, portanto, as práticas curriculares de uma determinada disciplina determinam o tipo (**estilo de pensamento que se propõe**) de olhar e, conseqüentemente, (**processar**) a futura prática profissional do aluno (MAEYAMA, 2006, p. 39) (grifos nossos).

O que ajudou foi o tempo de experiência do pesquisador com avaliação de cursos de Educação Física, em mais de 10 anos, porque o levou a considerar diversas possibilidades de análise, pela prática, no sentido fleckiano, com os conhecimentos. Assim, reuniu ampla experiência de participar de criação, dos ajustes e da avaliação de currículo associada aos diversos debates, dos quais participou, sobre formação, que se constituíram em ETPP para melhor compreender currículo formação como um “constante exercício e um complexo processo de formação intelectual”, e com a “convivência com formas de conceber e resolver problemas”, conforme Fleck (1986, p. 85), apresenta algumas características dos estilos de pensamento.

Aconteceu dessa maneira porque o arquivo de “memória social”, de acordo com Fleck (1986, p. 94), assumido em combinação com os “arquivos da experiência”, tratados por Fleck (1986, p. 138) como “hábitos de pensamento”, eram preenchidos por estímulos provocativos gerados para além da experiência, com base nas leituras e reflexões realizadas na revisão. Com essa perspicácia assumida na relação com os conhecimentos tratados na tese, existia a propensão de distinguir padrões recorrentes e, com isso, fazer algumas correlações, gerando, assim, conforme Fleck (1986, p. 54-55; 89-90), “convenções”, ativas e passivas, que são os estilos de pensamento que insinuam ETPP para serem reconhecidos e aparecerem.

De acordo com Kingdon (2014, p. 371), as tendências inovadoras funcionam como “um esporte de movimento” que se caracteriza como uma atitude onde é possível “mergulhar e experimentar novas coisas” porque “[...] melhor do que ficar pensando ou falando durante muito tempo” é trabalhar com os conteúdos, “mais pela ação do que pela análise”. Esse foi o mote revelado na condução das tarefas de pesquisa.

O fato de optar pelo pluralismo foi fator de interesse deste trabalho, pois desencadeou a necessidade de constantes composições nas informações idealizadas ou nos pontos de vista, sem a necessidade de encontros formais de qualquer espécie. Também por um desejo de estar preparado para a ação e pelo fato de toda essa composição ter funcionado como preparação. Ao estarmos mais preparados, surge a

maturidade sobre o vivido e, então, não será apenas do acaso que tudo acontece, mas, certamente, também do uso da intuição e da agilidade mental.

Assim apareceram as primeiras aproximações com estilos de pensamentos que se pretendia encontrar; a ideia era utilizar um recurso denominado ver formativo (FLECK, 2010), considerando o processo de formação na graduação, conforme Maeyama (2006, p. 40).

O processo de formação num curso de graduação é uma “suave coerção” para um ver formativo, que inicialmente apresenta um ver confuso e durante o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares vai se estilizando, levando o aluno a um corpo de conhecimentos e práticas, inserindo-o dentro de um Estilo de Pensamento e Coletivo de Pensamento com formação específica.

Os primeiros estilos de pensamento com base nas entrevistas surgem nas duas primeiras questões. A intenção era saber com que estilos de pensamento se organizavam os estudantes-professores, compreendendo que, para eles, era o próprio estilo de pensamento que tinham, mas quando associados às intencionalidades da formação, aparecem com estilos de pensamento com um “ver confuso”, conforme apresentados na figura a seguir.

Figura 24 - Estilos de pensamento antes de entrar no curso



Fonte: Elaborada pelo autor.

Existiam muitos estilos de pensamento particulares que dirigiam, conforme Fleck (1986, p. 75), “um ponto de vista”. Essa maneira de ver confusa, quando comparada aos atos de currículo do curso, se apresentam como confusões sobre os estilos de pensamentos. Aparece também por ocasião da aprovação no vestibular, quando a fase da complicação de um estilo já direcionava o estudante-professor a mentalizar, conforme Fleck (1986, p. 97), “algo novo que está em progressiva transformação”. Os sentidos geram novos pontos de vista, para compreender e explicar o conhecimento da formação, que existia após o processo seletivo no vestibular.

As figuras a seguir representam os estilos de pensamentos existentes naquele período. A primeira e segunda (Figuras 25, 26) apresentam os estilos de pensamento dos atos de currículo do curso de Educação Física da UESC, retirados das fontes de informação utilizadas neste trabalho, para estilizá-los. A terceira (Figura 27), representa o que estilizavam, os estudantes, em seus pensamentos sobre currículo formação em Educação Física na UESC.

Figura 25 - Estilos de pensamento dos AC – EDF- UESC



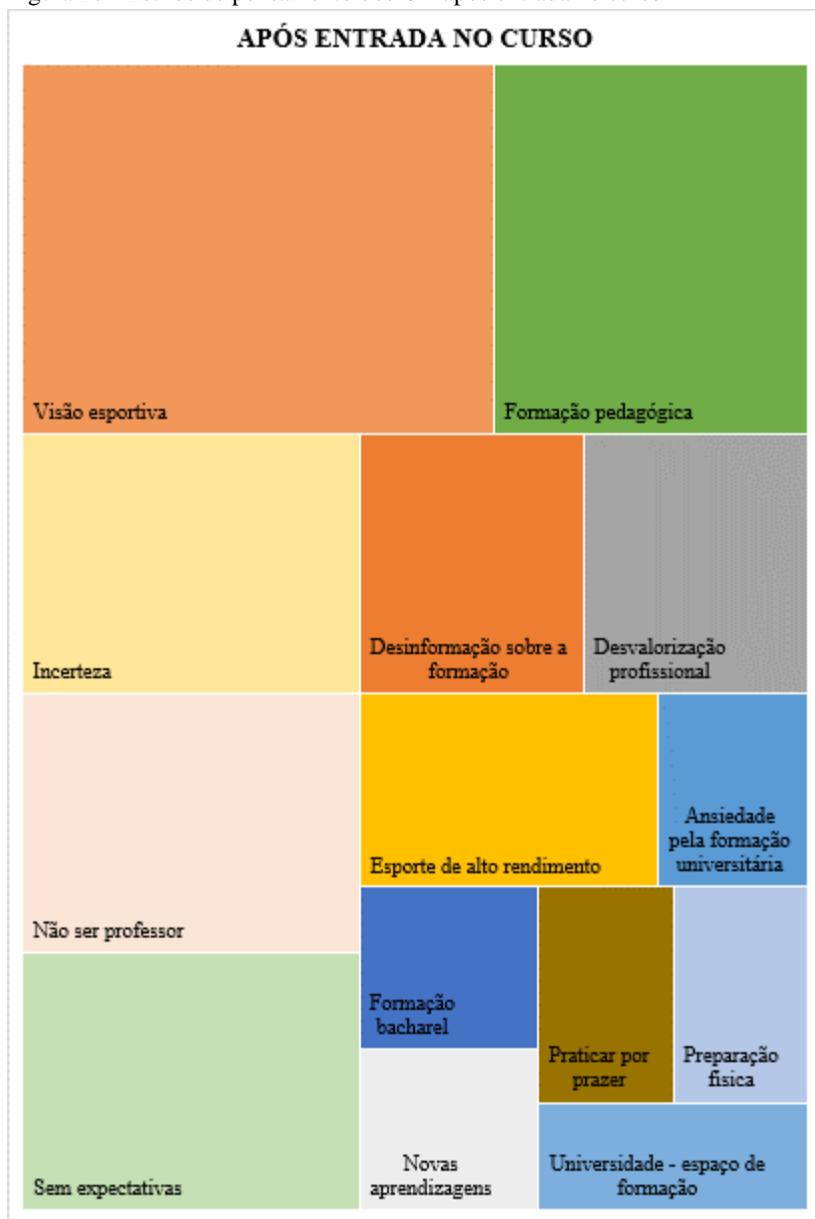
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 26. - Estilos de pensamento dos AC – EDF- UESC



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 27 - Estilos de pensamento dos CA após entrada no curso



Fonte: Elaborada pelo autor.

O grupo de estilos de pensamento dos atos de currículo aparece como completamente instaurado, representa o coletivo de pensamentos que se articulou ao longo do processo de criação das fontes de informação analisadas, e optou pelos conhecimentos eleitos como formativos para o curso, naquela época constituídos. São estilos de pensamentos instaurados e com suas estruturas e pressupostos direcionaram o currículo formação, onde cada um colocava, no jogo dos movimentos, seu ver formativo que, supostamente, esperava alcançar os estudantes-professores no final da formação.

Já o coletivo de pensamentos dos estudantes professores, em seus estilos de pensamentos iniciais, tinha um ver pouco desenvolvido, comparado ao dos currículos em atos, já estáveis. O surgimento de novas fontes de informações e os novos fatos referentes ao período imediato à entrada no curso eram um momento onde surgiriam contextos que proporcionariam, na formação, as influências para novos ajustes. Assim, o estilo de pensamento desses recém-chegados ao curso, ainda não conseguia explicar, mas continha, em seu interior, algumas protoideias sobre a formação (Figura 27).

Essa é uma marca da sociogênese do conhecimento na tese epistemológica de Fleck (1986, 2010), comentada por Lambach (2007, p. 48), porque denota que o pensamento “é uma atividade social por excelência e não uma ação que se localiza no indivíduo”. Ou, como disse Delizoicov (2007, p.75), “[...] você tem sujeitos que pertencem a distintas culturas possuindo conhecimentos e práticas distintos”. No entanto, ainda não se apropriaram dos estilos de pensamento do curso, “mas nem por isto deixam de ter outros conhecimentos, como têm evidenciado, dentre outras, as pesquisas com concepções alternativas”.

Foi possível observar que existem alguns poucos estilos de pensamento iguais. Observando as figuras 25 e 26 e comparando-as com a figura 27, apesar dos contextos diferentes argumentados, sempre existe a comunicação, assim como pode existir, também, a incomensurabilidade entre estilos. Foi encontrado o estilo de pensamento formação pedagógica, mas não é possível afirmar se realmente era esse o estilo da época pós-vestibular, porque os entrevistados já estavam estudantes professores em fase de conclusão de curso e é possível que exista alguma forma de subjetividade que surge na fala dos entrevistados, que muitas vezes poderiam estar falando da percepção mais próxima ao momento da entrevista, porque estava de posse dos estilos de pensamento mais atualizados, ou já ocupavam, a sua memória social, um ver formativo.

O ver formativo direto exige ser iniciado em um campo de conhecimento. Somente depois de muita experiência e até um treinamento inicial, desenvolve-se a capacidade para perceber imediatamente um sentido, uma forma (Gestalt), uma unidade fechada. Ao mesmo tempo, desde o início, perde-se a capacidade de ver qualquer coisa contrária ao estabelecido. Porém é justamente tal disposição para o perceber dirigido, o que constitui o componente principal do estilo de pensamento. Assim, o ver formativo é uma função do estilo de pensamento (FLECK, 1986, p. 138-139).

Seguindo com a interpretação, passa-se ao período denominado de processo de formação, que compreende a aplicação de variados atos de currículo em sua fase inicial. Todo estudante chega com alguma expectativa sobre o curso e intencionamos saber se essas expectativas iniciais foram atendidas.

Figura 28 - Sobre atendimento às expectativas de formação

O CURSO ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS?



Fonte: Elaborada pelo autor.

Também procuramos saber se foram encontradas experiências que fizessem compreender melhor a profissão de professor de Educação Física. Reconhecemos que um processo formativo conduz o protocolo com base em suaves coerções (FLECK, 2010). A intencionalidade dessa

questão diz respeito a saber como estava sendo constituído o estilo de pensamento de uma Licenciatura. O fato é que houve uma total congruência entre as primeiras “suaves coerções”. Aproximadamente 66% dos estudantes professores já tinham entendimento de que era uma formação com base pedagógica e aproximadamente 30% a concebiam como formação ampliada, o que não afastava totalmente da concepção de formação pedagógica.

Figura 29 - Estilos de pensamento do Currículo em atos na Q3



Fonte: Elaborada pelo autor.

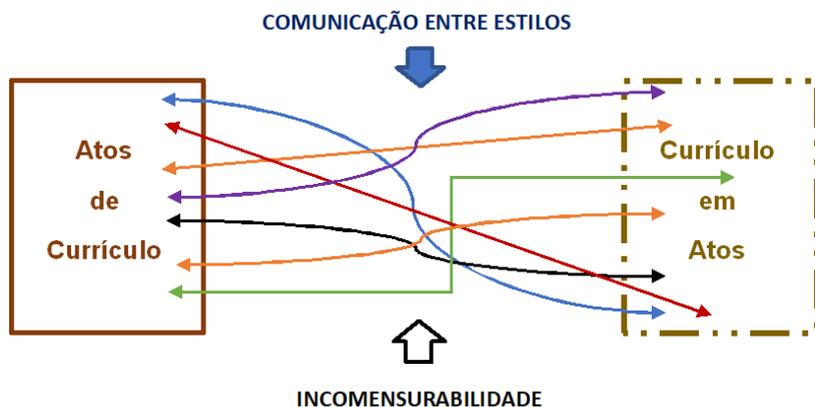
A partir do momento em que os estudantes professores prosseguem com a experiência currículo formação, os estilos de pensamento vão se alterando. Acontecem dois fenômenos que se diferenciam: o primeiro, a constatação de que existem muito mais aproximações entre os estilos de pensamento dos atos de currículo do que se imagina. O segundo, a percepção de que vão surgindo estilos de pensamentos diferenciados daqueles constantes nos atos de currículo, que renovam ou inovam a visão da formação. Talvez a descrição da experiência, que é irredutível, seja o fato mais marcante para observar estilos de pensamentos no contexto de um curso com a visão currículo formação.

Aqui temos uma das principais contribuições metodológicas desse estudo, um olhar expresso em bricolagens, onde um estilo de pensamento “normativo” se reorganiza serendipicamente para um estilo de pensamento “interpretativo”, conforme apontou Coulon (1995, p. 10), para se opor aos tradicionais estilos de pensamento dos tradicionais métodos de investigação. Uma forma que se aproxima dos estudantes professores para, implicadamente, conhecer o seu estilo de pensamento cujo objetivo é o de entender como eles pensam a formação. Uma forma

endoetnocentrada, que dá importância aos seus atos de currículo gerados com base em seus currículos em atos.

Esse também é um achado deste trabalho: atos de currículo passam por transformações na comunicação entre os estilos de pensamento, são experiências de tempos de maturidade diferentes ao longo da formação, gerados por fatos interligados para produzir o conhecimento. No conjunto, acontecem tanto as comunicações como as dificuldades dessas comunicações, que Fleck (1996, 2010) apresenta como a incomensurabilidade entre estilos. Os dois fenômenos são simultâneos, e assim cada um constrói suas percepções conforme o efeito que tem o grau de coerção imposto e/ou aceito. A figura 30 representa essas relações:

Figura 30 - A comunicação e a incomensurabilidade nos estilos de pensamento

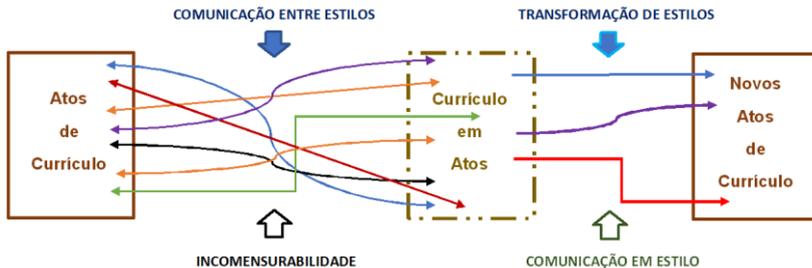


Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse processo de transformação nos parece que é histórico-social (FLECK, 1986, 2010). Um curriculista clássico já foi um afiliado à universidade nos tempos de formação inicial, trouxe suas experiências irreduzíveis, que passaram por algum movimento de formação e as consolidou conforme Fleck (2010, p. 67), como “formas de conceber problemas”. Estabeleceu-se em algum “sistema fechado de crenças” (ibidem, p. 90), ou por “convenção” (ibidem, p. 55), e por um “complexo processo de formação intelectual” (ibidem, p. 100), entre outros. E assim, de tempos em tempos, algum fato novo faz com que recomponha seu(s) estilo(s), o que não é totalmente certo, pois depende de como este sujeito se relaciona com a vida, conforme suas próprias convicções. Segue a figura 31, que tenta transmitir como se processam,

ou não, essas ideias. Imagina-se que isso poderia ser realizado em fluxo contínuo.

Figura 31 - O fluxo contínuo dos estilos de pensamento



Fonte: Elaborada pelo autor.

Aqui aparece uma categoria muito citada neste trabalho, a experiência, tratada como irredutível, que é diferente da informação. Bondia (2002, p. 21) assim se reporta: “A informação não é experiência. [...] não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Para além da informação, é preciso se resguardar da opinião, porque, segundo Bondia (2002, p.22), “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada aconteça”.

Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para destruição da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. [...] Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e opinião, um sujeito incapaz da experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências (BONDIA, 2002, p. 22).

Supõe-se que, quanto mais experiência se tem de algo, mais se pode contribuir. Na teoria fleckiana isso é citado como a influência de diferentes e variados estilos de pensamento que são levados pelos seus portadores aos coletivos de pensamento. Assim um coletivo de

pensamentos trabalha com o seu estilo, mas, normalmente, alguns pares carregam em suas experiências outros estilos, que, conscientes ou não, causam interferências maiores ou menores, e muitas vezes acabam influenciando a transformação de um coletivo ou de um estilo de pensamento.

Neste estudo, muitas bricolagens de estilos de pensamentos foram representadas (APÊNDICE, G e H), assim como muitas nuvens de palavras (APÊNDICES E e F). Agora, já se constituem como fontes de informação catalogadas a partir dos dados encontrados para esta pesquisa, e vislumbra-se um material para produção de variadas questões encontradas ao serem expressos os estilos de pensamento do curso de licenciatura em Educação Física da UESC.

Dentre todos os que poderiam ser eleitos, seguem-se alguns para finalizar esta discussão. Lembro aqui o terceiro e último objetivo desta tese: Detectar a existência de articulações de compreensão formativa percebidas entre os Estilos de Pensamento reconhecidos nos Atos de Currículo e nos Currículo em Atos, observando diferenças e similaridades entre o discurso curricular dos documentos do curso e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Dos conjuntos de bricolagens elencados nas temáticas das entrevistas, apresentadas no APÊNDICE H, representando os estilos de pensamentos dos currículos em atos, relacionamos:

- a) Antes de entrar no curso;
- b) Experiências iniciais no curso;
- c) O processo de formação;
- d) Experiências durante o curso;
- e) Concepção sobre aspectos formais do currículo;
- f) Carga horária;
- g) Conteúdo das disciplinas;
- h) Experiências positivas e negativas;
- i) A formação com foco na licenciatura;
- j) A formação nos estágios;
- k) As metodologias de ensino;
- l) Limitações da formação;
- m) A preparação para a docência;
- n) A formação recebida e a realidade encontrada;
- o) A formação docente no curso;
- p) Atendimento ao perfil do egresso e aos objetivos do curso.

Foi selecionada, para fechar a discussão sobre os resultados, a temática formação e a realidade encontrada, por considerarmos a mais

significativa para responder ao terceiro objetivo da tese, ainda que todos os outros complementaríamos esta repostagem, mas poderão ser observados no APÊNDICE H, e certamente, serão fruto de futuras produções sobre a temática da tese, visto ser um conjunto significativo de referências para futuras pesquisas. Não é mais tarefa para esta tese. Projetam-se no futuro e existe a esperança de que sejam promissoras. Enfim encontrei uma pergunta, melhor dizendo, uma boa pergunta. Ela gerou este trabalho.

4.3 FECHANDO O CICLO DAS DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

Os estilos de pensamento dos atos de currículo foram fechados nas seguintes temáticas: Concepção do curso; Concepção curricular; Vertente curricular; Objetivos; Perfil do egresso; Estágios; TCC.

Eles são apresentados em forma de uma tabela (Tabela 3). para compor o reconhecimento dos possíveis estilos de pensamento dos atos de currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UESC. Esses foram os principais articuladores dos ETPP de currículo formação da UESC. Acredita-se que novos olhares possam encontrar um ou outro estilo de pensamento, porque a maturação da observação é realizada em fluxo contínuo, e quanto mais se olha, é possível que melhor se enxergue.

Contudo, para este momento, considera-se um quadro com uma riqueza exemplar, visto que, ao olharmos para os estilos de pensamento dos currículos em atos fica clara a potência de cada estilo de pensamento em cada ato de currículo. Eles foram além de suas metas, produtores de incontáveis estilos de pensamento nos currículos em atos. A consideração que se faz é que um estilo de pensamento é uma potência em jornada histórica entre seu aparecimento e desaparecimento, porque é uma matriz sociológica da produção de novos fatos, quicá um poderoso fato científico. Um desejo da ciência desde sua origem. Este é o fato para agora, a Tabela 3, sempre provisória, com os estilos de pensamento do curso de Educação Física da UESC.

Tabela 3 – Possíveis estilos de pensamento dos atos de currículo

ATOS DE CURRÍCULO	ESTILOS DE PENSAMENYO
CONCEPÇÃO DO CURSO	Ampliação revisionista pluralista
	Formação contextualizada na história
	Diálogo entre teoria e prática
	Contextualização dialógica dos opostos
	Produção articulada entre o acadêmico e o social
	Educação autocrítica reflexiva
	Transformação social e consciência de cidadania
	Formação crítica e emancipatória
	Formação contemporânea
	Sustentabilidade acadêmica
CONCEPÇÃO CURRICULAR	Formação continuada
	Formação contextualizada na história
	Orientação humanista
	Reconhecimento de tendências curriculares mais contemporâneas
VERTENTE CURRICULAR	Formação integral
	Formação contextualizada visando aprendizagens significativas
	Docência baseada em práxis pedagógica
	Formação dialógica participativa e cooperativa
	Formação capaz de intervenção pedagógica
	Formação com base no diálogo ente o currículo e a formação
	Sentido de aproximação da docência pelas práticas pedagógicas
	Percepção de incompletudes
	Concepção transversal e interdisciplinar
OBJETIVOS DO CURSO	Formação contextualizada nas Ciências Humanas
	Formação pedagógica
	Formação humanista ambiental
	Formação continuada
PERFIL DO EGRESSO	Formação pedagógica
	Formação autocrítica
	Consciência crítica das áreas de conhecimento
	Avaliação reflexiva dos processos pedagógicos
	Habilidades sociais sustentáveis
ESTÁGIOS	Preparação para a ação pedagógica e relacional no trabalho da escola
	Competências para aplicação do ambiente pedagógico escolar
	Formação docente pelo exercício supervisionado da docência
TCC	Formação para a pesquisa
	Produção e veiculação do conhecimento

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apresentamos as figuras que denotam as observações contidas nas questões que focalizaram mais a relação entre o planejado e o encontrado na realidade. De certa maneira, pode ser interpretado como a relação entre os atos de currículos e os currículos em atos.

Figura 32 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 1

FORMAÇÃO RECEBIDA E A REALIDADE DAS ESCOLAS - PARTE 1			
Práticas realizadas com os próprios componentes da formação docente parecem surtir pouco efeito na experiência docente, visto que a população escolar tem perfil diferente. Práticas realizadas em condições ideais (lugar da formação) diferem de práticas realizadas em condições precárias (lugar do estágio).	Realidades diferente exigem preparações diferentes. Deveria haver compromisso com o conhecimento dessas realidades de maneira científico-acadêmica.	Sem acompanhamento supervisionado é erro de formação expor estagiários a campos pouco legitimados pelo supervisor.	
Um estagiário não deveria precisar “proteger sua aula” porque deveria estar acompanhado de orientador e supervisor. Contudo deve ter predisposição para aprender junto com ambos, a ter domínio de conteúdo e de aula	[...]quando a gente vai pra escola é um pouco diferente assim essa questão de lidar com aluno e também a questão dos materiais mesmo, é o que falta nas escolas, então a gente tem um pouco de dificuldade nisso.	Cada campo de realidade carece de uma boa leitura para fornecer dados de planejamento mais próximos do real.	
A perspectiva da formação docente passa pelo senso das condições difíceis de trabalho na realidade de abrangência da UESC. Isso exige mais resiliência para poder tornar o seu âmbito melhor.	...a gente teve oportunidade de estagiar em algumas escolas e que a realidade era totalmente diferente daqui...	Tem coisas assim, que fogem da realidade e eu acho que deveriam consertar isso aí... A responsabilidade social das agências formadoras não pode ser negligenciada	[...] os conteúdos ajudaram muito e principalmente o PIBID de novo na minha vida porque ele me ensinou que devemos adaptar, tanto materiais quanto a forma de aplicar a aula etc.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 33 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 2



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 34 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 3

FORMAÇÃO RECEBIDA E A REALIDADE DAS ESCOLAS - PARTE 3		
<p>As aprendizagens teórico-práticas parecem não ter utilidade em alguns estágios, é a hora do estudante desenvolver suas próprias estratégias de “sobrevivência” pedagógica</p>	<p>Gente chega no curso cheio de expectativas, né, é um campo muito vasto pra se trabalhar, mas com o dia a dia no curso com as experiências e a realidade, a gente vê que é uma área muito difícil de se trabalhar [...]</p>	
<p>Na universidade, nessa formação, inicialmente temos uma ideia de que tudo é maravilhoso... temos aqui uma formação, temos um incentivo, saímos daqui com ansiedade, mas quando chegamos lá, a realidade é outra..</p>	<p>A formação poderia fazer um esforço, organizar seus discursos baseados na realidade... o discurso é muito fictício quando você vai para prática...</p>	
<p>[...] em alguma (escola)foi negativamente a surpresa, estava bem aquém do necessário, algumas escolas não possuem nem quadra nem espaço adequado.</p>	<p>[...] a universidade fornece uma estrutura pra gente... .. na escola a gente se depara com outra realidade, falta muito material [...]</p>	<p>[...] o que eu aprendi aqui, a minha formação dá pra fazer direitinho, pelo menos as escolas que eu peguei tem material, tem espaço...</p>
<p>Na escola os materiais encontrados lá são defasados, ou seja, a gente era alertado para a realidade que ia encontrar lá fora</p>	<p>Ambiente desfavorável reduz a possibilidade da formação se tornar mais transformadora</p>	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 35 - Estilos de pensamento do Currículo em atos 4



Fonte: Elaborada pelo autor.

Encerramos esta parte com a figura 35, que indica claramente que entre atos de currículo e currículos em atos deve existir muito mais que o reconhecimento das diferenças e similaridades. Requer compromisso ético com a relação currículo formação, requer rever todas as autorias sobre o assunto e mais um pouco. Esse é o processo imaginado no contexto da teoria fleckiana e em tantas outras aqui apresentadas para justificar um estudo dessa envergadura. Mas é preciso “desistir da tese”, por enquanto.

4.4 NUVEM DE PALAVRAS DE ATOS DE CURRÍCULO E DE CURRÍCULOS EM ATOS

Seguem-se dois formatos de nuvem de palavras: um, são as palavras mais utilizadas nos atos de currículo, e o outro, as palavras mais utilizadas nos currículos em atos. Ao entrar em contato com os resultados, surge a necessidade de apresentar esses dois conjuntos de nuvens de palavras, que surpreenderam este pesquisador, pela quantidade de informações encontradas. Nos APÊNDICES E e F serão encontradas algumas dessas nuvens: também serão abordadas em futuros trabalhos. Contudo escolhemos duas figuras (36 e 37) para comentar o que foi buscado no terceiro objetivo desta tese.

Na nuvem de palavras da figura 36, vemos as três palavras mais citadas nas fontes de informação, ESTÁGIO, PROFESSOR, CONCLUSÃO, seguidas pelas palavras TRABALHO, ESTUDANTE, PESQUISA. Observando a figura 37, verificamos que as três palavras mais citadas são DISCIPLINAS, FORMAÇÃO, PROFESSOR, seguidas por ESTÁGIO, PRÁTICA, ENSINO.

A seguir uma tabela que faz uma comparação simples entre os estilos de pensamento. A maioria se apresenta com nomenclaturas diferentes, mas todas, de alguma maneira, se associam. Isso se reflete, segundo Fleck (1986, 98), como “categorias de análise de conhecimento” que são estruturadoras de uma inter-relação entre o velho e o novo, em conformidade com o novo, expectando uma disposição para um perceber dirigido.

Tabela 4 - Comparação entre nuvens de palavras dos AC e CA

Nuvem dos Atos de Currículo		Nuvem dos Currículo em atos	
Primeiras nos AC	ESTÁGIO	Primeiras nos CA	DISCIPLINAS
	PROFESSOR		FORMAÇÃO
	CONCLUSÃO		PROFESSOR
Segundas no AC	TRABALHO	Segundas no CA	ESTÁGIO
	ESTUDANTE		ENSINO
	PESQUISA		PRÁTICA

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vemos que existem palavras que se assemelham, como ESTÁGIO e PROFESSOR; as duas estão incluídas nos atos de currículos, o que pressupõe que o processo de suave coerção existe e possui, certamente, suas influências, porque é isso o que propõe um ambiente com intenção de vivências e experiências sobre currículo formação. Aqui ficam visíveis as similaridades entre os atos de currículo e os currículos em atos. Contudo, mesmo sendo uma amostra simples para debater um pouco sobre a questão, verifica-se que existem quatro palavras que são do ambiente formativo, mas possuem, em tese, significados diferentes.

Isso denota que existe uma convivência salutar entre estilos de pensamento dos atos de currículos e dos estilos de pensamento do currículo em atos, o que significa, para este estudo, a comprovação de que as articulações de compreensão formativa acontecem, contudo dependem da experiência prática no sentido fleckiano, como algo que envolve uma formação criteriosa, e assim vai acontecendo o processo. Seguem-se as considerações finais sobre este estudo, sabendo, de antemão, que sua apresentação representa a “ponta do iceberg” de uma

fonte ímpar de conhecimentos desvelados para produção de futuros matizes dessa tecedura que se abre agora para o cenário heteroetnográfico insinuado nos objetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 IMPRESSÕES PESSOAIS OCORRIDAS NO TRAJETO INVESTIGATIVO

De alguma forma esta tese de doutoramento é o reflexo de uma carreira de 40 anos de trabalho com a Educação Física. Ao longo da organização deste trabalho, sempre me ocorreu que só fazia sentido se estivesse buscando o meu próprio estilo de pensamento para promover esta produção.

Um pouco de ousadia, um pouco de ingenuidade também, mas, para mim, justificáveis, porque são uma pequena representação do que está dentro, do que é muito íntimo, onde, às vezes, não existem palavras, porque nem eu mesmo as compreendo totalmente, estas auto etnodimensões experienciais e, também, do que está fora, as hetero etnodimensões me apreendendo no entorno social das trocas nas eco etnodimensões, por ser de alguém que, profissionalmente, dedica-se a aprender sobre ETPP significativos, pelo menos, para mim mesmo, ao pensar currículo formação conjugado com a Educação Física.

Embora esteja nesta trajetória profissional por mais de quatro décadas, aqui me senti um neófito, desbravando minhas próprias incertezas e incompletudes, sempre recomeçando, como se fora alguma protoideia, quase imperceptível, que a intuição às vezes insinuava ou que ficava à mercê de outros valores para dar continuidade sem medo, com coragem de desaprender para reaprender.

Exigiu alguma disciplina e o desejo de ser ímpar, porque assim, sozinho, seria indivisível, mas com o interesse de buscar a paridade nas ações de compartilhamentos, ao somar ou multiplicar os conhecimentos eleitos como formativos. A jornada para a ação formativa depende dos conhecimentos que motivavam prosseguir em busca dos novos conhecimentos, nossos eleitos, ou, algumas vezes, os que nos escolhem para ser nossos por um tempo, nas versões endo, hetero ou eco elegíveis como formativos.

Nesses conhecimentos eleitos como formativos, neste trabalho, brilharam dois conceitos potentes, um mais antigo, o estilo de pensamento, e outro mais contemporâneo, os atos de currículo. Parece uma composição quase perfeita, porque, a priori, quase tudo está em constante suspensão na ciência.

Quatro categorias secundárias, mas de igual importância, se entreteceram nas narrativas produzidas: formação inicial, atos de currículo, currículo em atos e currículo formação. O foco da

investigação responsabilmente assumido foram os estilos de pensamento, que dialogam sensivelmente com os coletivos de pensamento para se desenvolverem, e que tiveram, nos atos de currículo e nos currículos em atos, as suas fontes produtoras a espera desses reconhecimentos.

Assim, para olhar para a experiência responsável, multirreferenciada, pluralista, implicada, às vezes romântica, frágil, vaga, que unidas umas às outras formavam uma parte conhecida de mim mesmo, do meu caráter de pesquisador, me represento provisoriamente nesta tese, com o meu estilo de pensamento, conforme as próprias leis que o definem.

Um estilo muito próximo do praticar ciência como exercício para dar vigor às protoideias de currículo formação, que estão autocompreendidas enquanto alguns fenômenos dessa construção iam se revelando, conforme as buscas, reflexões, racionalizações, intuições, serendipismos etc. Depois eram reeditados na percepção, na angústia das buscas por novas respostas, à espera de que, assim, se reconheçam na mediação das dimensões pesquisadoras elegíveis.

Entre as dimensões elegíveis da consciência, respeitando sempre toda inconsciência a ser superada, considerando o contexto que traz a marca do outro, componente da heteroformação, eram compartilhadas com a ecoformação, que é selo dos incontáveis ambientes currículo formativos experienciados, como uma maneira de se dizer, de si mesmo, da autoformação: uma história de vida, um currículo formação.

Sim, estamos sempre começando nos tropeços de tantos recomeços, mas há esperança, porque nas práticas formativas é possível fazer certos reconhecimentos capazes de ilustrar uma vida, uma pessoa, um curso. Aqui pressinto, magnetizado pelas presenças eleitas nas autorias que contribuíram com este trabalho, que são esses os primeiros voos ao encontro de coletivos de pensamentos, porque aprendi que, em ciência, não se faz nada sozinho. É assim em toda vida profissional, sempre existem boas parcerias. Rompe-se, dessa maneira, com os contratos sociais, com a totalidade e com a unidade. A opção, espera-se, é em direção ao plural, mas a composição será sempre singular.

Aqui também a Educação Física se constitui conforme está representada: outras formas existem, porque cada autor, neste texto citado, está representando um estilo de pensamento, que tem seu papel essencial porque, juntos, compartilham e constituem meu coletivo de pensamentos, cheio de imprecisões e impermanências neste estudo e, assim, se propõe e apresenta ao coletivo de pensamentos das ciências socialmente construídas. Encontrar os autores citados nestes textos foi

uma festa de aberturas e emancipações, porque deram a perspectiva de construção de outras lógicas.

Também compor elegendo o coletivo dos estudantes-professores nossos atores sociais, as novas leituras, de seus lugares, nas suas narrativas, era olhar com respeito para um campo de pesquisa prestigiado nas pesquisas sobre educação. Um campo que adiciona o conhecimento dos estudantes-professores, como protagonistas de uma experiência de etnocurrículo formação, olhando para o campo da docência em Educação Física, porque desvela uma forma de avaliação, uma visão de currículo formação que, depois de aplicada em sua inteireza, mostra a proposta pedagógica de um curso, em algum lugar do universo: Ilhéus, UESC.

Todos esses fatores reunidos indicam que as evidências científicas encontradas nas referências eleitas apontam que é fundamental compreender como é importante contar com a participação dos sujeitos que foram pensados no momento da construção dos atos de currículo, expectados nos objetivos de um curso, no perfil dos egressos etc. Contando com essas projeções para depois saber se o que se elegeu como conhecimento formativo contribuiu, ou não, para uma perspectiva de currículo formação na formação inicial, em uma área encantada como é a Educação Física.

5.2 PARA ENCONTRAR AS EVIDÊNCIAS

A análise das fontes de informação e das entrevistas, associada aos conhecimentos discorridos para intensificar e qualificar o debate, favoreceu legitimar a dialética entre as categorias do estudo. Em seu conjunto expressam o estilo de pensamento desta tese.

Estilos de Pensamento, Atos de Currículo e o Currículo em Atos são categorias que ressignificaram o conhecimento formativo, considerado como criação social, condicionado por processos de aprendizagens contextuais, associados aos próprios potenciais de demandas assumidas nos objetivos.

Ao observar os atos de currículo e o currículo em atos, considerando a perspectiva teórica deste estudo, é possível inferir que a teoria apresentada por Fleck tem, em sua configuração, conhecimentos que podem favorecer a compreensão de demandas da formação, ajudando a fundamentar pesquisas com o componente avaliativo-perceptivo na educação superior.

As observações desses atos foram qualificadas como estilos de pensamento, uma categoria fleckiana que conjuga sua ação na relação

com a categoria coletivos de pensamento. Mas para estabelecer as considerações finais é preciso compreender a existência das categorias fleckianas círculo esotérico e círculo exotérico.

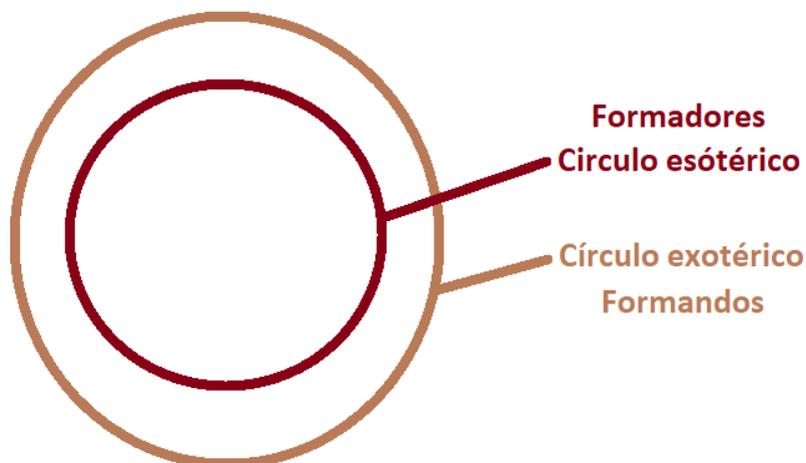
5.2.1 Círculo Esotérico, Círculo Exotérico

Conforme a Figura 2, o pensamento de Fleck (2010, 157) apresenta uma hierarquia gradual nos estilos de pensamento, porque “em torno de qualquer formação do pensamento [...] forma-se um pequeno círculo [...] e um círculo maior”. Quando se estruturam na forma de coletivos de pensamento, esses círculos são muitos e se multiplicam. E, assim, produzem uma hierarquia que corresponde a um conjunto de características e condições estruturadoras que são as mesmas em diferentes coletivos de pensamento. Essa estrutura é designada por Fleck (2010) como círculo esotérico e círculo exotérico, responsáveis por demandas na hierarquia do conhecimento, com características específicas, onde cada um representa o nível formativo que existe em cada camada desses círculos que se sobrepõem.

Um coletivo de pensamento consiste em muitos desses círculos que se sobrepõem, e um indivíduo participa de vários círculos exotéricos e de poucos círculos esotéricos. Existe uma hierarquia gradual de iniciação e muitos fios que ligam tanto cada um dos níveis, quanto os diversos círculos (FLECK, 2010, p.157).

A figura a seguir representa a ideia simplificada desses círculos:

Figura 38 - Círculo Esotérico e Círculo Exotérico



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao observar a figura acima, verifica-se que o círculo pequeno está contido no círculo grande, contudo, nesse caso, tamanho não é documento, pois o círculo esotérico está contido no círculo exotérico, mas exerce mais poder formador. O círculo maior recebe as suaves coerções formativas do círculo menor, para se tornar portador do estilo de pensamento dentro do coletivo de pensamento que corresponde ao conjunto dos círculos.

O menor é representado, neste estudo, pelos atos de currículo, que são conhecimentos associados aos especialistas, um grupo seletivo de teóricos, ou de cientistas, que possui mais domínio intelectual sobre a área de conhecimento, é produtor, de conhecimento mais científico e, especialmente, porta os conhecimentos dos estilos de pensamento (SLONGO, 2004).

O maior é representado, neste estudo, pelos currículos em atos, e representam os formandos, um conhecimento em formação. É possível dizer que participam desse círculo maior todos os estudantes do curso. Em cada faixa de formação semestral, da mais recente à mais antiga, vamos encontrando, por hipótese, como estariam sendo configurados os estilos de pensamento dos currículos em atos dos estudantes do curso.

Os participantes do círculo exotérico dependem de especialistas para receber a formação e estabelecer um ou mais estilos de pensamento, porque estamos falando de formação inicial na graduação,

onde cada professor, talvez, também, por hipótese, representa um ou mais estilos de pensamento.

Acredita-se que uma pesquisa com este enfoque poderia contribuir com o debate sobre a formação inicial, visto que de posse dos estilos de pensamento dos atos de currículo, associando-os aos currículos em atos, é possível perceber as nuances de compreensão dessa formação nas narrativas dos atos de currículo quando associadas à luz das narrativas dos estudantes-professores. Contudo, há necessidade de considerar os estudantes professores como atores sociais comprometidos com sua formação, pois são sujeitos históricos e é preciso considerar suas peculiaridades e em que estilos de pensamentos se encontram.

É importante refletir sobre os estudantes professores que colaboraram com o estudo; eles têm plena condição de iniciar a vida profissional. São pouco experientes em relação à carreira, mas têm a posse de estilos de pensamentos próprios, refletidos nas suas narrativas, retiradas das entrevistas.

Essas narrativas estão catalogadas em forma de possíveis estilos de pensamentos dos seus currículos em atos (APÊNDICE H) e representam suas percepções sobre a própria formação no curso de Educação Física da UESC.

Fica evidenciado que os estilos de pensamento dos atos de currículo foram produzidos no contexto de determinados círculos esotéricos, ou seja, segundo Fleck (2010), são estilos de pensamentos que estão afirmados socialmente, e os efeitos das circulações das ideias já estavam reforçados por alguns coletivos de pensamento. Nesses coletivos encontramos os pesquisadores renomados, as concepções científico-pedagógicas assumidas e estabelecidas como grandes linhas de pesquisa.

5.2.2 A circulação de ideias

A diálogo que acontece entre os círculos esotéricos e exotéricos estão situados, na teoria fleckiana, como circulação de ideias. Essa circulação de ideias acontece no processo formativo do esotérico para o exotérico e também entre estilos e coletivos de pensamento.

A forma mais significativa, para Fleck (2010), é a da produção e veiculação do conhecimento, assim como é também importante a formação inicial, onde se consolidam os primeiros momentos de formação, com base nos livros didáticos, artigos científicos, e no caso deste estudo, nas aulas, com suas diversas e variadas maneiras.

Os professores são os responsáveis primeiros pela circulação das ideias de formação e, em seguida, vai depender de como cada estudante assume o compromisso da autoformação. Essa circulação de ideias acontece tanto de forma intracoletiva como de forma intercoletiva. Na primeira, as ideias circulam apenas dentro dos coletivos, na forma esoxo ou exo-eso. Nas segundas, os diálogos ocorrem das mais variadas formas possíveis e combinações exo e/ou eso entre coletivos, ou entre estilos, e é assim que se percebe a importância da criação do fato científico (FLECK, 2010).

Acontece, na circulação intercoletiva, a formação do estilo de pensamento, ou seja, cada professor está representando seu estilo ou coletivo, e leva as primeiras informações aos mais novatos, e assim vai construindo seu grupo de pesquisa.

A intracoletiva ocorre quando o estudante sai do coletivo de pensamento e começa a investir autonomamente na sua formação, e essa só ocorre entre diferentes coletivos nas diversas formas exo-eso. Acontece que, nessa forma de circulação de ideias, pode ser alterado o estilo de pensamento. Daí a importância de compreender onde estariam os estilos e os coletivos de pensamento de um determinado campo de conhecimento, curso etc.

Resumindo, podemos dizer, portanto, que qualquer tráfego intercoletivo de pensamentos traz consigo um deslocamento ou uma alteração dos valores de pensamento. Do mesmo modo que a atmosfera comum dentro do coletivo de pensamento leva a um fortalecimento dos valores de pensamento, a mudança de atmosfera durante a migração intercoletiva provoca uma mudança desses valores em toda sua escala de possibilidades: da pequena mudança matizada, passando pela mudança completa do sentido até a aniquilação de qualquer sentido (FLECK, 2010, p.161).

5.3 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS QUE RESPONDEM AOS OBJETIVOS

Atendendo aos objetivos do estudo, em primeiro lugar identificamos os estilos de pensamento dos atos de currículo e os estilos de pensamento dos currículos em atos, todos apresentados no APÊNDICE G – sobre os estilos e pensamentos dos atos de currículo, e

no APÊNDICE H – sobre os estilos de pensamento dos currículos em atos.

A primeira evidência percebida é que os estilos de pensamento que foram encontrados nos atos de currículo se associam mais aos círculos esotéricos, até porque as fontes de informações estudadas com base nos documentos do curso foram produzidas por um grupo que, respeitando o contexto, em termos, tem características “esotéricas”. Eram professores que traziam, em sua bagagem, um conjunto de compreensões diferenciadas: todos já tinham formação *stricto sensu*. Tinham domínio de alguma teoria ou abordagem pedagógica.

Dessa maneira listamos alguns estilos de pensamento dos atos de currículo do curso de Educação Física da UESC, com características de estilos de pensamentos mais associados a círculos esotéricos: *diálogo entre a teoria e a prática, formação crítica emancipatória, educação autocrítica reflexiva, formação integral, concepção transversal e interdisciplinar, formação continuada, formação pedagógica, competências para aplicação em ambiente pedagógico escolar, formação para a pesquisa, produção e veiculação do conhecimento*, ente outros. Esses estilos eram originários de livros didáticos, teses, artigos da época da criação do curso, assim como das defesas baseadas em ideias sobre formação ou sobre como deveria ser uma formação inicial.

Aparecem, também, estilos de pensamento que tinham um componente mais exotérico, alguns professores talvez não acompanhassem os esotéricos, ou porque existiam as buscas por inovações, e aí poderiam ser estilos de natureza exotérica quanto à Educação Física, ou de natureza associada a alguma protoideia sobre o que seria a formação. Seguem alguns exemplos: *ampliação revisionista pluralista, sustentabilidade acadêmica, reconhecimento de tendências curriculares contemporâneas, habilidades sociais sustentáveis, percepção de incompletudes*.

Fica evidente, e este é um achado muito significativo deste estudo, que a formação em Educação Física da UESC se baseia, essencialmente, em estilos de pensamentos mais esotéricos, apesar de serem encontrados também alguns estilos com características exotéricas.

Credita-se, com base na observação dos dados sobre os currículos em atos, que ao longo da formação acontecem variadas formas de circulação de ideias, intra e intercoletivas, associando as diversas formas dos círculos exo-eso que produzem uma quantidade incontável de protoideias sobre a formação.

Este estudo não conseguiria alcançar a quantidade de ambientes de coletivos de pensamentos dos quais estes estudantes participaram, mas sabe-se que são amplos e variados, locais formais e não formais que influenciam a produção dessas protoideias. Esses achados são dignos de estudos mais cuidadosos, porque parece que vislumbram estilos de pensamentos futuros sobre o curso, ou sobre as possibilidades inovadoras da formação.

Ao contemplar a quantidade de informações existentes no APÊNDICE H – sobre os estilos de pensamento dos currículos em atos, percebe-se, também, que a formação vai consolidando seus estilos de pensamento, porque foram reconhecidos alguns nas entrevistas, como: *Formação pedagógica, produção e veiculação do conhecimento, práticas pedagógicas, formação continuada, formação de professor.*

Uma outra evidência diz respeito ao atendimento do terceiro objetivo desta tese. Foi possível observar, nos currículos em atos, que existem variadas articulações de compreensão formativa nas diversas competências eleitas como formativas do curso, tais como o estudante-professor *se reconhecer no perfil do egresso, se sentir contemplado nos objetivos, ser capaz de descrever as experiências formativas do estágio, do TCC*, entre outros, de maneira crítica, reflexiva. Nessas observações é possível dizer que tais atitudes acadêmicas desvelam similaridades entre a proposta formativa (os atos de currículo) e a narrativa do formando (os currículos em atos).

Houve alguma dificuldade de reconhecimento dos estilos no campo do discurso curricular dos documentos do curso; a maioria absoluta negou conhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Estima-se que essa é uma falha a ser corrigida na formação, a fim de levar, aos estudantes, o conhecimento mais aprofundado do PPC. Supõe-se que, dessa forma, há ETPP com melhor compreensão dos estilos de pensamento do curso e melhores debates acontecerão para desenvolver o fato científico. Com isso haverá uma melhor compreensão sobre a própria formação e, ao compreendê-la, será capaz de levantar questionamentos importantes para o desenvolvimento auto, hetero, eco, etnometodológico do seu currículo formação associados ao desenvolvimento do curso.

É evidente que este foi um estudo que não termina por aqui com uma interpretação e discussão de seus dados, nem com o desvelamento de todas as evidências devido a sua alta complexidade, e pela necessidade de constantes retornos para melhor compreender como aqueles dados, assegurados nos APÊNDICES desta tese e em banco de

dados deste pesquisador, poderão ser mais estudados e debatidos ao longo dos próximos tempos que virão.

5.4 ILAÇÕES SOBRE AS EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS

Esta pesquisa se insere num campo de estudos que exigiu a atitude serendípica, porque buscava sutilezas e refinamentos perceptivos estruturados em muitas leituras, reflexões, exaustivas anotações. Muitas vezes sonhava com os mapas conceituais, acordava de madrugada para desenhá-los, muitas aulas aconteceram em lugares indizíveis, porque não existem neste plano, mas o conhecimento eleito como formativo estava lá, esperando o encontro com sua dose acadêmica de serendipidade.

O maior de todos os desafios ainda existe, pedindo melhores percepções intercríticas, no rigor outro, dialogando com as narrativas, buscando penetrar nas condições ímpares dos diálogos implicados, tentando formar pares de conhecimentos eletivos que nos levassem a um entretecimento das condições objetivas e subjetivas da formação e incluídos por suas experiências formadoras. Eram as narrativas do estudantes-professores que mais encantavam. Das fontes de informação era necessário exercitar a estranheza para afastar o condicionamento social daquilo que tinha conhecimento vivido, acumulado de muitos anos.

O curso de Educação Física da UESC, com suas amplitudes ainda por serem desveladas, talvez ainda esteja na pré-ideia de preparação para o acontecimento de algum fato científico, que talvez transforme num coletivo de pensamento ou em uma área de conhecimento considerada ciência, e não apenas em uma área de conhecimento com caráter multidisciplinar. Nesse momento não saberia dizer, e isso também faz parte, porque é um potente estilo de pensamento na teoria fleckiana estudada.

Compreendo que o estudo associado entre o currículo e a formação, respeitando todas as suas singularidades, é de uma riqueza incomensurável, cheio de conjugações aprendentes nos seus sentidos e significados mais simples e/ou mais complexos, porque não se estrutura nem recebe informações que consideram apenas os procedimentos de transmissão boca-ouvido, e são dispositivos humanamente construídos, cheios de complexidade, como assim é o ser humano que, em sua historicidade, cria, inventa, renova, inova etc. seus modos, sua cultura, sua fala, gestos, atitudes etc.

No entanto, este é um fato importante, uma vez que, no curto período entre a boca do professor e a orelha do aluno, o conteúdo do conhecimento transmitido é sempre um pouco distorcido. Assim, no decurso de décadas ou mesmo de séculos e milênios, as divergências se desenvolvem em uma medida em que, às vezes, torna-se duvidoso se qualquer coisa do original foi preservada (FLECK, 1985, p. 47).

Assim, contemplar o objetivo geral me fez perceber que não há compromisso com aparências intocáveis e fechadas. Tudo é questionável nas suas incompletudes para se tocar de forma comprometida os incontáveis acréscimos em busca da heterotopia de completude.

Essa existencialidade manifesta em atribuições demandadas dos desejos, das escolhas do conhecimento considerado como formativo, se organizam, processam e se manifestam como conhecimento novo, encantado de presença de vida, na relação entre estilos de pensamento, atos de currículo e currículo em atos, e se propõem a ser, neste trabalho, currículo formação.

Esse é um produto que está cem por cento em aberto, sensível às inclusões implicadas no compromisso com a Educação Física: ela, sim, talvez seja perene, nas suas fases transformistas e/ou transformadoras, conforme se abre ou se fecha aos conhecimentos novos ou àqueles considerados como formativos.

Olhar para as diferenças ou para as similaridades dos estilos de pensamento dos atos de currículo e dos currículos em atos foram vislumbres de como atos responsáveis produzem e promovem conhecimento e desenvolvimento humano, renovação da vida. Compará-los é o fato menor, compreendê-los, em sua totalidade, é um desafio de primeira grandeza, e exige novos tempos de maturação, novas flexões sobre o conhecimento, novas dobras nos ETPP de currículo formação.

Acompanhará o pensamento implicado com o sentimento de gente que trabalha com gente, o sonho revestido de utopias educacionais, o compromisso ético de compartilhar os resultados com quem ajudou a produzi-los, respeitando as limitações de todos os curriculistas, que somos todos nós, porque será sempre uma interpretação de atos outros, que, muitas vezes, quando interpretados, já se assumem em sua traição fenomenológica e na sua impossibilidade de ser uma essência. Poderá até ser essencial para fazer as pessoas andarem na direção de suas autoafirmações curriculantes.

No conjunto de todas essas informações, foi construída uma maneira de simbolizar, pela força do imaginário, as correntes onde foram navegadas, para captar as essências dos conhecimentos que funcionavam como veios de água na correnteza de um rio, a nossa bacia semântica.

Gilbert Durand é o criador desse termo, uma metáfora para dizer sobre um coletivo de pensamentos que produzem ideias, sentidos e significados, aportes de expressão cultural de uma pessoa, um povo, uma tribo, um trabalho de tese etc. como expressão de dada sociedade, produtora de indivíduos imaginativos, todos incluídos e afetados pela condição antropocultural de alguma bacia semântica.

A origem da expressão “bacia semântica” ou “homologia semântica” se deve a inúmeros fatores heurísticos, e sua concepção vai se apresentar através da epistemologia, pelas teorias científicas, pela estética, pelos gêneros literários, pelas visões de mundo, pelo esporte e jogos. Estes fatores vão formar um conjunto homogêneo de acontecimentos que vai revelar o imaginário sociocultural de uma época (COICEIRO, 2017, locais do Kindle: 1446-1450).

Durand recorre à metáfora da formação de um rio ou de uma bacia aquífera para explicar a dinâmica da formação dos imaginários. A bacia semântica de um determinado imaginário, segundo Durand (1996, p. 165-166), se desenvolve em seis etapas: a escorrência (afloramento de pequenas correntes, que apesar de díspares têm algum ponto em comum), a partilha das águas (agrupamento de correntes e disputas), a confluência (afirmação e reconhecimento), a nomeação (tipificação de toda a bacia), a contenção das margens (consolidação) e, por fim, o esgotamento dos deltas e dos meandros (saturação e abertura a escorrências) (MORAES e BRESSAN, 2017, p.138), (Grifos dos autores).

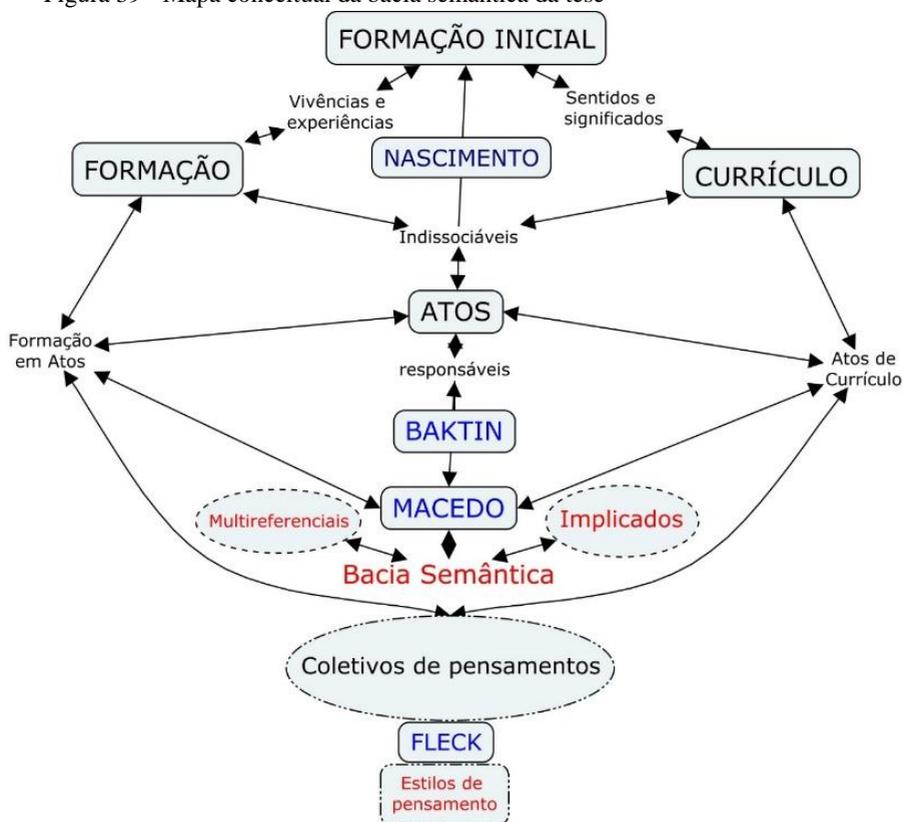
Dessa maneira, a bacia semântica situa o leitor quanto às impressões da paisagem simbólica dos conhecimentos propostos neste estudo, como um ETPP de construir memórias representativas do ambiente teórico onde a tese circula, com suas ramificações, para a

construção de uma memória social, cultural e de atualidade. Pode ocorrer o ressurgimento em função da memória social.

Esta bacia fluvial seria semelhante ao curso de um rio e o fluxo de seus afluentes, assim como uma dinâmica sociocultural é formada por diversas influências (afluentes) e por um curso principal, mas não necessariamente fluindo uma depois das outras. Pode haver, e quase sempre há, uma corrente central, o leito do rio, mas a imagem é a de águas que se interpenetram continuamente, derramando-se umas sobre as outras, num fluxo contínuo de interinfluências e contaminações. Para o autor, a vantagem do uso da metáfora é que ela ajudaria a integrar as evoluções do imaginário de uma região, seus estilos, estéticas, mitos condutores, utopias, sua moral, motivos pictóricos, modas, temáticas literárias, suas tradições orais (MOTTA, 2002, p. 111).

Ao lançar mão do conceito bacia semântica, existe a intencionalidade de compor uma representação fluida dos conhecimentos tratados neste estudo, de maneira que, ao introduzir quaisquer outros conhecimentos elegíveis, esses apareçam como ETPP para anunciar uma outra bacia semântica potencial. Contudo, no âmbito desse conceito de bacia, ela também poderia ter outros afluentes, os quais são compostos dessa natureza fluida e escorrem em direção à bacia mais antiga para sustentar a complexidade dos conhecimentos daquela. A figura 40, a seguir, representa a bacia semântica deste trabalho de tese, que demonstra o campo onde foram situadas as principais demandas iniciais teóricas do estudo.

Figura 39 - Mapa conceitual da bacia semântica da tese



Fonte: Elaborada pelo autor.

Outros mapas conceituais (MOREIRA, 2010; MOREIRA; MASINI, 2001; PEÑA ET AL, 2005) são apresentados no APÊNDICE D, como desenhos teóricos deste estudo; eram mapas e, por esta razão, indicavam caminhos. Os caminhos são moldados e escolhidos conforme os conhecimentos eleitos como necessários ao caminhar no caminho, contudo, em cada curva, esquina, acidente geográfico, que poderão ser, precisos, ou às vezes, imprecisos, os conhecimentos cultivados e arquivados na memória social para constituir novos aprendizados. Vale a pena a caminhada.

Esses caminhos foram percepções que constituíram ETPP que levaram a compreender uma maneira de olhar com um conjunto de estilos de pensamentos para um curso. Nesse sentido, essas vivências se transformaram em experiências que nos autorizam a considerar Ludwik

Fleck como um serendípico produtor de fontes de informações que considero inovadoras. Descobrir esse teórico ofereceu a perspectiva de ampliar o nosso mapa conceitual subjetivo, pois, associado aos autores revividos no texto, especialmente ao teórico Roberto Sidnei Macedo, trouxeram os Atos de Currículo para o cenário do debate, que, por hora, é finalizado.

Mas trago para o encerramento um conceito encontrado nas leituras sobre formação que nos chamou atenção, o de re-existência, porque queria, especialmente, dar-me a conhecer aos atores sociais deste trabalho, nossos estudantes-professores, que se fizeram reexistir nos seus atos de currículo, quando expressos por eles mesmos, que para nós eram os seus currículos em atos porque representavam as suas inalienáveis e irredutíveis experiências formativas.

Seus estilos de pensamentos agora fazem parte de um constructo teórico que, certamente, ainda enriquecerão outros trabalhos e quem sabe a eles mesmos, quando este humilde pesquisador voltar ao campo para dar satisfação e apresentá-los aos seus pensamentos entretecidos com os meus. Foi sempre assim desde o dia em que chegaram no curso, e agora, cada um em seu campo de trabalho, com seus atos de currículo, promovendo a Educação Física. Ela, sim, é a nossa fonte infindável de projetos de humanização, entre tantos outros, também importantes.

Enfim, identificados os estilos de pensamento dos atos de currículo e dos currículos em atos, ao serem comparados, é possível considerar que existem tanto as similaridades como as diferenças entre eles, mas que a importância dessas identificações está na possibilidade de compreender os processos de transformações que existem em um curso. Eles são um fluxo contínuo porque são aliados da experiência formativa e, muitas vezes, as diferenças ainda são estilos de pensamento que não estão completamente formados e se apresentam ainda na fase da confusão.

Essas diferenças podem ser demarcadas por outras fontes que não foram estudadas nesta tese, mas apareciam nas narrativas dos estudantes-professores, e dizem respeito aos modos e às maneiras, teorias e métodos, procedimentos pedagógicos em diferentes abordagens, além do próprio estilo do professor, o que foi marcadamente observado nas narrativas.

No contexto das aporias diversas dos debates possíveis, a escolha da forma é também um ato de currículo, que será sempre identificado como uma produção, reconhecida ou não, para dizer de mim mesmo, dessa produção que, para mim, representou um exercício diferente de avaliação.

Talvez uma autoavaliação; ao olhar para tantas coisas que aconteceram e agora são tecidas de maneira representativa, com base nas vivências e experiências de todo um contexto histórico formativo em que este pesquisador estava envolvido na primeira pessoa do singular, onde foram reunidas variadas bricolagens sobre currículo formação, utilizo, para melhor me expressar, as palavras de Paim (2013, p. 226).

Assim, a produção do texto que compõe essa tese foi para mim o exercício de uma *bricolage* interpretativa complexa que se assemelha à confecção de uma grande colcha com pedaços de tecido em que cada um traz em si sua especificidade, mas ao mesmo tempo une-se para compor um mosaico com sentido, ainda que este não ultrapasse o da produção da colcha, tão somente. O que há de mais estético, nesse processo, é a interligação dos pedaços de tecido sem o que não poderia haver um formato. A colcha só tem sentido pelos pedaços de tecido que a compõem e estes só ganham sentido sendo parte desse todo que é a colcha. Assim é a formação enquanto processo intra e intersubjetivo. [...] tecemos juntos esses tecidos, costuramos a múltiplas mãos, sem o que os retalhos seguiriam sendo simplesmente pedaços (Itálico da autora).

Uma das frases que me marcou na leitura das narrativas dos estudantes foi “[...] muitas vezes um professor com fama de excelente, não se compromete com o estudante e faz mais estragos do que outro, sem tanta fama, mas que se comprometeu com o estudante [...]” Então levar a sério deve ser o mote para a formação, o que depende de ambos, dos atos de currículo e dos currículos em atos, e depende, também, daqueles que se comprometem e levam a sério, conforme afirma Rezer (2013, p. 332):

Levar isso a sério é reconhecer e manter atenção frente a capacidade que o professor tem de fazer inscrições nos estudantes, de diferentes maneiras, com tudo que isso implica. Isso representa uma condição de vigilância cotidiana sobre as próprias ações e conhecimentos perspectivados pelo professor nas aulas. Esta condição nos exige, enquanto docentes, uma responsabilidade ímpar.

Esta tese não representa somente a experiência de um professor estudante, curricularista, avaliador. Isto não tem a ver com trabalho, nem somente com currículo formação. Esses são campos de sementeiras entre tantos outros campos cheios de outros estilos de pensamentos. Mas nesse processo me vi, o tempo todo, em uma relação com pessoas produtivas, pensadores que têm o meu respeito pelo conhecimento, pessoas que fizeram eleitos os conhecimentos que consideraram formativos, associados ao que outras pessoas assim o fizeram também.

Dessa maneira, os currículos em atos não foram considerados apenas como dados de pesquisa, mas como constituintes capazes de oferecer ETPP de materialização dos efeitos dessas práticas curriculares diversas na formação inicial.

Vejo dessa forma agora, e isto também passará; em qualquer proposta formativa que busca tanto a horizontalização quanto a verticalização dos conhecimentos formativos, passíveis de serem estudados, interroga-se como se formam os estilos de pensamentos. Serão, de certa maneira, uma estrutura capaz de explicar currículo formação?

Com essas intuições pode-se dizer que os documentos que norteiam uma formação são produções históricas que demarcam as condições formacionais de um ou outro momento de construção realizada por um grupo, que sempre tem suas bases organizadas em suas interpretações das produções de Leis e Resoluções, que também carrega, em sua essência e nos estilos de pensamentos, também referenciados por suas formações, informações e deformações constituídas pelo viés do fato científico que promove conhecimento eleito formativo em cada produção.

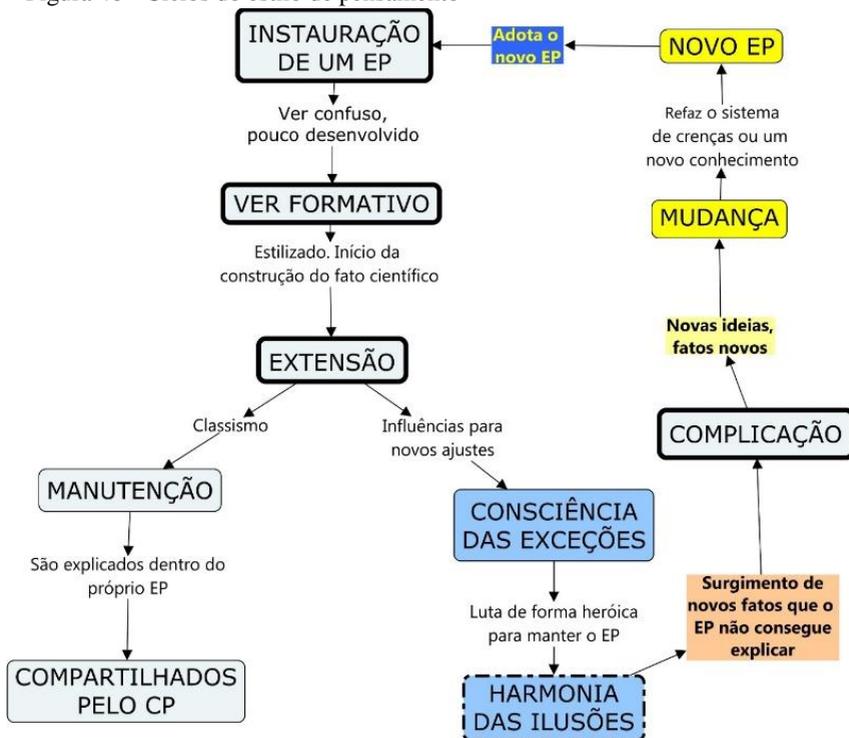
Nesse sentido, a sensibilidade desejada para a pesquisa foi a de identificar com que estilos de pensamentos se produziram esses documentos, considerando que são atos de currículo de uma proposta, que referenciam procedimentos formacionais e, não apenas isso, também são praticados com base em contextos sociais e pessoais diversos, não importa, nesse caso, como serão pensados ou aplicados, pois sempre haverá o efeito dos acréscimos, desvios, omissões ou atos intencionados de quem os pratica, possivelmente sempre baseados numa produção de atos de currículo, associada aos circuitos de memórias diversas, atuando com base nas experiências irredutíveis dos currículo em atos.

Isso denota uma diversidade de descrições que, em sentido lato, se desvincula de visões lineares sobre como se processa uma formação. A formação é um campo de indagações quase absoluto, possui em seu

núcleo a potência radial da promoção das pessoas quando imbuída de valores humanos, pois também depende da subjetividade que a pensa, processa e avalia seus efeitos, isto é, um ETPP de perguntas iguais que possivelmente recebem respostas diferentes, conforme o coletivo de pensamentos que a produz.

A produção dos estilos de pensamentos demandada nos currículos em atos, por hipótese, também poderá se tornar atos de currículos, e essa é uma maneira de olhar para a produção de novas fontes formacionais, pensando como se organizam e depois se desfazem. Um estilo de pensamento é um elemento que percorre muitas camadas do conhecimento, possui suas fases e, quando eleito como formativo, sempre tem a sua potência no contexto histórico social de cada momento, nos ciclos de sua preexistência, existência e esgotamento, (Figura 40).

Figura 40 - Ciclos do estilo de pensamento



Fonte: Elaborada pelo autor, baseado em Maeyama (2010, p. 33-34).

A construção de novos conhecimentos tende a aparecer somente quando acontece uma alteração no estilo de pensamento e esse é o valor dessa categoria; sem ela, o próximo passo é quase um impedimento e assim não haveriam fatos científicos mesmo quando eleitos pela categoria serendipidade. Isso posto, é preciso reconhecer que toda alteração, mesmo quando surge como absolutamente nova, foi condicionada a algum aprendizado social, pelo menos por meio de suaves coerções, que possui uma estrutura que envolve história, ciência, tempo etc.

Se assim é, então o aparecimento do conhecimento novo, um fato científico, se condiciona a intricados acontecimentos, que convivem com as situações e os procedimentos, que apontam para um continuum, seja onde for que o fato científico aconteça, que não poderia ser muito diferente no contexto currículo formação, que sempre propõe, em suas intencionalidades mais naturais, ou não, procedimentos de composição e requisitos para fomentar suaves coerções, ou brincando serendipicamente com a palavra coerções, também fomentar suaves correções.

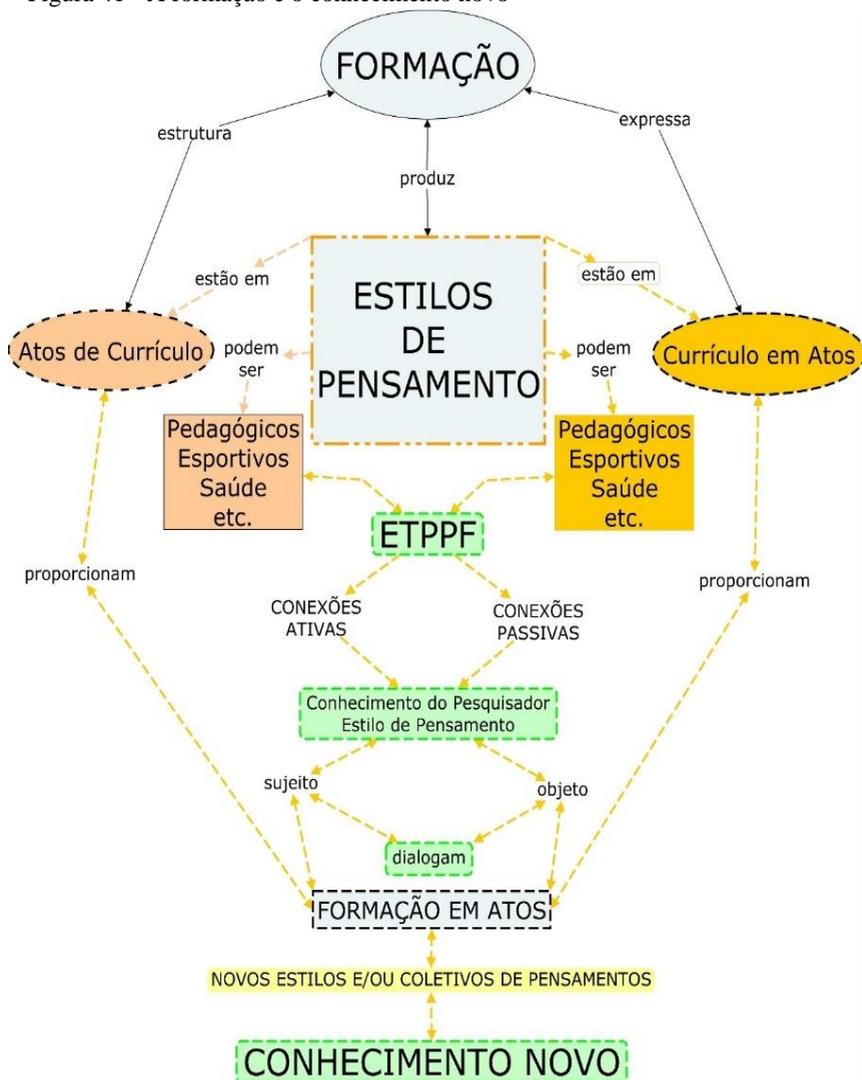
Contudo, a protoideia que trazemos para o debate deste trabalho já existe, a de que currículo e formação precisam dialogar muito mais. O que falta para elaborar de maneira assertiva esse diálogo? O conhecimento novo (Figura 41). Necessariamente esse conhecimento não precisa ser encontrado nas ciências humanas ou em outra qualquer ciência, mas pode ser encontrado em um campo de conhecimento afim ou até tangencial aos estudos de formação e/ou de currículo.

Sobre esses sentidos, repercutiram necessidades e essencialidades que contemplavam minimizar as crises de realidades versus crises de idealizações variadas, vivenciadas nas emergências linguísticas de interpretação. Assim, o princípio fundante desse estudo foi o de observar onde se aproximavam ou distorciam as representações desses diálogos, que estavam fundamentados ora em crenças, ora em valores formativos, pois ambos são fortes fontes que promovem mecanismos de compreensão.

Ao olhar para algumas características específicas do modo de pensar dos estudantes-professores, que conduziam à compreensão de como se instauravam os estilos de pensamentos dessa formação e, por sua vez, se estruturavam também por causa dos currículos em atos, foi possível perceber que esses produzem contextos variados que vinculam sentidos formativos onde as disciplinas aparecem, algumas vezes, como entidades fictícias, cada uma com seus ‘procedimentos’ e, ao mesmo tempo, parece até que não existem na classificação construída e na

percepção desses currículos em atos retirados das narrativas dos estudantes professores.

Figura 41 - A formação e o conhecimento novo



Fonte: Elaborada pelo autor.

O conhecimento novo, em um campo de afinidade, pode desvelar o próximo passo de compreensão e avanço para um novo estilo de

pensamento de determinado campo de conhecimento. Temos um exemplo histórico: a protoideia de que a sífilis era uma doença do sangue sabia-se desde a sua origem, mas só encontrou sua solução 400 anos depois, com o descobrimento da penicilina, um grande fato preenchido com alta serendipidade.

Senti falta de entrevistas com os professores do curso, de uma conversa com os pioneiros, esses com certeza teriam dado grandes contribuições. Senti falta de um tempo melhor organizado para a produção, mas a minha vida de professor é desse jeito, a eterna repetição dos trabalhos de Sísifo. E assim farei, depois desta tese; muito em breve, retomo a carga horária de trabalho: projeto de extensão, projeto de pesquisa, novo currículo de curso, as avaliações e toda uma burocracia de trabalho. Disso continuarei tirando novas experiências porque delas é que nasceu a ideia deste trabalho; as experiências são irredutíveis.

Da mesma forma que, agora, finalizar essa escritura é também um fato experimental irredutível, porque já me marcou, não sairá mais outra igual. Certamente gerará outros estilos de pensamento para compor as novas experiências, com produção no campo currículo formação. Este estudo fica aberto a novos acréscimos, e em sua incompletude é também impermanente, porque “amanhã será outro dia”.

5.5 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS NESTA ÁREA

No caso desta pesquisa, os objetivos foram identificar os estilos de pensamento na formação inicial nos atos de currículo e nos currículos em atos e analisar como eles se articulam, se complementando ou se diferenciando, o que já está posto nesta tese, mesmo que de maneira pouco conclusiva. Contudo, outros seguimentos poderão compor novas fronteiras de estudo como:

Fazer um estudo com os discentes dos diferentes semestres de formação do curso, como inicialmente foi proposto nesta tese, para saber como vão se consolidando os estilos de pensamento;

Identificar os principais coletivos de pensamento no âmbito da produção científica do curso, nos últimos dez anos;

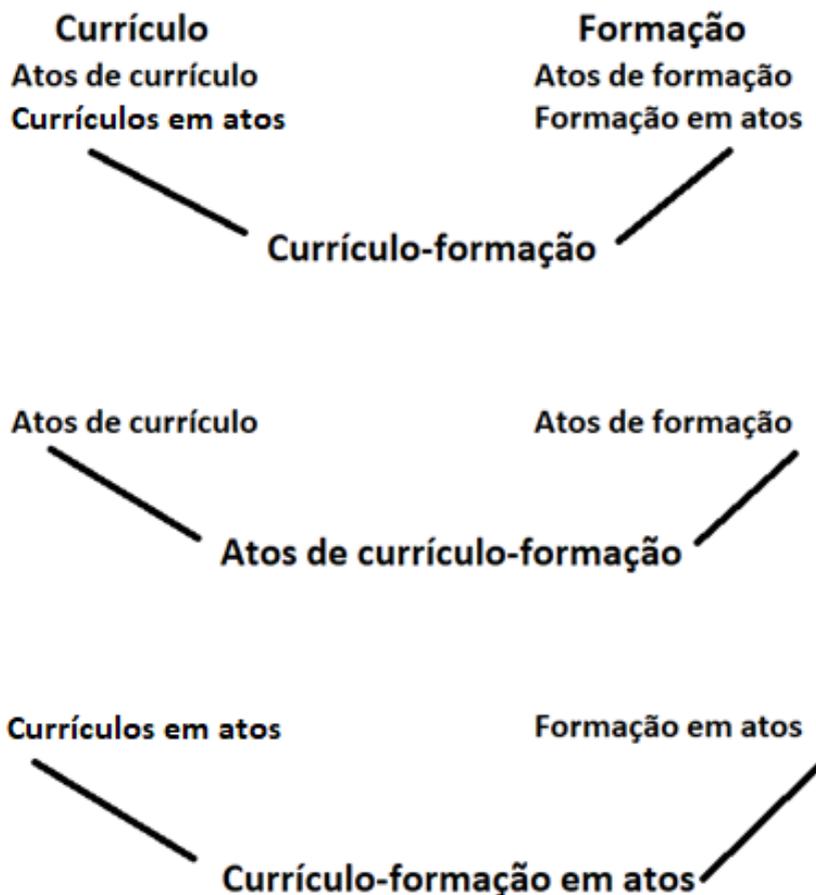
Identificar os estilos de pensamento dos professores do curso como um coletivo geral de pensamento e nos seus respectivos coletivos ou estilos de pensamento;

Formar um grupo de pesquisa com objetivo de direcionar as pesquisas menores em forma de um grande projeto no qual se possa

aprofundar, gradativamente, na teoria fleckiana, base para avaliações em novas pesquisas e/ou ETPP para compreender mais, e melhor, o curso.

Com os aprofundamentos nos estudos, percebe-se que existe alguma possibilidade de estabelecer outras hierarquias para compreender atos de formação ou formação em atos, categorias a serem estudadas e/ou desenvolvidas em um próximo estudo, visto que, no desenvolver desses estudos, acredita-se que existem divisões mais complexas nas categorias estudadas, conforme a figura a seguir.

Figura 42 - A complexidade da relação currículo formação



Fonte: Elaborada pelo autor.

Enfim, foi uma experiência outonal incrível; desejei ser um garoto iniciando um curso de Educação Física com essas ideias. Parece que encontrei uma boa pergunta, mas se fosse um garoto, certamente nem teria percebido esses conhecimentos, pois esses também estão consumidos por tantas e tão entrecidas formações em atos, ao longo da vida profissional continuamente vislumbrando novos atos de formação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Y. O.; NICOLA, T. L. O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no Estado da Bahia. **Motrivência**, Ano XXIV, Nº 38, p. 159-173 jun./2012.
- ALVES DA SILVA, D. P.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; DA SILVA, A. H. O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje - ISSN: 0104-7094**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 119-134, dez. 2015. ISSN 0104-7094. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723/3025>> . Acesso em: 26 setembro 2016.
- ANES, R. R. M. Políticas e formação de professores em Educação Física. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 75-91, jan./abr. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BARBOSA, S. M. C. & BARBOSA J. G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Revista Educação & Linguagem • Ano 11 • N. 18 • 238-256**, jul.-dez. 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/117>. Acesso em: 18 agosto 2014.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Porto Alegre: **Revista Movimento** v. 14, n. 03, p. 185-207, setembro/dezembro de 2008.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. **Entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013.
- BERTICELLI, I. A. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó, SC: Argos, 2010.
- BINNEY N. R. Ludwik Fleck's 'active' and 'passive' elements of knowledge revisited: Circular arguments in the medical literature on inflicted head injury in the light of Fleck's epistemology. In:

Transversal: International Journal for the Historiography of Science 1 (December 2016) ISSN 2526-2270
www.historiographyofscience.org, p. 101-115, 2016.

BITTAR, M; GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de. (Orgs.).
Currículo diversidade e formação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHN, D. **On Dialogue.** London: ROUTHLEDGE, 1996.

BONI V. e QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.
 Acesso em: 27 novembro 2014.

BORGES, M. C. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRUGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. Â. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online]. 2008, vol.42, n.3, p. 563-568. ISSN 0080-6234.

CARMO, M. C. S. do. **Atos de currículo como mediação na construção das políticas de sentido da didática no contexto da formação docente.** 2013. 225f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CELLI, R. C. **Estudo sobre estilos de pensamento na Educação Física no contexto do SUS.** 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CESÁRIO, M. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.** Tese de Doutorado: São Carlos: UFSCar, 2008.

CHARLOT, B. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador.** Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego & Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno - Universidade de São

Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

_____. Prefácio. In: COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008 p. 9-13.

_____. **Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COICEIRO, G. **No limite: o imaginário de aventureiros do extremo**. Rio de Janeiro: Autografia. Edição do Kindle, 2017.

CONDÉ, M. L. L. (Org.). **Ludwik Fleck: Estilos de Pensamento na ciência**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012.

_____. Paradigma versus Estilo de Pensamento na História da Ciência. **Anais do 9º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**: Rio de Janeiro, p 123-146, 2003.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CRISTINO, A. P. R.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, jan/abr 2008.

CUNHA, I. M. **O bom professor e sua prática**. 24ed. Campinas SP: Papirus, 2012.

CUTOLO, L. R. A. **Estilo de Pensamento em Educação Médica – Um estudo do currículo do curso de graduação em Medicina da UFSC**. (2001) 227f. Tese (Doutorado em Educação) – CED/USFC. Florianópolis, 2001.

_____. **O currículo do curso em graduação em Medicina da UFSC: análise a partir das categorias fleckianas**. Valinhos (SP), II ENPEC, 1999.

DA ROS, M. A. **Estilos de Pensamento na saúde pública: um estudo da produção da FSP e ENSP-FIOCRUZ, entre 1948 e 1994, a partir da epistemologia de Ludwik Fleck**. 2000. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de

Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Estilos de Pensamento em saúde pública**. Valinhos (SP), II ENPEC, 1999.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DALBEN, A. I. L. de F. (org.) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DALMAS, L.C. **A formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal**: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação. Dissertação de Mestrado. Orientador: Lívia Freitas Borges. UNB-Faculdade de Educação - Programas de Pós Graduação - Mestrado em Educação. Brasília, 2008.

DE CARVALHO, D. C.; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (Orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

DELIZOICOV, D. et al. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, p. 52-69, jan. 2002.

ISSN 2175-7941. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054/15384>>.

Acesso em: 26 junho 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10054>.

DELIZOIKOV, D. A potencialidade das reflexões epistemológicas. In: BORGES, R. M. R.(Org.) **Filosofia da Ciência no contexto da Educação em Ciências: vivências e teorias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 70-98, 2007.

_____. **Seminários e Estudos de ensino de Ciências e sociogênese do conhecimento**: Programa Doutorado Educação, UFSC, Centro de Ciências da Educação. 01 mar. 2000, 30 jun. 2000. 45 p. Notas de Aula.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 67, nº 156, p. 351-366, 1986.

DOMINICÉ, P. Epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-37.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DURAND, G. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

_____. **Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

_____. **O imaginário**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

ESPÍRITO SANTO, F. R. do. Trajetória do currículo. In: ESPÍRITO SANTO, F. R. do, et al. **Educação Física: currículo, formação e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-46.

ESPÍRITO SANTO, F. R. do, et al. **Educação Física: currículo, formação e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FARIAS, G. O. et al. **Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física** *Motriz, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.*

FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J. (orgs.). **Educação Física: formação e regulamentação profissional**. Chapecó: Argos, 2012.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FARIAS, O. G.; FOLLE, A. (Orgs.). **Educação Física: Prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 151-169.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do; Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 41-60.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física: Uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010.303f., Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FERREIRA M. T. Gênese e desenvolvimento de um fato científico. (Resenha). **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.19.2, 2012, p.165-169.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan/abr 2008.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: introdução à doutrina de estilo de pensamento e do coletivo de pensamento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. On the Crisis of “Reality” (1929). In: COHEN, R. S.; SCHNELLE, T. **Cognition and Fact: Materials on Ludwik Fleck**. Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1985, 47-58.

_____. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**. Madrid, España: Alianza Editorial, 1986.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O. **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

FRIEDMAN, T. L. **O mundo é plano**: uma breve história do século XXI. Rio de Janeiro: OBJETIVA, 2005.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.13-74.

GAMA, A.; PETERIT, I.; SILVA, C. A. F. Conversas etnometodológicas. In: SILVA, C. A. F. da; VOTRE, S. J. (Orgs.) **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editorial, 2012, p.179-186.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. Ed. Barcelona: EUB, 1995.

GIROUX, H. Teoria Crítica e resistência em Educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**, UEM Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GOMEZ, P, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (*ORG*). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Quixote, 1997.

GONÇALVES, A. L. **Proação formando professores em atuação: entrecurrículo, experiência e metaformação como referências para uma hermenêutica no campo da formação**. 2013. 137 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____. A experiência na formação de professores em atuação. In: MACEDO, R. S. et al. **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva**. Salvador: EDUFBA, 2014 p. 327-352.

GONÇALVES, F.; ALBUQUERQUE, A.; ARANHA, Á. **Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem**. Castelo da Maia, PT: ISMAI, s/d.

GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, S. M. **Educação Física, vivência e experiência corporal**. 2002. 149 f. (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HANNAN, P. J. **Serendipity, Luck and Wisdom in Research**. iUniverse, Inc. Lincoln: USA, 2006.

HILL M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Ed. Sílabo, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together**. New York: Currence Doubleday, 1999.

KIERKEGAARD, S. **La época presente**. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 2001.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY S. Kathleen. **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINGDON, M. **Os verdadeiros heróis da inovação: Como desbloquear o crescimento nas grandes organizações aproveitando-se da serendipidade**. DVS Editora: SÃO Paulo, 2014. (Versão Ebook, Kindle)

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí, Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, A. M. C.. **Estilos de Pensamento em atenção primária à saúde**. Valinhos (5), II ENPEC, 1999.

LIMA, R. J. F. **A formação de professores de Educação Física: (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha**. Tese de Doutorado em Ciências do Desporto. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, Vila Real, 2015. <http://hdl.handle.net/10348/4617> Acesso em: 01 novembro 2016.

LOPES, A. C.; ALBA, A. de. (Orgs.) **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOWY, I. Ludwik Fleck e a presente história das ciências. **História, Ciência e Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-18, jul-out. 1994. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701994000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso

em: 11 Janeiro 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701994000100003>.

_____. Fleck e a historiografia recente da pesquisa biomédica. In: PORTOCARRERO, V. **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, p. 233-249, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. Ed., Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma Educação intercultural**. Salvador, BA: EDUFBA, 2007.

_____. Outras luzes: um rigor intercultural para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 75-126.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010a.

_____. **Compreender mediar a formação: o fundante da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010b.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus, Editus-UESC, 2011b.

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias** v. 13 n. 27 67-74 jan./abr. 2012.

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b. p. 35-61.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação.** Ilhéus: Editus, 2013b.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Revista Espaço do Currículo**, v.5, n.1, p.176-183, Jun a Dez de 2012.
Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 18 agosto 2014.

MACEDO, R. S.; MACEDO DE SÁ. S. M. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens: a Educação referenciada na cultura.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MACEDO et. al. **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva.** Salvador: EDUFBA, 2014.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCÉN, J. J. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. **Microbiologia**, SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MICROBIOLOGÍA, Vol.12 nº 4, p. 667-668 Dic. 1996(a). Disponível em: http://www.semicrobiologia.org/sec/revista_hist.php. Acesso em: 12 janeiro de 2016.

_____. En el centenario de Ludwik Fleck. **Microbiologia**. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MICROBIOLOGÍA, Vol.12 nº 4, p. 659-660, Dic. 1996(b) Disponível em: http://www.semicrobiologia.org/sec/revista_hist.php. Acesso em: 12 janeiro 2016.

MAFFESOLI, M. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. *Porto Alegre: Revista FAMECOS - quadrimestral - nº 23 abril, 2004.*

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1997.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAEYAMA, M. A. **Estilos de pensamento na Odontologia Social e Preventiva**: Um estudo da disciplina de Odontologia Social e Preventiva do curso de Odontologia da UNIVALI. 2006. 191p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, SC, 2006. 191p.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes: 1994.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 645-656, dez. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17918>>. Acesso em: 22 janeiro 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644417918>.

MORAES, H. J. P.; BRESSAN L. L. Bacia semântica e o trajeto antropológico em uma narrativa histórico-literária sobre imigração italiana: marcas de ancestralidade. **Revista Alere - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários-PPGEL - Ano 10, Vol. 15, N. 01, jul. 2017.**

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: formação e trabalho pedagógico. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 5ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1999a.

_____. A crise da teoria curricular brasileira. In: COSTA, M. V. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999b.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel.. São Paulo: Centauro, 2001.

MOTTA, L. G. O Imaginário: em busca de uma síntese entre o ideológico e o simbólico na análise da dinâmica sociocultural latino-americana. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación** www.eptic.com.br Vol.IV, n.3, Sep./Dic. 2002.

NAPIER, N. K.; HOANG V. Q. Serendipity as a Strategic Advantage? *Strategic Management in the 21st Century*, 1, 175-199, 2013. Disponível em: http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=internationalbusiness_facpub. Acesso em: 25 maio 2017.

NASCIMENTO, J. V. do. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan/mar 2009.

_____. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. E HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblióetica Editora, 2006. p. 59-75.

_____. **Formação profissional em Educação Física e Desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros, MG: Unimontes, 2002.

_____. **Formação universitária em Educação Física e Desportos**: uma abordagem sobre o ambiente percebido e autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. 1998. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 1998.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância**: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004, 378 f., Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NEGRÃO, F. R. **Concepções de ser humano na Educação e na Educação Física**. Formato ePub, ISBN: 9788569333579. Porto Alegre: Simplíssimo Editora, 2016.

NEGRI, T. **Exílio seguido de valor e afeto**. São Paulo: Iluminaras, 2001.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NODARI, F.; SOARES, M. DO C.; WIEDENHOFT, G. C.; OLIVEIRA, M. **Contribuição do Maxqda e do NVivo para a realização da análise de conteúdo**. Anais do XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro (RJ). 13 a 17 set de 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10235>. Acesso em: 26 setembro 2016.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador reflexivo e sua prática**. Entrevista On line: <http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83219/cpweb3.html> Acesso em: 09 setembro 2014.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, PT: EDUCA. 2009.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

_____. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV - Santa Maria** - vol. 7, n.2, p. 30-41 - mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, L. D. de. **Modelo teórico para a interação professor-cientista a partir da Escola de Física do CERN: um estudo de caso à luz da epistemologia de Fleck**. 2017 242 f. Tese (Doutorado) Programa em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLSEN, W. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIM, A. V. F. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação**. 2013. 254 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PACHECO, J. A. Os campos do currículo e da didática. In; OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 21-44.

PAACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e práxis**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo: Teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1986.

PEÑA, A. O. et AL. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PENITENTE, L. A. de A.; DEL-MASSO, M. C. S.; CASTRO, R. M. de. Processos de pesquisa e de estudo e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 681-699, set./dez. 2012. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7197. Acesso em: 18 agosto 2014.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, 17-52.

PIMENTEL, A. Currículo e formação sob as ascendências do sul. In: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9-12.

_____. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul/dez. 1996.

PIMENTEL, A. Currículo e formação sob as ascendências do sul. In: MACEDO, R. S. [et al] **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.9-13.

PINAR, W. F. **O que é teoria do currículo?** Porto, PT: PORTO EDITORA, 2007.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2004.

PINHEIRO, T. Mikhail Bakhtin: o filósofo do diálogo. **Nova Escola**, Edição 224, 01 de Agosto 2009. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhailbakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 12 julho 2016.

PPC-EDF-UESC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UESC. Mimeo, 2004.

PFUETZENREITER, M. R. Epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para a pesquisa nas ciências aplicadas. **Episteme**, Porto Alegre, n. 16, p. 111-135, 2003.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. Apresentação: Para uma vida não fascista. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma educação não-fascista**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009a, p. 9-13.

REZER, R. **Educação Física na educação superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos, 2014.

_____. Formação Inicial em Educação Física para quê? In: PEREIRA, B. A.; SILVA, A. N.; CUNHA, A. C.; NASCIMENTO, J. V. do (Orgs.). **Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2014, p. 233-248.

_____. A epistemologia nos cursos de Educação Física: experiências e desafios (o contexto da Unochapecó). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. I, p. 189-204, jan./mar. 2014b.

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, SC, 2010.

RIBEIRO, A. **Formar professores**. Lisboa: Texto Editora, 1997.

RICHARDSON, R. J. et al.). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3.ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

ROCHA J. C. S. **As competências na formação do professor de Educação Física**: um olhar acerca das atitudes. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROSA, M.V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSENMAN, M. F. Serendipity and scientific discovery. *Creativity and Leadership in the 21st Century Firm*, Volume 13, pages 187-193. 2001. Disponível em:

<http://www.morehouse.edu/academics/psychology/pdf/mrosenmann/Serendipity-And-Scientific-Discovery.pdf> Acesso em: 21 maio 2016.

SANTOS, L. L. C. P. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa e aplicada à Educação Física.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

SAUR-AMARAL, I. **Curso completo de N-vivo 10: como tirar melhor proveito do software para sua investigação.** Ebook-pdf. Bubok: Aveiro: PT, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In Novóia, A. **Os professores e a sua formação,** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHELDRAKE, R. **A sensação de estar sendo observado: e outros aspectos da mente expandida.** CULTRIX: São Paulo, 2009.

SILVA, C. A. F. da; VOTRE, S. J. **Etnometodologias.** Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. de A. **Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que.** *Esc. Anna Nery* [online]. 2012, vol.16, n.3, p. 607-612. ISSN 1414-8145. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n3/26.pdf> Acesso em: 27 novembro 2014.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOBREIRA, G. H.. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2008.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

SORIANO, R. R. **Manual de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, M P de. **Pensando a formação inicial em Educação Física**: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNINOVE, 2012. SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SOUZA NETO, S.; BENITES. L.. **Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro**. Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPEL. Nº 46 p. 02 – 22 set/dez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TITTON, M.; TRANZILO, P. J. R.; ALVES, M. S. O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para a formação de professores. **Motrivivência** Ano XVII, Nº 25, P. 79-102 Dez./2005.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: SP: PAPIRUS, 1995.

UESC-CONSEPE. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, impresso, 2010

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, impresso, 2004

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, impresso, 2008

VALLE, I. R. **Sociologia da Educação, currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

VARELA, B. L. **O currículo e o desenvolvimento curricular**: Concepções, práxis e tendências. Praia: UNIVC-Universidade de Cabo Verde, 2013.

VEIGA-NETO, A. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma educação não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-25.

VOLPATO, L. G. **Método lógico para redação científica**. Botucatu - SP: Best Writing, 2011.

VOLPATO, L. G.; BARRETO, R. E. **Elabore projetos científicos competitivos**. Botucatu - SP: Best Writing, 2014.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Originalmente publicado no Journal of the Pacific Circle Consortium for Education (it), v. 22, n. 1, dez 2010, p. 21-32.

Autorizada a tradução e publicação pelo autor in: **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set-dez, 2011.

WILBER, K. **Psicologia Integral**. 3. Ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Visão integral**. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

ZAJICEK, G. **Ludwik Fleck: founder of the philosophy modern medicine**. The cancer journal; 5(6): 304-3 05, Nov-Dec, 1992.

ANEXOS

ANEXO I - PRIMEIRO RELATÓRIO PARA CRIAÇÃO DO CURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
COMISSÃO PRÓ PROJETO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao Prof.(a.) _____
NESTA

UESC, 30/09/1994

Prezado(a) Colega,

Após período de levantamento bibliográfico para iniciarmos os trabalhos para elaboração de um Projeto de Criação do Curso de Educação Física na UESC, conforme Port. Gab. Reitoria UESC N° 175, estamos encaminhando xerox do ref. material bibliográfico para estudo.

Informamos que V. Sa. terá até o dia 30/11/94 para análise e estudo do material, quando nos reuniremos na sala de reuniões do Dep. de Saúde para iniciarmos nossas conversas e deliberações.

Sem mais, nos colocamos a disposição e aguardamos o(a) colega na referida data e local.

Saudações Acadêmicas,

Samuel Macêdo Guimarães

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE SAÚDE

**PRIMEIRO RELATÓRIO DA COMISSÃO PARA CRIAÇÃO DO
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UESC**

Relator:
Prof. Samuel Macêdo Guimarães

Maio, 1995

ÍNDICE

- 1 . INTRODUÇÃO
- 2 . O CAMINHO A SEGUIR
- 3 . FORMAÇÃO ACADÊMICA
- 4 . MERCADO DE TRABALHO
- 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 . INTRODUÇÃO

A 26 de setembro de 1994, ficou instituída uma Comissão para elaboração de um Projeto de Criação de um Curso de Educação Física na UESC, composta pelo Professores Samuel Macêdo Guimarães, Emmanuel Conrado Souza, Marilene Santos de Oliveira e Gustavo César Kruschewsky, sob a Presidência do Prof. Samuel Macêdo Guimarães, e assessorado pela Profa. Litz Mary Modesto Câmara, conforme Port. Gab. Reitoria nº 175.

Sendo a referida Portaria determinada num período em que o Prof. Samuel Macêdo Guimarães já estava com carga horária completamente fechada (40 horas), através de negociação com a Profa. Maridalva Penteadó, Diretora do Dep. de Saúde, ficou resolvido que os trabalhos da Comissão se iniciariam a partir do primeiro semestre do ano de 1995, o que assim se realizará.

Visto que o Coordenador da Comissão tem uma carga horária determinada para o referido trabalho, inicialmente realizou um levantamento bibliográfico para início dos "Estudos" que já se encontram em mãos dos Professores Marilene Oliveira e Gustavo Kruschewsky para leituras iniciais para darmos providências técnicas e outras que sejam necessárias, para o andamento das discussões e posterior apresentação de novo relatório, quem sabe o Projeto a que se destinam os trabalhos desta Comissão.

Percebe-se inicialmente que os trabalhos necessitarão de competentes Consultorias, por entendermos que a participação deste coordenador entre seus pares constituídos, não possui requisitos de aprofundamento das questões de Ordem Metodológica e Burocrática no que se refere ao assunto Criação de um Curso, apesar de termos recursos suficientes para opinarmos na construção de uma linha científica, na qual se proporá o Curso de Educação Física, bem como na construção das ementas específicas da área da Motricidade Humana e afins.

Com o ensejo de bem servir, na construção desta opção importantíssima aos estudantes da Região Cacaueira e até de outras Regiões, é que, através do desencadeamento do trabalho, poderemos perceber a direção do Projeto em apresentação.

2 . O CAMINHO A SEGUIR

O compromisso de participar da Criação de um Curso de Educação Física na UESC nos fez refletir sobre a linha dos Paradigmas Norteadores da Estrutura do Curso, em função de sermos uma Região

marcada por características feudais e pensarmos que é no corpo que encontraremos a "marca" de uma sociedade.

3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

As discussões deste item necessitam aprofundar questões de ordem sócio-econômico-cultural para dispormos de um Curso comprometido com a formação do Homem empenhado na qualidade de vida e no bem-estar da comunidade onde sua ação profissional será projetada.

As sugestões a seguir nos oferecem pistas para início dos debates para fechamento do Projeto:

- Sustentação:

Resolução 03/87 CFE

Formação geral e humanista: Abrange o conhecimento do homem, da sociedade e filosofia;

Formação Geral Técnica: Congrega o processo educacional do homem em movimento, implicando um conjunto de conhecimentos que evidenciam as razões sobre as possibilidades e potencialidades do mover-se (aspectos orgânicos sociais), conjugado à competência para planejar, executar, orientar e avaliar procedimentos técnicos operacionais de intervenção pedagógica.

- Aprofundamento de conhecimentos: deve atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as particularidades da Região e do Estado.

- Estabelecer linhas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como referência o movimento corporal humano como forma de linguagem-comunicação em seus aspectos biofísicos e simbólicos.

- Estabelecer estudos preliminares, junto ao mercado de trabalho e à comunidade em geral.

- Analisar oportunidades tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado.

4 - MERCADO DE TRABALHO

A Educação Física enquanto Ciência da Motricidade Humana tem amplitude de Mercado no âmbito escolar e não-escolar, com níveis de atuação Formal, Informal e Não-formal.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho será árduo. Cabe o desafio de superar as etapas. O grupo de trabalho terá de ser ampliado com a colocação de pessoas com conhecimentos técnicos apropriados à tarefa, visto a magnitude da Criação de um Curso de Educação Física.

Sugere-se a contratação de uma Consultoria na Área de Educação Física, bem como em áreas técnicas educacionais, para elaboração de Ementas e linhas de atuação em que se dará o Curso de Educação Física da UESC.

A partir deste momento a Comissão deverá estabelecer espaços para encontros (Reuniões) a fim de "iniciarmos" os trabalhos de Criação do Projeto para o Curso de Educação Física da UESC.

Cabe ao Departamento da Saúde, em princípio, a responsabilidade de, junto com o coordenador, nortear e subsidiar as tarefas a partir de agora. Esperamos que, até o final do ano, este trabalho esteja em fase de conclusão.

ANEXO II - SEGUNDO RELATÓRIO PARA CRIAÇÃO DO CURSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE SAÚDE

**SEGUNDO RELATÓRIO PARA
CRIAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relator:
Prof. Samuel Macêdo Guimarães

MARÇO
1996

ÍNDICE

1 . INTRODUÇÃO

2 . O CAMINHO A SEGUIR

3 . FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1 - Bacharelado

3.2 - Licenciatura (Resolução. 03/87 Art. 1º)

4 . MERCADO DE TRABALHO

5 . LINHAS DEPARTAMENTAIS

6 . DO FUNCIONAMENTO DO CURSO

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anexo – Relatório do Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima - UFES

“Quem de três milênios,
Não é capaz de se dar conta
Vive na ignorância, na sombra,
à mercê dos dias, do tempo.”
(Johann Wolfgang Von Goethe)

1 . INTRODUÇÃO

Em maio de 1995, os Professores Samuel Macêdo Guimarães, Emmanuel Conrado Souza, Marilene Santos de Oliveira e Gustavo César Kruchewsky, sob a Presidência do Prof. Samuel Macêdo Guimarães e assessorado pela Profa. Litza Mary Modesto Câmara, produziram o primeiro relatório para criação do curso de Educação Física da UESC.

Os trabalhos aconteceram com ajuda de consultoria de Profissional de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, o Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima, e estes resultados se encontram, também, em mãos dos Professores Marilene Oliveira e Gustavo Kruschewsky para leituras iniciais, para o andamento das discussões e posterior apresentação do Projeto a que se destinam os trabalhos desta Comissão.

Percebe-se, inicialmente, que os trabalhos necessitarão de outras Consultorias, por entendermos que a participação deste coordenador, entre seus pares constituídos, não possui requisitos de aprofundamento das questões de Ordem Metodológica e Burocrática no que se refere ao assunto Criação de um Curso, apesar de termos recursos suficientes para opinarmos na construção de uma linha científica, à qual se proporá o Curso de Educação Física, bem como na construção das ementas específicas da área da Motricidade Humana e afins.

Com o ensejo de bem servir à construção desta opção importantíssima aos interesses de criação de um curso de Educação Física na Região Cacaueira, atendendo também outras Regiões, propomos um novo desencadeamento do trabalho para fechar os objetivos em direção ao Projeto do Curso de Educação Física.

2 . O CAMINHO A SEGUIR

O compromisso de participar da Criação de um Curso de Educação Física na UESC nos fez refletir sobre as linhas e paradigmas norteadores da estrutura do curso, em função de sermos uma Região

marcada por características feudais e pensarmos que é no corpo que encontraremos a "marca" de uma sociedade.

Através de sugestões do Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima, Profissional de Educação Física experimentado, aposentado pela Universidade Federal do Espírito Santo, imaginamos que, para eleger um Curso de Educação Física com força pedagógica, teríamos que recorrer a dois ramos que dariam sustentação epistemológica e caráter de inovação competente aos futuros Professores de Educação Física diplomados pela UESC.

A Pedagogia do Movimento e a Ciência da Motricidade Humana seriam os elementos paradigmáticos referências para construção das Ementas, respeitando o que referenda a Lei, nas Resoluções 03/87 e 03/88 do CFE, elegendo como objetos de relações, nos conteúdos das disciplinas curriculares, *o corpo energético, o movimento como linguagem corpóreo-gestual, e o jogo humano como ato táctico do agir sensível e inteligível*, traduzindo-os (1) como marcos referenciais dos conteúdos corporais internos. Como marcos referenciais dos conteúdos sociais seriam eleitos a gestualidade das manifestações culturais da corporeidade humana traduzidas como esportes, dança, brincadeiras da infância, folclore e brincadeiras populares, artes marciais, ginásticas de formação corporal e outras atividades sócio-culturais.

Esta posição clama também por uma revisão nos princípios e políticas que norteiam o acesso da população ao ensino superior, priorizando acima da formação do profissional para suprir o mercado de trabalho.

Trata-se de propiciar o acesso da população à Universidade em seu projeto civilizatório, de introduzir o maior número possível de cidadãos no mundo do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, elevando o nível educacional do povo.

Assim sendo, propor uma Educação Física Civilizatória proporcionando a todos o acesso à Cultura do Conhecimento Científico, Filosófico e Tecnológico, como forma de transformar pessoal e socialmente, e não, exclusivamente como busca de diploma legal para desempenhar um papel no mundo da cultura de relações do trabalho produtivo.

Retornando a inicial idéia da Criação de um Curso de Educação Física na UESC, observam-se-lhe dois pontos relevantes:

- 1º) Formar profissionais para atuar no mercado;

2º) Propiciar, à população em geral, o acesso ao mundo do conhecimento da Consciência da Cultura Corporal, em seu nível sócio-político, filosófico e tecnológico, com isto concorrendo para elevação do nível social civilizatório do povo da nossa região, e de outras regiões também, possivelmente.

3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

As discussões deste item necessitam aprofundar questões de ordem sócio-econômico-cultural para dispormos de um Curso comprometido com a formação do Homem empenhado na qualidade de vida e no bem-estar da comunidade onde sua ação profissional será projetada.

As sugestões a seguir nos oferecem pistas para início dos debates para fechamento do Projeto:

- Sustentação: Resolução 03/87 CFE

Formação Geral e Humanista: Abrange o conhecimento do homem, da sociedade e filosofia;

Formação Geral Técnica: Congrega o processo educacional do homem em movimento, implicando um conjunto de conhecimentos que evidenciam as razões sobre as possibilidades e potencialidades do mover-se (aspectos orgânicos sociais), conjugadas à competência para planejar, executar, orientar e avaliar procedimentos técnicos operacionais de intervenção pedagógica.

- Aprofundamento de conhecimentos: deve atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as particularidades da Região e do Estado.

- Estabelecer linhas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como referência o movimento corporal humano como forma de linguagem-comunicação em seus aspectos biofísico e simbólico.

- Estabelecer estudos preliminares, junto ao mercado de trabalho e comunidade em geral.

- Analisar oportunidades tanto de Bacharelado quanto de Licenciatura, na conformidade do art. 1º e 3º da Resolução 03/87 do CFE.

3.1 - Bacharelado

Nesta trajetória, ter em conta o BACHARELADO tratando das Bases Filosóficas, Científicas e Técnicas da Corporeidade, da

Linguagem Corporal do Movimento e do Jogo na Comunicação Eu-Mundo Social da Cultura e seus papéis e significados no contexto da Formação Profissional dos Professores de Educação Física (Na Comunidade Geral - Educação - Saúde - Cultura Corporal).

Adotar linhas de Estudos (ensino, pesquisas e extensão) que propiciem a proximidade e os contatos dos acadêmicos com a Área de Conhecimento da Consciência da Cultura Corporal para Educação-Saúde-Cultura-Comunitária em Geral. (Ver sugestões para Comissão de Elaboração do Currículo de Educação Física da UESC , Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima).

3.2 - Licenciatura

No plano da Licenciatura, tratar da dimensão didático-pedagógica do fazer profissional da Educação Física na escola regular (Pré-escola ao 2º Grau), em seu compromisso social com o conhecimento universal (dimensão clássica).

Que concepções os estudantes de 1º e 2º graus têm a respeito da disciplina Educação Física Escolar, em relação ao papel social da Educação Escolar de introduzir o aluno no mundo do conhecimento científico, cidadão e utilitariamente desfrutável, a exemplo dos programas dos demais componentes curriculares da Escola.

Como o trabalho de Educação Física contribui para o processo pessoal de crescimento, desenvolvimento, aprendizagem-relacionamentos do aluno em seus aspectos culturais.

4 - MERCADO DE TRABALHO

A Educação Física, enquanto campo de Pesquisa, Ensino e Extensão na área de conhecimento da Consciência da Cultura Corporal do Movimento Humano (Motricidade), e suas relações orgânico-sociais e na Cultura das Relações Trabalho-Lazer, tem amplitude de mercado no âmbito Educacional Comunitário Geral (Não Escolar) e no âmbito Educacional Escolar (Ensino Regular) com níveis de atuação Formal, Informal e Não Formal.

É um campo de trabalho com grande amplitude de colocação de mercado, bem como com amplitude de níveis de atuação.

5 - LINHAS DEPARTAMENTAIS

A - BACHARELADO

5.1 - Motricidade Humana, Corporeidade e Sociedade

5.2 - Filosofia do Corpo e Educação Ecológica

5.3 - Jogo, Desenvolvimento e Educação na Comunicação Humana: Tendências

5.4 - Bases Filosóficas da Corporeidade e Pedagogia do Movimento

5.5 - Ecologia Corporal e Educação-Saúde Comunitária

5.6 - Educação Corporal e Linguagem: áreas afins

5.7 -Tecnologias do Movimento, Aptidão Física e Performance Corporal

5.8 - Esportes (Aéreos, Aquáticos, Terrestres)

5.9 - Artes Corporais (Dança, Expressão Corporal, Lutas)

5.10 - Folclore e Cultura Popular na Educação Comunitária e Escolar

5.11 - Corporeidade e História das Civilizações: proximia

B - LICENCIATURA

5.12 - Pedagogia do Movimento, Linguagem Corporal e Educação Física Escolar (Pré-Escola a 2º grau)

5.13 - Pedagogia do Movimento, Interdisciplinaridade e Recreação no Curso de Formação de Professores de Magistério e Pedagogos

5.14 - Educação Especial e as deficiências corporais

5.15 - Corporeidade, Educação-Saúde e Envelhecimento

6 - DO FUNCIONAMENTO DO CURSO-PROJETO PEDAGÓGICO
DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A ETAPA DE ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS CURRICULARES

Será precedida de Seminários de Estudos ou Similares abordando as tendências teórico-práticas numa perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

A Coordenação de Criação do Curso de Formação Profissional de Educação Física da UESC apresentará a programação de eventos atendendo ao fluxo das relações de atividades, da Universidade, em relação ao elenco de matérias/disciplinas, linhas departamentais de pesquisa (recursos humanos qualificados e regime de trabalho) e disponibilidades de setores externos à UESC.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho está sendo árduo. Cabe o desafio de superar as etapas. O grupo de trabalho continua reduzido e exige ser ampliado com pessoas que possuam conhecimentos técnicos apropriados à tarefa, visto a magnitude da Criação de um Curso de Educação Física.

Sugeriu-se a contratação de uma nova Consultoria na Área de Educação Física, e também em novas etapas sugere-se consultorias em áreas técnicas educacionais. A elaboração de Ementas é o próximo passo e a organização do Projeto com seu texto primeiro para debates nos encontros e posterior elaboração e conclusão do texto definitivo.

A partir deste momento, uma nova estrutura de Comissão deverá retomar os trabalhos, com inclusão de nomes que estejam sintonizados com a ideia de Criação de um Curso de Educação Física na UESC, correspondendo à demanda de trabalho e compromisso que esta tarefa sugere.

Samuel Macêdo Guimarães
31 de março de 1996

Anexo

Anexo I – relatório do prof. Paulo roberto gomes de lima - ufes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONCLUSÃO DA CONSULTORIA DO PROF. PAULO ROBERTO GOMES DE LIMA

Conforme trabalhos de consultoria do Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima, foi proposta uma dinâmica de trabalho com sugestão de cinco fontes para os trabalhos iniciais deste encontro.

1ª FONTE: O QUE A UESC ‘PENSA’

DINÂMICA DE TRABALHO DE FORMA A CAPTAR TODA A REPRESENTAÇÃO DA UESC DE COMO SE FORMA UM PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

* Que concepções sustentam o pensar da UESC sobre a Educação Física, a motricidade, o jogo e o homem em movimento na sociedade do trabalho e do conhecimento.

* Que perfil de profissional se pretende formar.

* Quais as grandes visões interdisciplinares de Educação Física e as manifestações da Área de Conhecimento da Consciência da Cultura Corporal, inscrita no vocabulário Gestual dos Movimentos ou Fundamentos do Esporte, da Dança, da Ginástica, do Treinamento Físico, das Brincadeiras Populares, do Folclore, dentre outras. Neste contexto, inclusive, especialmente as relações da cultura de trabalho e lazer.

* O que seriam os eixos básicos do currículo – que elenco de disciplinas e as Linhas Departamentais de Pesquisa, Ensino e Extensão para as ações.

2ª FOTE: O QUE DIZ A LEI

* Parecer: 215/87, aprovado em 11/03/87

* Resoluções: 03/87 e 03/88

* Orientação do Conselho Estadual da Bahia

* Normas dos Conselhos da UESC

3ª FONTE: O QUE NOS APORTA A TEORIA

TRABALHAR TEXTOS-BÁSICOS SOBRE:

* Corpo, Motricidade: Capoeira, Sociedade e Cultura Civilizatória.

* Motricidade e Linguagem Corporal do Movimento Humano.

* Jogo e Comunicação Sujeito-Mundo Social da Cultura Socializadora.

* Tecnologia do Movimento e Cultura da Consciência Corporal.

* Sociedade e Currículos: Educação - Saúde - Cultura Corporal.

* Cultura dos Relatos de Trabalho - Lazer.

4ª FONTE: O QUE NOS APONTAM (NOS DIZEM) AS EXPERIÊNCIAS DE OUTRAS I.E.S. (INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR)

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS - ATUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

* O Movimento Acadêmico e Político da Educação Física nas I.E.S, SBPC, CBCE, APEF

* De I.E.S. (Revisão de Currículos)

5ª FONTE: A DEMANDA EM NOSSO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA E NO BRASIL

Ilhéus, 01/03/96

Prof. Paulo Roberto Gomes de Lima

ANEXO III - TEMAS PARA UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE FORMAÇÃO

CONFERINDO AS TESES PARA UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM 25/07/1997

Contemplamos?

- Formação de consciência crítica?
- Formação contextualizada com o processo histórico da EF?
- Formação para a prática da pesquisa?
- Currículo generalista?
- Considerou-se a inserção dos aspectos sociais?
- Evitou-se um currículo fragmentado?
- Existe relação entre a teoria e a prática?
- Processo de formação transformador?
- Construção e elaboração dos próprios processos teóricos?
- Orientação também para atender as demandas das classes menos favorecidas?
- Esporte como fonte de prazer e interrelação?
- Evitar preocupação com aptidão física e desempenho?
- Ação não alienadora?

Refletir se:

Temos uma formação realmente generalista, que atenda aos campos das competências técnicas, científicas, pedagógicas, éticas.

Estamos preocupados com o processo de formação para atender as necessidades de grupos menos privilegiados ou apenas as demandas mercadológicas.

Contemplamos a competência pedagógica e de pesquisa.

Com que bases teóricas o profissional será contemplado com informações sobre a estrutura da profissão, como:

- a ocupação em si,
- associações profissionais,
- articulações políticas da associação encaminhando reivindicações e interesses profissionais,
- a adoção de um código de ética.

Que conjunto de diretrizes demarcam o núcleo essencial da formação do profissional?

Com que habilidades o profissional será um elemento de intervenção social utilizando como instrumentos o seu saber?

O Curso está estruturado contemplando a produção do conhecimento, em que garanta a indissociabilidade entre a teoria e a prática?

Contempla uma base teórica que permita intervir de acordo com as necessidades das realidades?

Contemplamos o domínio teórico de fundamentos que dão base à geração e re-criação de tecnologia?

Estamos apenas juntando partes do conhecimento de forma esfacelada ou buscamos a qualidade da formação teórica?

Atendemos exclusivamente a uma perspectiva de mercado de trabalho, ou também a uma concepção profissional que atente a uma perspectiva sócio histórica de intervenção social?

Como abordaremos a questão da gestão democrática?

Como atenderemos à questão do trabalho coletivo e interdisciplinar no "interior" do curso?

Como tratar de forma indissociada o ensino, a pesquisa e a extensão?

Como favorecer uma formação que permita a visão e participação, na Educação Física, pela maioria no interior da escola?

Forneceremos, aos formandos, dados da realidade que possibilitem uma visão concreta do currículo?

Deixaremos indicadas condições de um sistema permanente de avaliação do currículo com ampla divulgação para os formandos?

Qual é o projeto político-pedagógico que defendemos?

A que projeto histórico estamos servindo?

ANEXO IV - PRIMEIROS PERFIS SUGERIDOS

PRIMEIROS PERFIS DE EGRESSO ESCRUTINADOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESC

Professor 1

PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE SE PRETENDE FORMAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UESC

É preciso entender que nenhuma área de conhecimento deve ser considerada como uma 'panacéia'.

A formação do Professor de Educação Física egresso da UESC deverá ser baseada na Pedagogia do Movimento e na Ciência da Psicomotricidade Humana. Estes dois ramos irão proporcionar aos profissionais uma boa base de sustentação epistemológica.

Partindo destes pressupostos, as ementas obedecerão o que também referendam a Legislação pertinente à matéria, priorizando como objeto das relações nos conteúdos das disciplinas curriculares a cognição prático-teórica do corpo energético, do movimento como linguagem corpóreo-gestual e socializante, e o jogo, no sentido lato e stricto sensu, como ato tático do agir sensível e inteligível, que irão contribuir positivamente para as relações sociais, através de estudo crítico, científico e sobretudo filosófico, e como marco de referências deverão figurar, no currículo do Curso de Educação Física, o estudo sistemático de atividades esportivas, a dança, folclore regionais, a ginástica de formação e outras atividades sociais e de culturas populares.

Assim sendo, deve-se propor uma Educação Física emancipatória e crítica numa concepção histórica, proporcionando ao formando acesso ao conhecimento da moral, da pesquisa científica e de um desenvolvimento filosófico efetivo dentro dessa tão nobre área da cognição científica.

Dessarte, deve-se criar o curso de Educação Física comprometido com as atuais tendências da sociedade mundial, preocupado com a globalização, mormente nos aspectos da automação e questões relativas à ecologia. Neste último aspecto, deve-se efetivamente debruçar-se com bastante profundidade, pois a região tem um grande potencial.

Professor 2**PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

1) Profissional crítico com embasamento filosófico, pautado numa reflexão histórico-crítica sobre a Educação Física e suas práxis.

2) A Educação Física que tem como objeto de estudo o corpo em movimento ou o movimento do corpo, deve por isso contemplar este corpo na totalidade, ou seja, numa visão de homem antropológico e social.

3) O Profissional que queremos formar deve conhecer e se apropriar dos conhecimentos nas áreas: a) Educação Física Escolar; b) Esportes; c) Lazer, Recreação, Dança e Folclore.

4) Oportunizar, ao profissional em formação, condições para atuar no mercado de trabalho fazendo frente às nuances mercadológicas.

5) Oferecer condições de formação para a produção científica.

Professor 3**REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESC****ASPECTOS HISTÓRICOS E DA CONTEMPORANEIDADE**

"Para o homem, a maior das maravilhas é estar vivo. Deveríamos dançar extasiados por estarmos vivos e termos um corpo e sermos parte do universo, um universo encarnado." (D. H Lawrence - Apocalypse).

1 - INTRODUÇÃO

Falar em formação profissional nos lembra o que aponta Faria Júnior (1992) sobre a possibilidade de encararmos esta questão como um campo de tendências contraditórias, onde a dialética entre o velho e o novo reflete as próprias tendências da sociedade, como um corpo que renega os conflitos, flutuando entre uma tendência de manter padrões tradicionais de valores e outra de promover mudanças.

Nesta ótica, uma dúvida pode ser mais aclarada, apesar da nebulosidade do problema, quando percebemos que para falar de formação, intrinsecamente estamos também falando de valores.

Sendo assim, coloco em questão o que em Educação Física abordamos, a formação de profissional para trabalhar com gente e não

com coisas, e reflito este campo de conhecimento com uma tentativa de estudar uma vertente cultural que se "apoie no somático, no sentido de que, enquanto somos seres vivos, vivemos uma ecologia física e afetiva" (Boadella, 1990).

Cabe ainda refletir que o mais essencial, em qualquer educação, é "colocar o indivíduo cara a cara com a realidade da vida e não imprimir nele as mais estouvadas teorias e noções que não podem ser utilizadas pelo seu sentido crítico e, assim, são ótimas para confundir cada vez mais" (Sai Baba).

Marx, em O Dezoito Brumário, diz que "os homens fazem sua própria história, mas não fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado." Assim, não podemos perder a ótica de que um modelo com fórmulas fechadas e que não ofereça subsídios para criar e recriar constantemente deve ser através das identificações dos equívocos históricos, refletidos com o vigor da vida, reconhecendo o trajeto de alguns paradigmas da contemporaneidade, como

a referência histórica do ponto de vista do conhecimento (teorias e programas), a perspectiva de reconhecer os desafios da contemporaneidade e onde estamos interferindo (nossa intervenção no sistema educacional), e o reconhecimento ao que é o processo de produção do conhecimento na forma como está estabelecido (acesso de poucos e exclusão da maioria),(Celi Taffarel, 1997, ?).

Assim, estes trabalhos nos apontam qual é o desafio da Educação Física com relação à Lei de Diretrizes e Bases, para que, numa formação com todos os quilates e equívocos, ainda assim indique a possibilidade de construção de um projeto pedagógico onde as relevâncias dos conteúdos sociais também sejam contempladas e o direito do acesso à Cultura Corporal tradicional e contemporânea a ninguém seja negado, pelo estupro social da exclusão da maioria aos benefícios da Educação Física.

2 - A CONCEPÇÃO

Para as nadadoras cada braçada era o meio apenas para se atingir um fim, que se encontra ao final... Já para as crianças cada braçada é um abraço, experiências de

prazer, um fim em si mesmo. Não, a água não é resistência a ser vencida, é companheira de traquinagens... (Rubens Alves).

Concordando com Moreira (1992), percebo que "o homem é um ser carente, que caminha intencionalmente na direção de sua transcendência. Por esta razão é dotado de motricidade, que não se confunde com movimento, pois este é a expressão da motricidade", e que enquanto ser vivo, está imanente, um jogo de percepções dos sentidos e das ações, que podem ser captados pela intuição e pela experimentação, onde viver o corpo pode ser traduzido em viver valores, o que quer dizer, de acordo com Craxi (1995), que "viver valores é estar em harmonia, conhecer seu próprio corpo e sua mente, compreender a importância de administrar seus desejos e ser capaz de solucionar seus próprios conflitos".

Sai Baba nos ensina que uma Sociedade se caracteriza pela interrelação de uns com os outros, pois é o trabalho coletivo que conduz o progresso individual. Neste sentido, acredito numa concepção humanista e espiritual, justificando que assim como a teoria humanista estabelece a perfeição de todas as capacidades do homem, físicas, mentais, intelectivas e psíquicas, podemos complementá-la levando em conta elementos que não são profundamente estudados nas outras teorias, como a alma e o espírito do homem. Craxi (1996) reforça a ideia afirmando que esses elementos são sentidos pelo homem, mas não provados através da razão, pois a transcendem. No entanto, sabemos que a busca do conhecimento seria incompleta sem tais elementos, porque teríamos excluído um aspecto fundamental da personalidade.

No aspecto técnico, poderíamos encontrar valores na visão sistêmica, onde o valor maior é o humano, em suas relações com outros seres e em sua interação com o ambiente, que permite buscar o conhecimento fundamentado no entendimento de que "a evolução humana se faz através de uma interação dos mundos internos e externos, dos indivíduos e das sociedades, da natureza e da cultura" (Moreira, 1992).

3 - O PERFIL DO PROFISSIONAL

"A finalidade da sabedoria é a liberdade.

A finalidade da cultura é a perfeição.

A finalidade do conhecimento é o amor.

A finalidade da educação é o caráter."

(Sai Baba)

Acredito na possibilidade de encontrar uma especificidade emancipatória, que possa produzir um profissional capaz de exercer com clareza, através do conhecimento crítico, sua influência no plano sócio-político-econômico, "adotando como referencial de sua práxis pedagógica o modelo paradigmático que esteja consoante com a sua opção" (Nascimento & Melo, 1995), tendo como eixo norteador uma reflexão pedagógica sobre valores, como "solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição ao invés de apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de autores).”

Para isto, defendo uma formação generalista, que permita ao profissional o domínio de teorias e "técnicas" com que possa atuar, tanto na Educação Física escolar, quanto na não escolar, e "possa analisar a realidade em que vai atuar, interpretar como uma sociedade funciona" (Faria Júnior, 1992) e como o próprio conceito de ginástica, jogo e desporto varia segundo cada teoria. Que se utilize do jogo, da ginástica, do esporte, dos vários processos de reeducação e readaptação motora, da expressão corporal, desde que neles se construam "espaços onde o homem se torne humano, sendo reconhecido como consciência e liberdade" (Faria Júnior, 1992).

Assim sendo, vislumbro, num futuro próximo, um Professor de Educação Física generalista, licenciado pleno, com formação humanista e espiritual, capaz de dar curso a sua própria história e às interrelações desta com a sua vida e a vida humana, competente para produzir conhecimento através do rigor acadêmico e da capacidade de, como estudioso da matéria, ser abundante em construir uma vida melhor e com mais bem-estar.

Defendo a Educação Física da Alegria e do Prazer, do conhecimento e do saber, onde homens e mulheres possam "enfiar" a cabeça nos livros com o destemor de apresentar os desequilíbrios de uma Educação essencialmente livresca, que produz apenas erudição e homens totalmente desamparados para enfrentar as situações da vida, na superação do limite entre o saber e o fazer.

Defendo uma formação que tenha consciência dos fatores que são interferentes na área e da forma de administrá-los, concebendo a Educação Física como um trabalho com princípios educativos e nos seus melhores conceitos, compreendendo um eixo central que contemple profundamente um currículo intensivo para a produção do conhecimento e para uma formação continuada, administrada pelos próprios interesses e tendências do formando.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Professor de Educação Física que se pretende formar deve estar apto para realizar as atividades profissionais fundamentadas em dois ramos que dariam sustentação epistemológica e caráter de inovação competente aos futuros diplomados, ou seja, A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA.

Partindo destes elementos norteadores, a construção das Ementas obedecerá ao que referenda a Lei, elegendo como objeto das relações, nos conteúdos das disciplinas curriculares, o corpo energético, o movimento como linguagem corpóreo-gestual e o jogo humano como ato tático do agir sensível e inteligível no que se refere aos aspectos de referência interna/interior.

Como marco dos referenciais dos conteúdos sociais (externos/exteriores), seria eleita a gestualidade das manifestações culturais da corporeidade humana, traduzida como esporte, dança, brincadeiras da infância, folclore e brincadeiras populares, artes marciais, ginástica de formação e outras atividades sociais e culturais. Assim sendo, propor uma Educação Física Emancipatória numa concepção do Tempo como Arte, proporcionando acesso à Cultura do Conhecimento Científico, Filosófico e Tecnológico, oferecendo ao formando condições de intervir na sociedade como elemento criador e transformador, utilizando-se dos recursos internos corporais (aspectos físico, intelectual, criativo, psíquico e espiritual) como fatores de valores humanos, onde o profissional, em sua atuação no mercado, possa propiciar à população em geral, acesso ao mundo do Conhecimento da Consciência da Cultura Corporal, em seu nível social, político, filosófico e tecnológico, concorrendo para a elevação do nível social humano do povo da região onde este profissional atuará, na dimensão de poder organizar uma leitura (diagnóstico) da realidade da Cultura Corporal e poder propor meios de preservação, inserção e continuidade do processo Corpóreo Cultural dos que recebem seus serviços profissionais.

Deverá, também, ser um profissional que busca o aprofundamento constante nas questões de ordem cultural, econômica e social, fundamentado na ação correta, verdade, paz, não violência e amor, para dispormos de um curso comprometido com a formação do homem empenhado na qualidade de vida e no bem-estar da comunidade onde sua ação profissional será projetada. Comprometido com as tendências dos valores humanos na questão dos efeitos da globalização, com condições de intervir através de atividades de lazer, esportes, ginásticas, entre outros, nas questões da ecologia corporal e suas

relações com o meio ambiente, capacitando-o a oferecer um serviço voltado para as relações pessoais e interpessoais multidisciplinares, com destaque para o prazer de viver, preservação da natureza, ecologia, aperfeiçoamento da saúde, condições de estabelecer reflexão e contemplação dos mecanismos das funções do corpo e suas relações de harmonia com o Universo.

O Profissional formado deverá estar apto a estabelecer padrões de trabalho através da Pedagogia do Movimento e da Ciência da Motricidade Humana, com ressonância das perspectivas de um corpo aberto para reinventar o mundo a partir do conhecimento de sí próprio e das questões que interferem neste processo, onde os valores humanos são observados na confecção de paradigmas para um viver comunitário universalista.

ANEXO V - PRIMEIRA PESQUISA DE OPINIÃO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA****PESQUISA DE MERCADO DE TRABALHO**

Prezado(o) Senhor(a),

Considerando a necessidade de identificar o mercado de trabalho na área da Educação Física, Esportes, Ginástica, Atividades Físicas e Lazer nesta cidade e nas cidades mais próximas, e sabendo da importância destas informações como condição precípua para a Criação do Curso de Licenciatura em Educação Física na UESC, solicitamos a sua valiosa colaboração no sentido de responder este questionário, para que esses dados nos sirvam de parâmetros básicos para fundamentar a criação do Curso.

1 - Cidade

2 - Identificação da Instituição:

- () Escola Pública
- () Escola Particular
- () Hotel
- () Academia
- () Clube
- () Centro Social
- () Associação Recreativa
- () Outros (Especificar) _____

3 - Identificação Profissional:

- () Professor Licenciado
- () Não licenciado
- () Outros (Especificar) _____

4 - Função que exerce:

- Coordenador
- Diretor
- Supervisor
- Outros (Especificar) _____

5 - Na sua opinião, o número de profissionais existentes nesta instituição atendem ao quadro necessário para o bom funcionamento da mesma?

- Insuficiente
- Suficiente

6 - Quantos profissionais na área de Educação Física existem nesta instituição?

- Licenciados
- Não Licenciados

7 - No caso de ser não licenciado, você teria interesse em ingressar no Curso de Educação Física que será criado na UESC?

- Sim
- Não

ANEXO VI - RESOLUÇÃO CONSEPE 31/2003 DE AUTORIZAÇÃO O CURSO

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 31/2003

AUTORIZA O FUNCIONAMENTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

A Presidente em exercício do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, no uso de suas atribuições, considerando o deliberado na 15ª Reunião Ordinária do CONSEPE, realizada no dia 15 de agosto de 1998, com amparo no Decreto Estadual nº 7.633, de 16 de julho de 1999,

RESOLVE

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso de Graduação em Educação Física, Licenciatura, da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Art. 2º - O Curso terá as seguintes características:

I – Localização - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC;

II – Grau – Licenciatura;

III – Vagas anuais – 40 (quarenta), com entrada única, anual.

IV – Turno – diurno;

V – Regime: o regime do Curso será semestral. A matrícula será realizada por disciplina, obedecendo aos pré-requisitos estabelecidos na matriz curricular;

VI. Estrutura do curso – constituído de oito eixos estruturantes:

- a) Biodinâmico, com 360 horas/aulas e 21 créditos;
- b) Psicodinâmico, com 180 horas/aulas e 12 créditos;
- c) Filosófico e Sócio-Antropológico, com 270 horas/aulas e 18 créditos;

- d) Produção e Veiculação do Conhecimento, com 270 horas/aulas e 18 créditos;
- e) Técnico-Methodológico, com 570 horas/aulas e 28 créditos;
- f) Pedagógico, com 375 horas/aulas e 15 créditos;
- g) Ampliação da Licenciatura (Aprofundamento), com 615 horas/aulas e 31 créditos;
- h) Aprofundamento Técnico, com 270 horas/aulas e 18 créditos.

VII - Integralização Curricular – O Curso de Educação Física, Licenciatura, deverá ser integralizado em, no mínimo, 4 anos e, no máximo, em 7 anos. A carga horária total do Curso é de 2.910 horas/aula, com 161 créditos, assim discriminados:

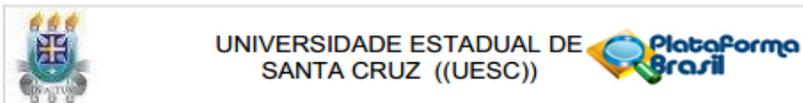
Eixo	Carga Horária				Créditos			
	T	P	E.S.	TOT	T	P	E.S.	TOT
Biodinâmico	270	90	0	360	18	03	0	21
Psicodinâmico	180	0	0	180	12	0	0	12
Filosófico e Sócio-Antropológico	270	0	0	270	18	0	0	18
Produção e Veiculação do Conhecimento	270	0	0	270	18	0	0	18
Técnico Medológico	270	300	0	570	18	10	0	28
Pedagógico	150	0	225	375	10	0	05	15
Ampliação da Licenciatura (Aprofundamento)	360	120	135	615	24	04	03	31
Aprofundamento Técnico	279	0	0	270	18	0	0	18
TOTAIS	2040	510	360	2910	136	17	08	161

Art. 3º - O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, Licenciatura, nele contido todo o mapa curricular, bem como o regulamento do Curso, constitui-se anexo obrigatório desta Resolução, independentemente de transcrição.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade, em 30 de outubro de 2003
MARGARIDA CORDEIRO FAHEL
PRESIDENTE EM EXERCÍCIO

ANEXO VII - PARECER DO CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estilos de Pensamento e Currículo em Atos nos Atos de Currículo da Formação Inicial em Educação Física

Pesquisador: Samuel Macêdo Guimarães

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39499914.3.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

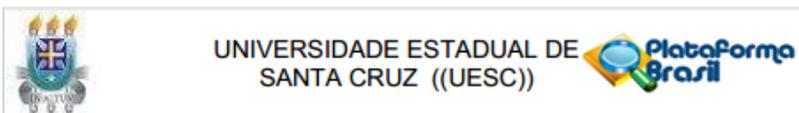
Número do Parecer: 963.844

Data da Relatoria: 09/12/2014

Apresentação do Projeto:

O protocolo 39499914.3.0000.5526 de autoria do professor Samuel Macêdo Guimarães, intitulado Estilos de Pensamento e Currículo em Atos nos Atos de Currículo da Formação Inicial em Educação Física consiste analisar atos de currículo, currículo em atos e estilos de pensamentos no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Será feita análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico do Curso, Regimento de TCC e Regimento de Estágio com a finalidade de desvelar possíveis estilos de pensamento, observando nestes como se qualificam os atos de currículo para comparar com os princípios formacionais estabelecidos. Serão aplicadas entrevistas semiestruturadas, interpretadas e traduzidas a posteriori para apresentá-las como formação em atos. A entrevista semiestruturada será feita com estudantes do curso, divididos em cinco grupos: 1) Estudantes que concluirão o primeiro ano de curso em 2015; 2) estudantes que concluirão o segundo ano de curso em 2015; estudantes que concluirão o terceiro ano de curso 2015; 4) estudantes que concluirão o quarto e último ano de curso em 2015; 5) Egressos que já colaram grau, selecionados intencionalmente até exaustão verificada na coleta. Em seguida será necessário comparar e qualificar como foram atingidas as metas formacionais, considerando o que está proposto nos atos de currículo e o que se apresenta nas experiências formacionais dos estudantes, comparando

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
 Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 963.844

a maturação de cada turma entrevistada e observando se existe similaridades ou diferenças entre o proposto nos documentos analisados e o vivenciado, com base nos relatos de experiência formacional.

Objetivo da Pesquisa:

São apresentados os seguintes objetivos:

Objetivo Primário: Apreciar implicadamente como se deram as Experiências Formacionais constituídas nas tessituras entre Atos de Currículos e Currículos em Atos compreendendo como a formação em Educação Física da UESC produz Estilos de Pensamento e problematiza a relação currículo e formação, na formação inicial.

Objetivos Secundários:

- Descrever os atos de currículo do discurso formacional do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UESC e como se dá a sua operacionalização na formação inicial;
- Caracterizar os Estilos de Pensamento encontrados nos documentos do Curso de Educação Física da UESC que possam caracterizar Atos de Currículo;
- Relatar como esses Estilos de Pensamento são direcionados em forma de procedimentos de Formação em Atos contidos nos Regimento de TCC, Regimento de Estágio e Planos de Ensino;
- Detectar a existência de articulações de compreensão formacional percebidas pelos estudantes do curso, num referencial de experiência adquirida, buscando perceber o espaço existente entre o discurso curricular oficial e a realidade vivenciada pelos estudantes;
- Descrever as experiências formacionais dos estudantes do curso buscando alcançar compreensão como o fluxo dos estilos de pensamentos dos atos de currículo e formação em atos são relatados, tendo por base as experiências formacionais dos estudantes do curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os autores do projeto informam que a pesquisa tem os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos. Aparece como possibilidades de risco algum tipo de constrangimento não previsto no momento das entrevistas, cansaço ou desinteresse por parte dos participantes. Aparece também pela possibilidade de alguma pergunta causar desconforto emocional momentâneo ou estados emocionais por evocar lembranças e experiências. Reitero sua total liberdade em desistir da participação, se por ventura houver algum constrangimento e/ou desconforto causados pela presença da pesquisadora.

Benefícios: Contribuir com o desenvolvimento da ciência. Reconhecer os efeitos da formação com base nas experiências formacionais dos estudantes. Encontrar parâmetros pouco discutidos por ser considerados de relevância simplificada, pois se escutará contextos de expressividades formacionais relatadas por quem vivenciou todo processo formativo no caso dos egressos e por

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
 Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ ((UESC))



Continuação do Parecer: 963.844

quem está vivenciando suas fases acadêmicas de formação. É importante escutar dos estudantes como se dá ou como se deram suas experiências formacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo tem como ponto de partida a hipótese de que a formação inicial dos professores de Educação Física da UESC favorece a criação de discursos multirreferenciais que fragmentam os atos de currículo o que implica na possibilidade de detectar possíveis complicações desses atos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto atende aos requisitos para submissão de protocolo nos seguintes documentos: Folha de rosto; Declaração de responsabilidade do pesquisador-responsável; Projeto de Pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Currículo dos pesquisadores; Carta de Anuência da Coordenadora do Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Recomendações:

Após a leitura e análise do protocolo sugerimos: rever a quantidade de objetivos específicos, mesmo em se tratando de uma tese são muitos objetivos para serem atingidos; consideramos a entrevista um pouco longa, poderá dificultar para os entrevistados e para a análise dos dados; sugerimos ainda uma leitura atenciosa para correção de erros de digitação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta de pesquisa apresenta temática relevante para a área da educação, em especial, da Educação Física, pois discute como se deram as experiências formacionais, constituídas nas tessituras entre atos de currículos e currículos em atos, compreendendo como a formação em Educação Física da UESC, produz estilos de pensamento e problematiza a relação currículo e formação, na Formação Inicial, possibilitando, assim, um novo olhar para o processo formacional, contribuindo para a produção de conhecimentos sobre currículo e formação de professores de Educação Física. Assim, considerando que trata-se de proposta com mérito científico e que atende aos requisitos atinentes à ética em pesquisa, este colegiado é favorável à sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

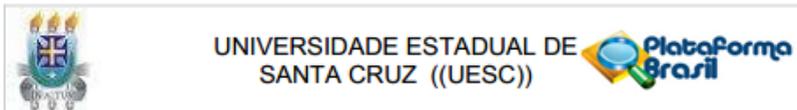
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou o Protocolo de Pesquisa "Estilos de Pensamento e Currículo em Atos nos Atos de Currículo da Formação Inicial em Educação Física", CAAE

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
 Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900
 UF: BA Município: ILHEUS
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 963.844

39499914.3.0000.5526, em reunião ordinária realizada em 10 de dezembro de 2015 e considerou que a proposta possui mérito científico e demonstra atender os requisitos atinentes à ética em pesquisa com seres humanos. Após relato e discussão do protocolo, este Colegiado emitiu parecer favorável à APROVAÇÃO.

ILHEUS, 25 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Adriane Lizbehd Halmann
(Coordenador)

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900
UF: BA Município: ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep_uesc@uesc.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista para trabalho de tese de doutoramento do Prof. Me. Samuel Macêdo Guimarães sob o título “**ESTILOS DE PENSAMENTO E CURRÍCULO EM ATOS NOS ATOS DE CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**”, no Doutorado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, convênio DINTER PPGEF-UFSC/DCSAU-UESC, sob orientação do Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (UFSC) e coorientação do Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Saudação, normalização, TCLE, demais esclarecimentos

1 - Antes de entrar no curso, qual era a ideia que tinha sobre ele no que se refere à formação de professor do Educação Física?

2 - Quando você foi aprovado no vestibular, lembra quais foram as suas primeiras reflexões em relação a se tornar professor de Educação Física?

3 - Você acha que encontrou, neste curso, experiências que, conforme suas expectativas, despertaram para a compreensão da profissão de professor de Educação Física?

4 - Quais as disciplinas que você pode eleger como significativas na sua formação e por quê?

5 - Você participou de projetos tipo ensino, pesquisa, extensão ou administrativo, na Universidade? Se sim, qual foi a repercussão na sua formação?

6 - Existiu alguma experiência extra-curso que você elege como significativa na sua formação?

7 - O que você acha que falta experimentar para sair mais preparado para o exercício profissional ou o que faz falta no seu processo de formação, considerando seu estágio atual no curso?

8 - Com relação ao currículo do curso, você poderia comentar sobre:

A - Carga horaria total do curso e sua abrangência?

B - Abrangência dos conteúdos e das disciplinas?

C - Experiências curriculares positivas?

D - Experiências curriculares negativas?

E - Sua formação pedagógica (foco na licenciatura)?

F - Sua formação no estágio supervisionado?

9 – Comente suas experiências com as metodologias de ensino.

10 - Acredita que o curso oferece boa formação teórica e prática, ou há limitações?

11 - Acredita que sairá preparado para ser um profissional que possa exercer a docência com competência? Justifique.

12 - Comente sua visão sobre a relação entre a formação recebida e a realidade encontrada.

13 - Como percebeu, de forma geral, a sua formação de professor neste curso?

14 - Observando o perfil do egresso previsto, se sente contemplado, avaliando toda a formação recebida até o momento?

15 - Observando os objetivos do curso, acredita que são todos atendidos na formação recebida?

(Encerramento, fechamento da conversa, demais acordos conforme TCLE, agradecimentos.)

APÊNDICE B - QUADRO PARA ANÁLISE DAS FONTES DE INFORMAÇÕES

Tabela 5 - Para análise dos estilos de pensamento dos atos de currículo

ANÁLISE DOS ESTILOS DE PENSAMENTO – ATOS DE CURRÍCULO			
FONTE DE INFORMAÇÃO OBSERVADA:			
Parte N°:			
Texto selecionado	Palavras-chaves	Lógica do marco teórico	Estilo de Pensamento

Tabela 6 - Para análise dos estilos de pensamento dos currículos em atos

ANÁLISE DOS ESTILOS DE PENSAMENTO – CURRÍCULO EM ATOS		
Pergunta:		
Entrevista N° – Parte N°		
Texto selecionado	Palavras-chaves	Estilo de Pensamento

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa. Antes de decidir sobre sua participação, é importante que entenda porque esta pesquisa está sendo realizada e o que ela envolve e representa para contribuição de produção de conhecimentos sobre currículo e formação de professores de Educação Física, tendo por base a sua participação, visto ter sido ou ainda ser estudante do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Por essa razão, peço a gentileza de ler com atenção as informações a seguir. Pergunte, se tiver dúvidas.

1) Dados básicos da pesquisa:

O estudo “ESTILOS DE PENSAMENTO E CURRÍCULO EM ATOS NOS ATOS DE CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA” tem como objetivo geral: *Apreciar implicadamente como se deram as experiências formativas, constituídas nas tessituras entre Atos de Currículos e Currículos em Atos, compreendendo como a formação em Educação Física, da UESC, produz Estilos de Pensamento e problematiza a relação currículo e formação na Formação Inicial.* Seus objetivos específicos são: a) Descrever os atos de currículo, do discurso formativo do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UESC e como se dá a sua operacionalização na formação inicial; b) Caracterizar os Estilos de Pensamento encontrados nos documentos do Curso de Educação Física da UESC que possam caracterizar Atos de Currículo; c) Relatar como esses Estilos de Pensamento são direcionados em forma de procedimentos de Formação em Atos contidos nos Regimento de TCC, Regimento de Estágio e Planos de Ensino; d) Detectar a existência de articulações de compreensão formativa percebidas pelos estudantes do curso, num referencial de experiência adquirida, buscando perceber o espaço existente entre o discurso curricular oficial e a realidade vivenciada pelos estudantes; e) Descrever as experiências formativas dos estudantes do curso, buscando alcançar compreensão sobre como o fluxo dos Estilos de Pensamentos dos atos de currículo e formação em atos são relatados tendo por base as experiências formativas dos estudantes do curso.

2) Por que será realizado?

Este estudo justifica-se por querer contribuir para a construção e consolidação de situações formativas reflexivas sobre possibilidades de renovação de recursos pedagógicos implicados, esses associados a situações diferenciadas de formação inicial em contextos que busquem ser melhor compreendidos e mais próximos da realidade, condizentes com os diversos ciclos de desenvolvimento acadêmico da formação inicial em Educação Física. E que possam possibilitar conhecimento de possíveis impactos positivos e negativos dessa formação, com base nas percepções dos estudantes de curso de Educação Física. Nesse caso, a sua contribuição será fundamental para produzir informações que ajudem a pensar se é possível promover a melhoria da ciência formativa curricular em Educação Física, visto colher informações sobre sua experiência como estudante de um curso de Educação Física.

3) O que eu tenho que fazer? O que irá acontecer se eu decidir participar?

Ressalta-se que o estudo está organizado em duas etapas de coleta de dados. Na etapa primeira, será realizado estudo dos documentos do curso: Projeto Pedagógico e Regimentos de TCC e Estágio. Nessa etapa não há necessidade de sua participação. Seguindo as etapas, serão selecionados por adesão, seja na condição de estudante egresso ou estudante ativo do curso, conforme a aceitação e disponibilidade, e participarão de uma entrevista semiestruturada, com agendamento prévio de data, horário e local. Não é obrigatório responder a todas as perguntas do questionário e da entrevista. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para sua confirmação das informações, sendo então possível efetuar alterações para validar seu conteúdo, todas com a sua autorização. Dessa forma você será solicitado a participar de uma entrevista com duração aproximada de uma hora, podendo se estender por mais alguns minutos, ou não.

4) Por que eu fui escolhido?

Você foi escolhido(a) para participar do estudo por ser um estudante, egresso ou ativo, do Curso de Educação Física da UESC.

5) Quais são os possíveis riscos e benefícios em participar?

Os riscos e ou desconfortos previstos em decorrência de sua participação nesta pesquisa são mínimos. Existem possibilidades de algum tipo de constrangimento, não previsto no momento das entrevistas, cansaço ou desinteresse. Aparecem também pela possibilidade de alguma pergunta causar desconforto emocional momentâneo ou estados emocionais por evocar lembranças e experiências, mas por tratar-se apenas da aplicação de entrevista. Sempre se deixa claro que existirá liberdade de responder ou não aos

questionamentos. Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será por isso penalizado de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar ao pesquisador e este termo de consentimento lhe será devolvido, bem como serão destruídas todas as informações fornecidas por você durante a entrevista. Salienta-se que os dados colhidos e interpretados estarão à sua disposição após a finalização dessa pesquisa, para que leia e valide as informações transcritas. Os benefícios e as vantagens em participar deste estudo incluem: produção de conhecimentos sobre a formação inicial em Educação Física com base em sua experiência formativa, relatando como essa ajudou em sua compreensão dos possíveis desdobramentos, da questão formativa, implicados e comparados entre o previsto e o vivenciado, e dar vazão a um fluxo de percepções sobre formação inicial que contribua para que se possa produzir conhecimentos mais antenados com as perspectivas de realidade vivenciada e a realidade desejada. Nesses termos, a sua vivência e experiência das ações curriculares são de vital importância para esse estudo.

6) Minha identidade será mantida em sigilo? O que será feito com os resultados da pesquisa?

Sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Ressalta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins dos objetivos anteriormente mencionados. Os resultados desse estudo poderão ser divulgados em congressos, publicados em revistas científicas, mas seu nome e dados de identificação não serão divulgados e serão tratados com padrões profissionais de sigilo. Uma cópia deste consentimento será arquivada e a outra será fornecida a você.

7) Receberei algum dinheiro ou terei que pagar pela minha participação?

Você não receberá qualquer valor em dinheiro e todas as despesas necessárias para realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Entretanto, como responsável por este estudo, se lhe causar alguma despesa, você será ressarcido ou indenizado se for necessário, assim como caso sofra algum prejuízo físico ou moral dele decorrente.

Este projeto de pesquisa teve os aspectos relativos à ética de pesquisa envolvendo seres humanos analisados pelo Comitê de Ética (CEP) e

Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM 16, Salobrinho, Torre Administrativa 3º Andar, CEP 45652900. Ilhéus - BA. Fone: 073 – 36805319. Endereço eletrônico: cep@uesc.br. Horário de funcionamento: de segunda a sexta – feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 16h.

Desde já agradeço a atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: samuel@uesc.br, ou do telefone: (73) 988080906.

UESC, ____/____/____

Samuel Macêdo Guimarães
Pesquisador Responsável

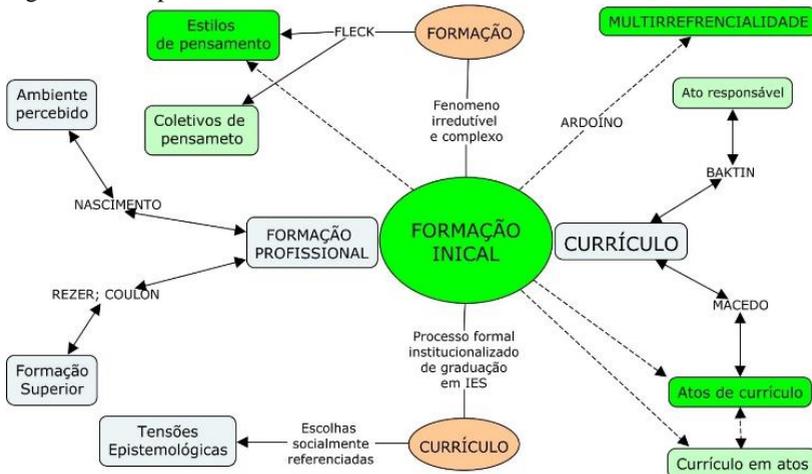
Eu, _____
_____, RG _____, aceito participar das atividades da pesquisa “ESTILOS DE PENSAMENTO EM ATOS DE CURRÍCULO E CURRÍCULOS EM ATOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC”. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros dados pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

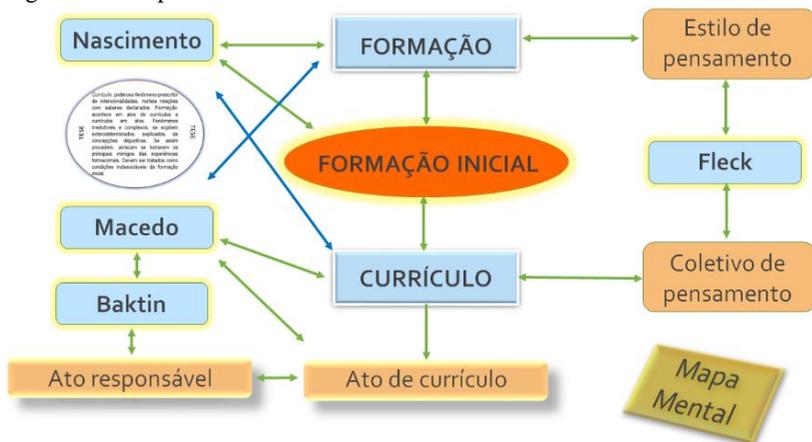
APÊNDICE D - DESENHOS TEÓRICOS DA TESE EM MAPAS CONCEITUAIS

Figura 43 - Mapa conceitual dos eixos de conhecimento da tese



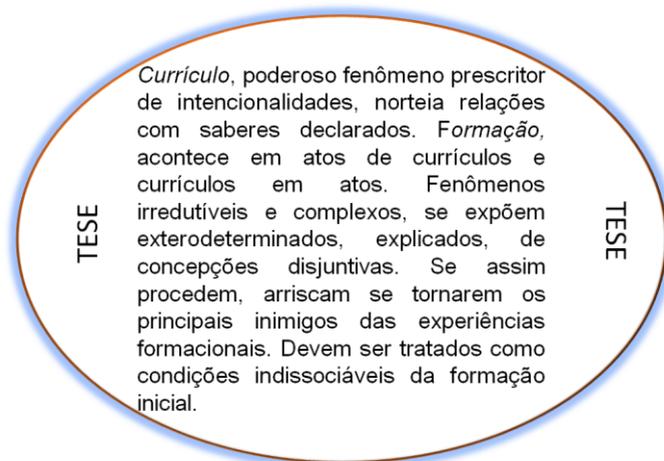
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 44 - Mapa mental da tese



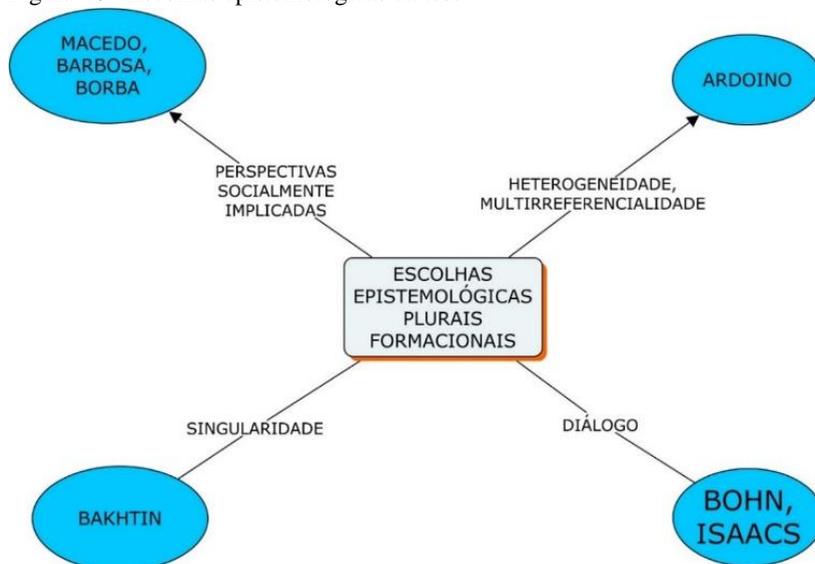
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 45 - Intuição de tese



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 46 - Escolhas epistemológicas da tese



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 48 - Fluxograma referencial dos recursos teóricos basilares

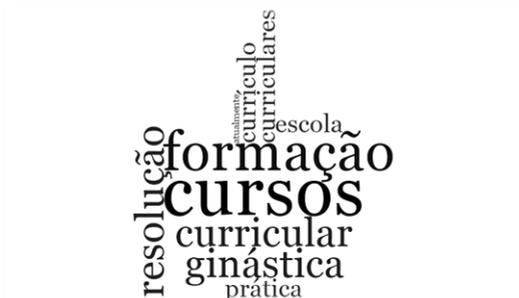


Fonte: Elaborada pelo autor.

APÊNDICE E – NUVENS DE PALAVRAS DOS ATOS DE CURRÍCULO

NUVEM DE PALAVRAS DOS ATOS DE CURRÍCULO

Figura 49 - Nuvem de palavras da concepção do curso



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 50 - Nuvem de palavras da proposta curricular



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 51 - Nuvem de palavras dos objetivos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 52 - Nuvem de palavras do perfil do egresso



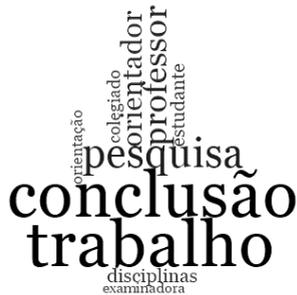
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 53 - Nuvem de palavras do estágio supervisionado



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 54 - Nuvem de palavras do regimento do TCC



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 55 - Nuvem de palavras do ementário de disciplinas obrigatórias



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 56 - Nuvem de palavras do ementário de disciplinas optativas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 57 - Nuvem de palavras da Resolução CONSEPE UESC 42 2004



Fonte: Elaborada pelo autor.

APÊNDICE F – NUVENS DE PALAVRAS DOS CURRÍCULOS EM ATOS DE TODAS AS ENTREVISTAS

Figura 58 - Nuvem de palavras de todas as entrevistas
AS QUINZE PALAVRAS MAIS FREQUENTES



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 59 - Análise de Cluster de todas as entrevistas
AS QUINZE PALAVRAS MAIS FREQUENTES



Fonte: Elaborada pelo autor.

DE CADA ENTREVISTADO

Figura 60 - Nuvem de palavras da entrevista 1



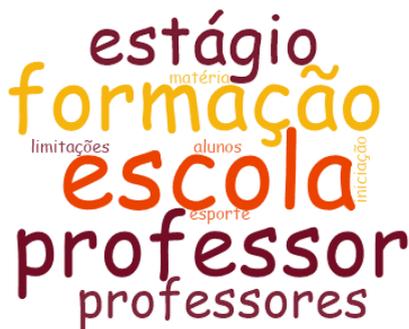
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 61 - Nuvem de palavras da entrevista 2



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 62 – Nuvem de palavras da entrevista 3



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 63 - Nuvem de palavras da entrevista 4



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 64 - Nuvem de palavras da entrevista 5



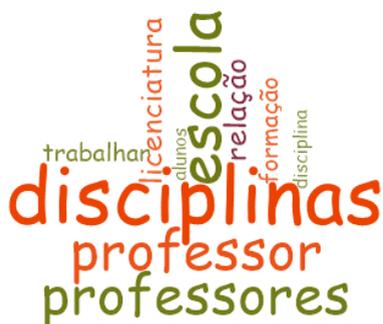
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 65 - Nuvem de palavras da entrevista 6



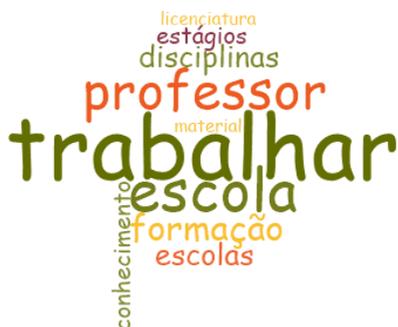
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 66 - Nuvem de palavras da entrevista 7



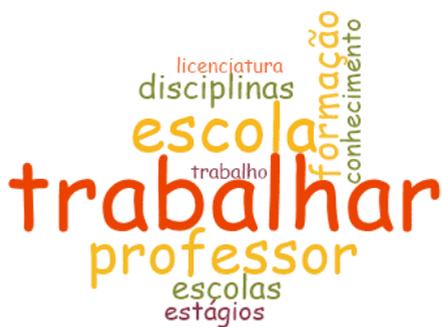
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 67 - Nuvem de palavras da entrevista 8



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 68 - Nuvem de palavras da entrevista 9



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 69 - Nuvem de palavras da entrevista 10



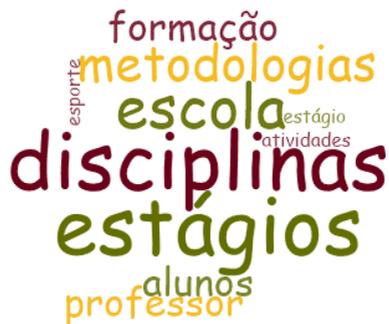
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 70 - Nuvem de palavras da entrevista 11



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 71 - Nuvem de palavras da entrevista 12



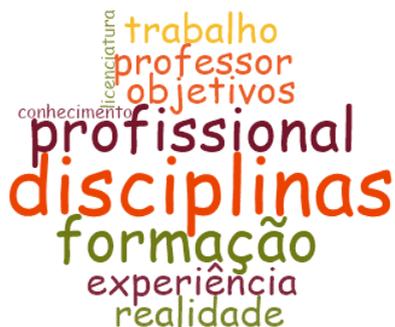
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 72 - Nuvem de palavras da entrevista 13



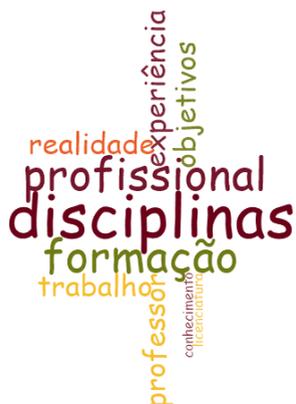
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 73 - Nuvem de palavras da entrevista 14



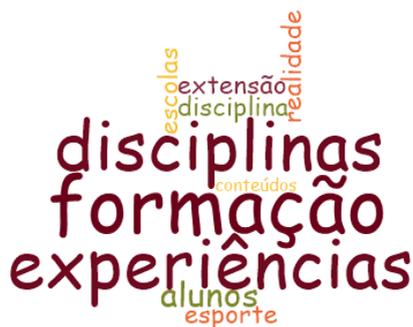
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 74 - Nuvem de palavras da entrevista 15



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 75 - Nuvem de palavras da entrevista 16



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 76 - Nuvem de palavras da entrevista 17



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 77 - Nuvem de palavras da entrevista 18



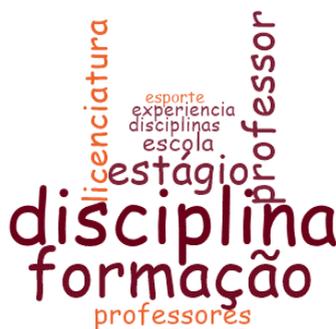
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 78 - Nuvem de palavras da entrevista 19



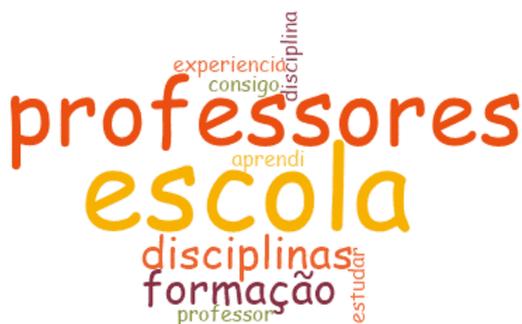
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 79 - Nuvem de palavras da entrevista 20



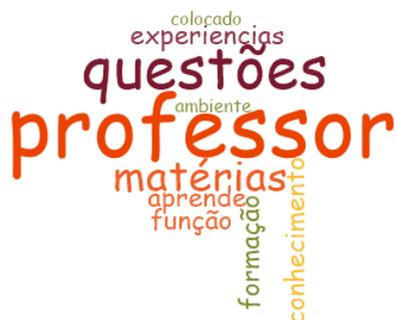
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 80 - Nuvem de palavras da entrevista 21



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 81 - Nuvem de palavras da entrevista 22



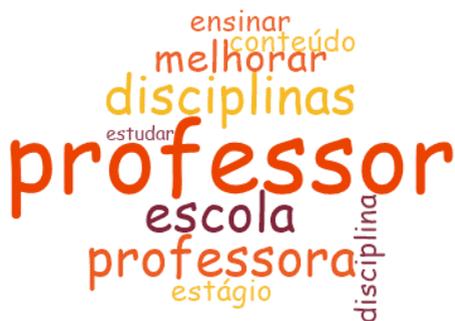
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 82 - Nuvem de palavras da entrevista 23



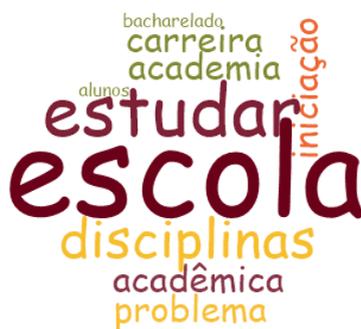
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 83 - Nuvem de palavras da entrevista 24



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 84 - Nuvem de palavras da entrevista 25



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 85 - Nuvem de palavras da entrevista 26



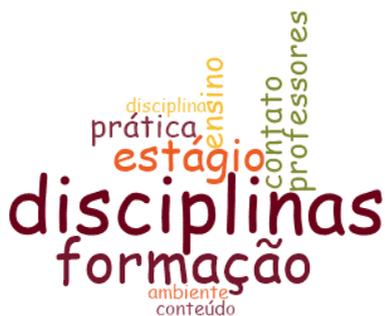
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 86 - Nuvem de palavras da entrevista 27



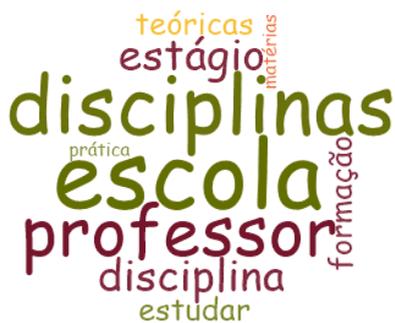
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 87 - Nuvem de palavras da entrevista 28



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 88 - Nuvem de palavras da entrevista 29



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 89 - Nuvem de palavras da entrevista 30



Fonte: Elaborada pelo autor.

Q15 – Atendimento aos objetivos do curso.

Figura 110 - Frequência de palavras da questão 15



Fonte: Elaborada pelo autor.

APÊNDICE G - ESTILOS DE PENSAMENTO DOS ATOS DE CURRÍCULO

Tabela 7 - Estilos de pensamento dos atos de currículo

ATOS DE CURRÍCULO	ESTILOS DE PENSAMENYO
CONCEPÇÃO DO CURSO	Ampliação revisionista pluralista
	Formação contextualizada na história
	Diálogo entre teoria e prática
	Contextualização dialógica dos opostos
	Produção articulada entre o acadêmico e o social
	Educação autocrítica reflexiva
	Transformação social e consciência de cidadania
	Formação crítica e emancipatória
	Formação contemporânea
CONCEPÇÃO CURRICULAR	Sustentabilidade acadêmica
	Formação continuada
	Formação contextualizada na história
	Orientação humanista
VERTENTE CURRICULAR	Reconhecimento de tendências curriculares mais contemporâneas
	Formação integral
	Formação contextualizada visando aprendizagens significativas
	Docência baseada em práxis pedagógica
	Formação dialógica participativa e cooperativa
	Formação capaz de intervenção pedagógica
	Formação com base no diálogo ente o currículo e a formação
	Sentido de aproximação da docência pelas práticas pedagógicas
	Percepção de incompletudes
	Concepção transversal e interdisciplinar
OBJETIVOS DO CURSO	Flexibilidade e diálogo no processo ensino-aprendizagem
	Formação contextualizada nas Ciências Humanas
	Formação pedagógica
	Formação humanista ambiental
PERFIL DO EGRESSO	Formação continuada
	Formação pedagógica
	Formação autocrítica
	Consciência crítica das áreas de conhecimento
	Avaliação reflexiva dos processos pedagógicos
	Habilidades sociais sustentáveis

ESTÁGIOS	Preparação para a ação pedagógica e relacional no trabalho da escola
	Competências para aplicação do ambiente pedagógico escolar
	Formação docente pelo exercício supervisionado da docência
TCC	Formação para a pesquisa
	Produção e veiculação do conhecimento

Fonte: Elaborada pelo autor.

APÊNDICE H - ESTILOS DE PENSAMENTO DO CURRÍCULO EM ATOS

ANTES DE ENTRAR NO CURSO

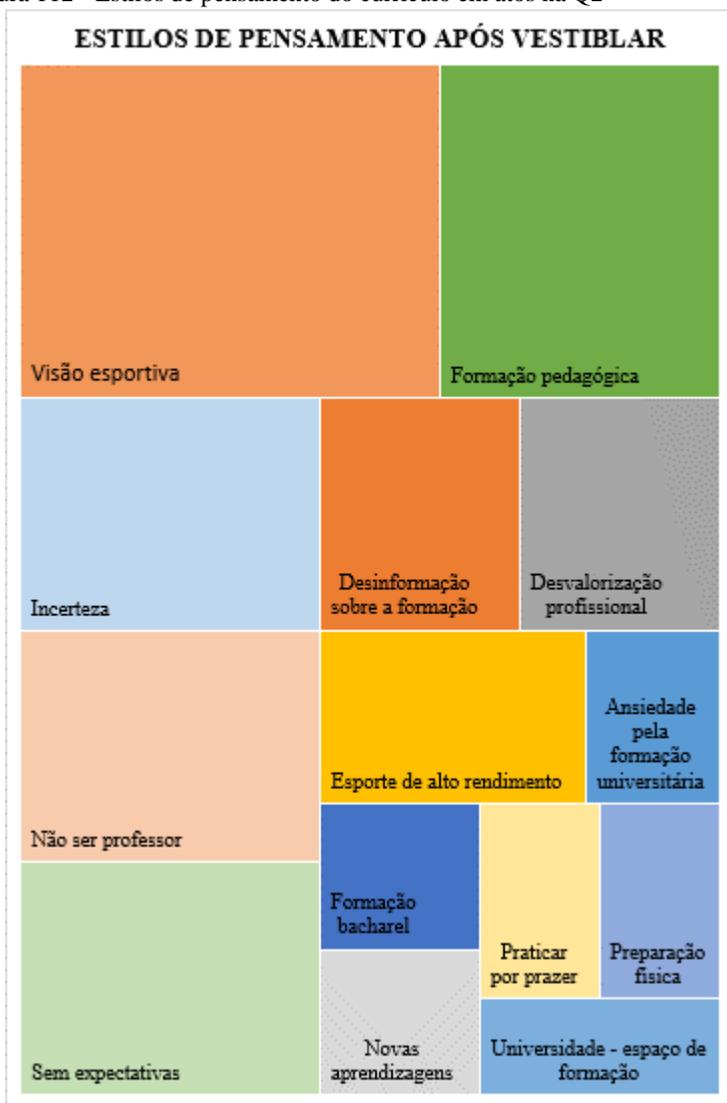
Figura 111 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q1



Fonte: Elaborada pelo autor.

LOGO APÓS PROCESSO SELETIVO – VESTIBULAR

Figura 112 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q2



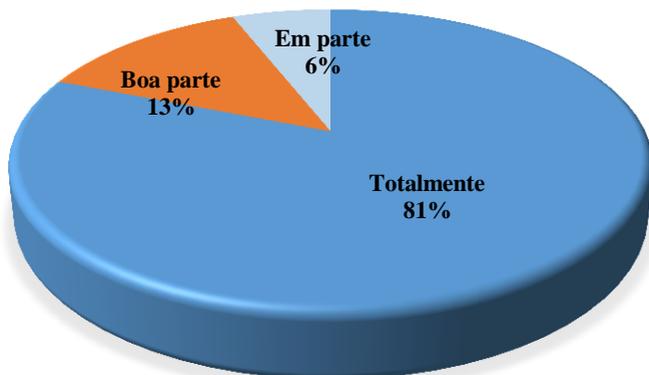
Fonte: Elaborada pelo autor.

DURANTE A FORMAÇÃO

A compreensão da profissão de professor de Educação Física com base nas experiências iniciais

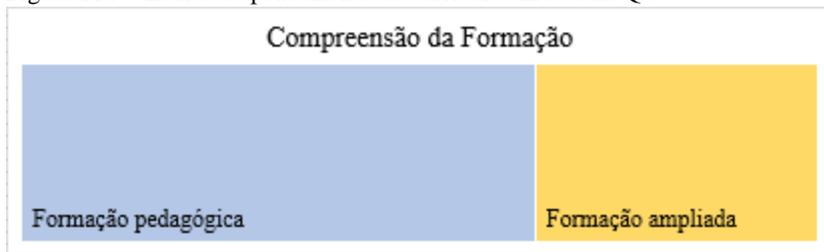
Figura 113 - Sobre o atendimento às expectativas de formação

O CURSO ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS?



Fonte: Elaborada pelo autor.

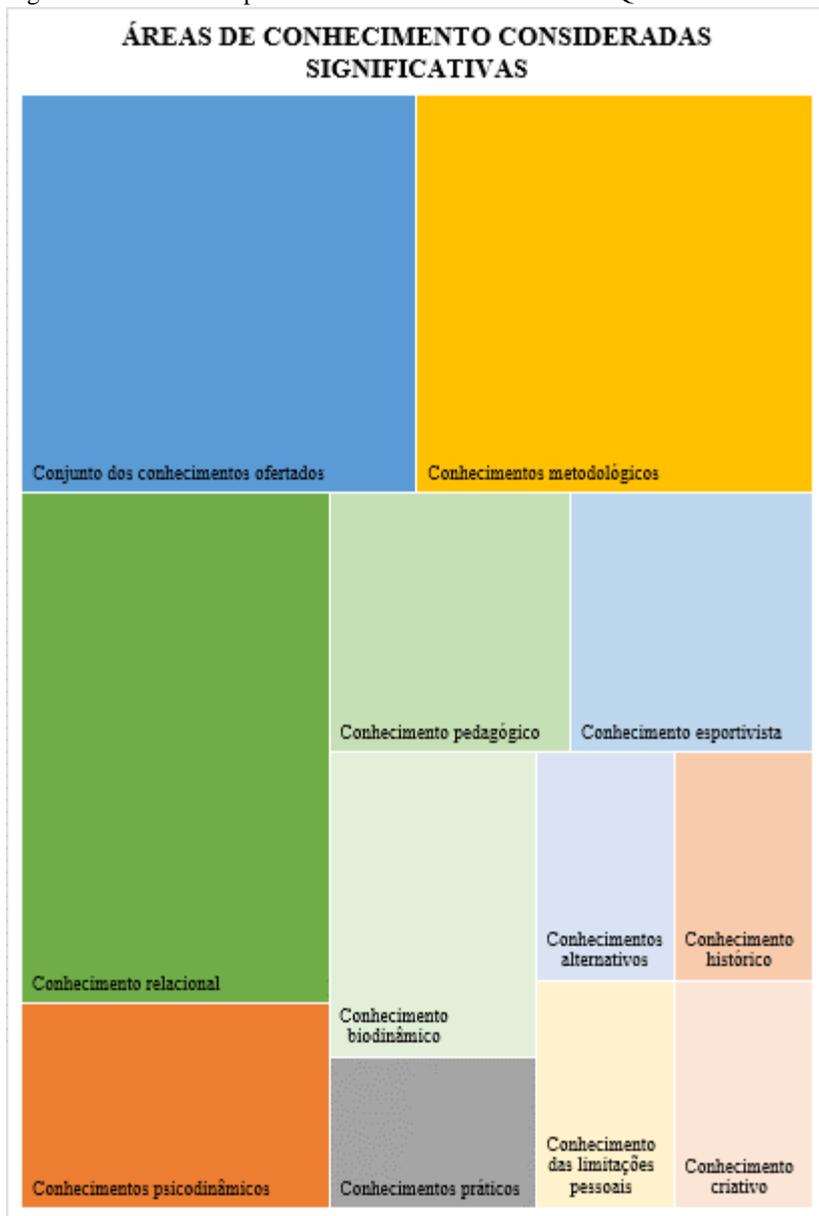
Figura 114 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q3



Fonte: Elaborada pelo autor.

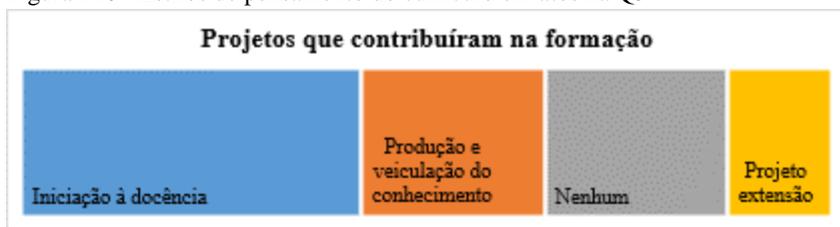
VIVÊNCIAS DO CURSO

Figura 115 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q4



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 116 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q5



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 117 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q6



Fonte: Elaborada pelo autor.

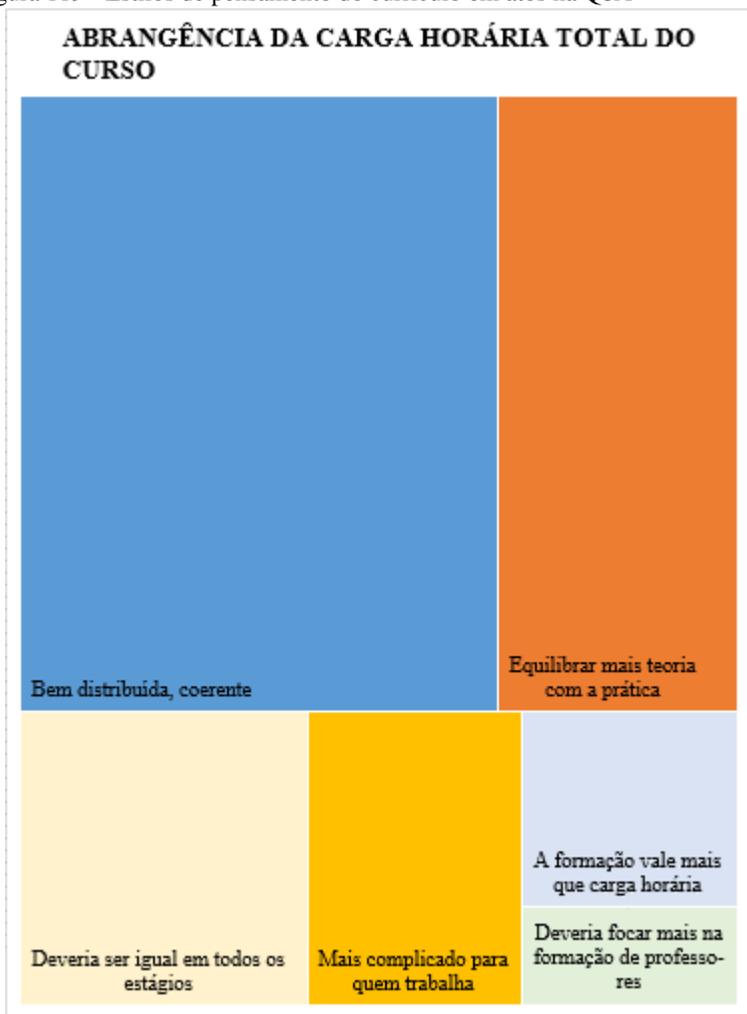
Figura 118 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q7



Fonte: Elaborada pelo autor.

SOBRE O CURRÍCULO

Figura 119 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8A



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 120 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8B



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 121 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8C



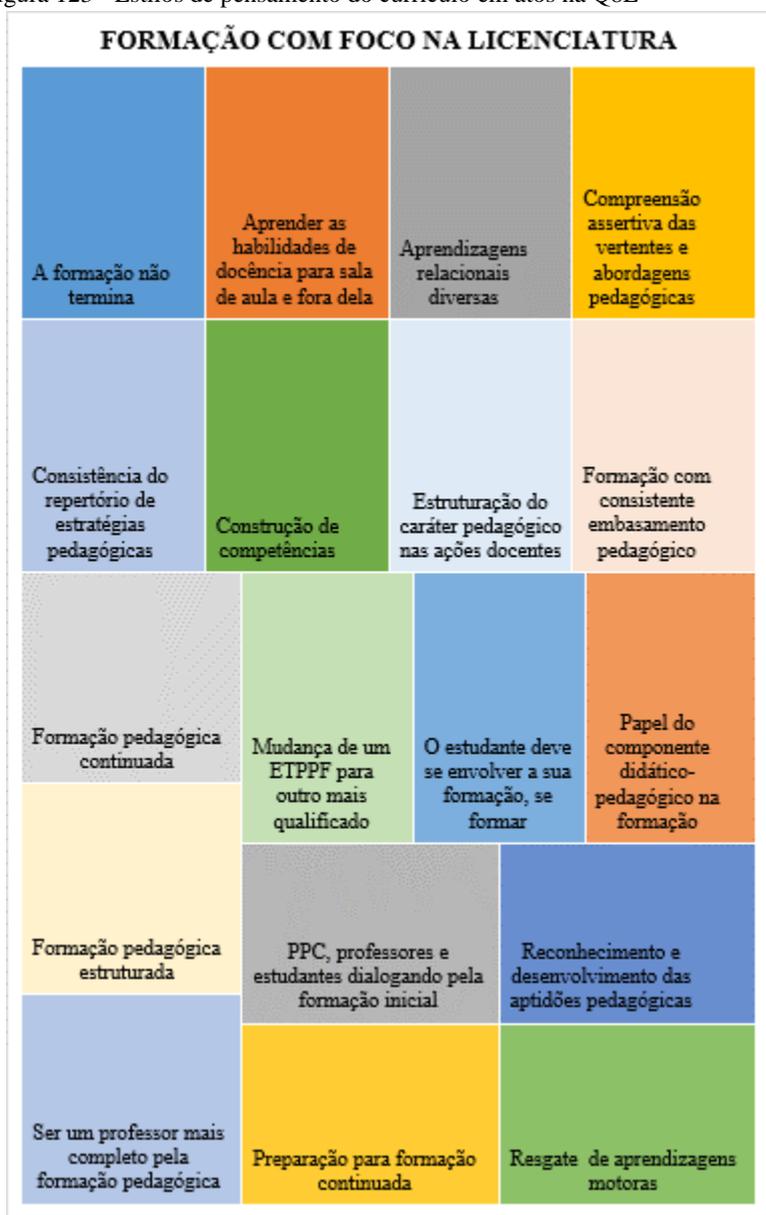
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 122 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8D

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NEGATIVAS			
Professores com pouco domínio de conteúdo		Afastamento de professores sem substituição adequada	Algumas frustrações
Alguns campos de estágio	Alguns professores “miguezeiros” (grifo do estudante)	Aprendizagem desconectada do objetivo da formação de professores	As greves repetidas
Convivência de estudantes/professores no maltrato com a formação	Disciplinas que careciam de práticas, mas não tiveram	Disciplinas que tinham tudo para dar certo, mas o professor se perdeu	Disciplinas importantes na mão de professores inadequados
Desvalorização do professor em campos de estágio	Estudante imaturo para o conteúdo	Professor correndo para cumprir carga horária atrasada por ele mesmo	Professor que faz aulas sem planejamento, de forma aleatória
Didática de alguns professores	Minha EDF do ensino médio não contribuiu nem um pouco	Professores desinteressados	Professores que faltavam repetidamente sem apresentar justificativa
Disciplinas com ementa certa e a pessoa errada	O que não pude aproveitar	Professores fora do contexto da disciplina	Professores que não cumpriram o que a disciplina deveria oferecer

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 123 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8E



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 124 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8F

A FORMAÇÃO NO ESTÁGIO - PARTE 1		
A incomensurabilidade de Estilos de Pensamento acontece aqui. A escola não está "preparada" para atender adequadamente ao que foi realizado na formação docente. Especialmente na educação física.		Frustração de encontrar um pedagogo conduzindo aulas de Educação Física numa escola de educação infantil
A formação não está preparada para compor aprendizagens para os problemas de precariedade de pessoas nas escolas	Apropriar de competências estranhas à formação para se adaptar com resiliência aos percalços da realidade escolar no dia-a-dia	Desenvolver assertividade pedagógica para viver melhor a experiência do ato de ensinar
O estágio forma o caráter pedagógico do professor, mas tanto a realidade como a formação podem corromper este caráter	Valorização de aprendizagens realizadas nas metodologias de ensino do curso acontecem na época dos estágios	Falta melhor acompanhamento dos orientadores e professores em alguns estágios, existe aprendizagem sobre solidão formativa
Existe muita burocracia na questão do estágio, o que também contribui para retirar o encanto da formação	As paralizações sempre atrapalham o processo	
O momento onde a descoberta da vocação para a docência é ligada ou desligada	Uma convivência intensa e sem maquiagens com a realidade	O estágio revela quem é professor e como foi a formação

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 125 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q8F

A FORMAÇÃO NO ESTÁGIO - PARTE 2			
O ponto alto do curso. Muito burocrático, mas quando sai da burocracia fica divertido.	Aprendi que o estágio precisa de experiências assertivas de comunicação na diversidade	A experiência é maravilhosa, contudo surgem problemas fundados no pouco diálogo entre escola, IES, professor e calendários diversos	
Oportunidade de mais aprendizagem	Fator preponderante para o exercício da docência	Quando o professor supervisor participa, concorre para maior aproveitamento	
Poderia ser melhor se houvesse experiência de troca mútua entre supervisor, orientador e estudante	Estágio foi divertido, aprendi muito e fiz novas amizades		O estudante fica sobrecarregado, tem professor que é mais empenhado e isso ajuda.
Fica mais instrutivo quando o professor orientador se mantém implicado com o estagiário-estudante	Experiência enriquecedora quando o professor supervisor fornece feedbacks importantes para a percepção de formação		
Momento de muitas trocas de experiência	Diversificar os conteúdos e interagir com os estudantes faz parte da experiência de estágio	Momento de apresentar o que foi aprendido na formação.	

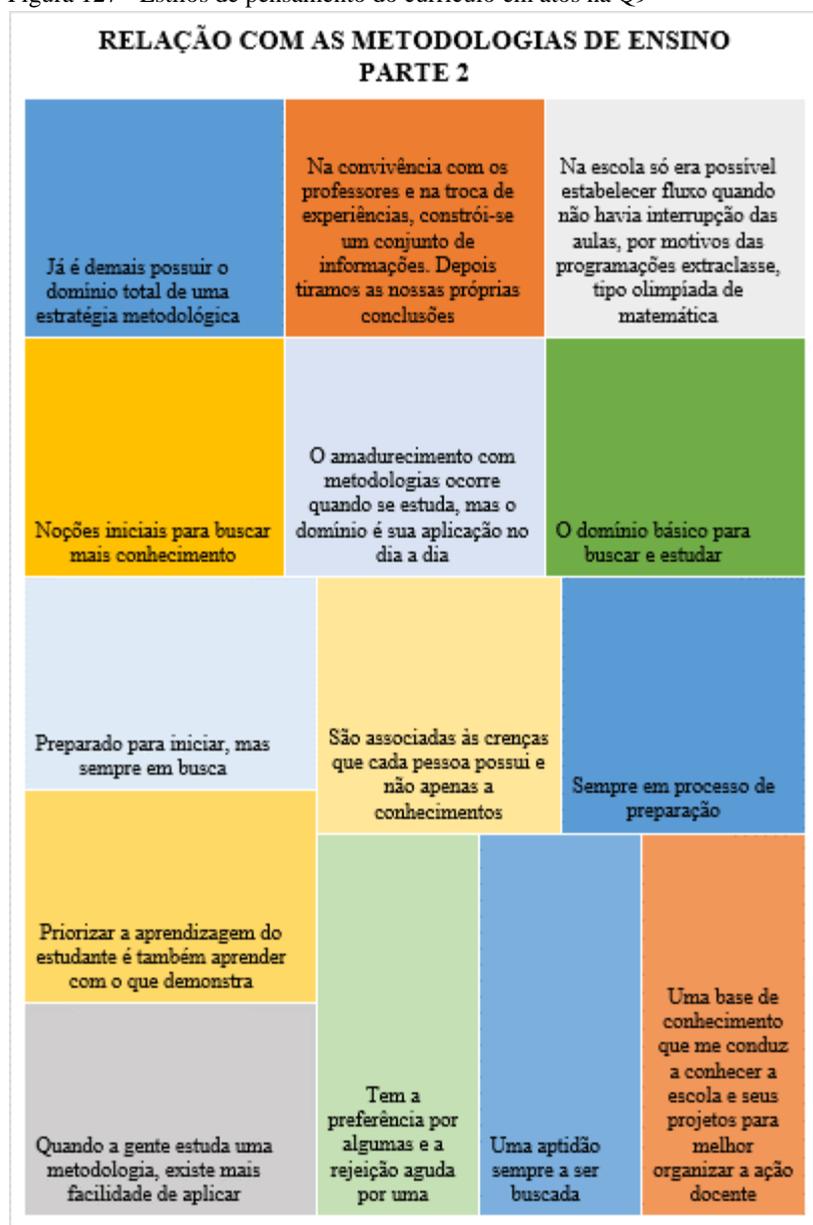
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 126 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q9

RELAÇÃO COM AS METODOLOGIAS DE ENSINO PARTE 1		
<p>A experiência com projetos de extensão, grupos de estudo contribuem para o amadurecimento perceptivo das metodologias</p>	<p>A metodologia é uma arte em constante transformação porque exige a leitura de um grupo para saber suas necessidades</p>	<p>A realidade sempre desafia o planejamento metodológico</p>
<p>Ao deparar com algo novo vale também a experiência e a relação aprendida no chão da escola</p>	<p>Aparecem muitas dificuldades de entendimento sobre o que é metodologia</p>	<p>Aprender o passo a passo é o primeiro ciclo de aprendizagem; quando fazemos isso ficamos com mais segurança</p>
<p>Aprendi a fazer leituras das necessidades para propor alguma estratégia de ensino</p>	<p>É importante conhecer o básico para dar continuidade aos procedimentos necessários</p>	<p>É um conteúdo complexo e exige, do estudante, debater mais</p>
<p>Domínio só é conseguido ao longo da formação, mas sempre existe fragmentação</p>	<p>Exercício das diferentes visões sobre estratégias de ensino</p>	<p>Exige do estudante uma entrega e um maior envolvimento com o referencial do curso</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 127 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q9



Fonte: Elaborada pelo autor.

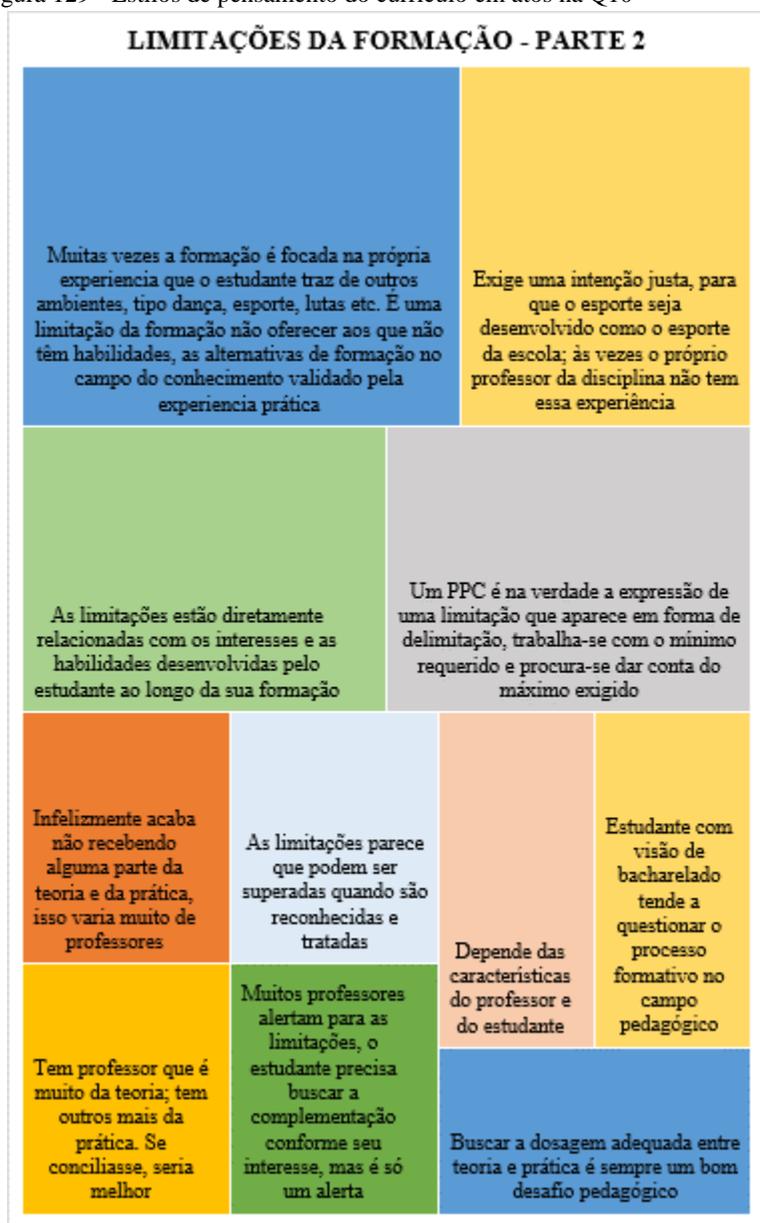
SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO

Figura 128 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q10

LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO - PARTE 1			
O tempo é crucial e algumas disciplinas ficam superficiais principalmente quando isso é identificado em disciplinas como didática por exemplo	As aulas do curso às vezes moldam o estudante para uma realidade que não existe. As práticas deveriam ser mais adequadas à realidade.	Conteúdo prático sobressai em relação ao teórico em duas ou três disciplinas	
A boa formação teórico prática proporciona mais segurança na ação docente	Percepção de limitações em cargas horárias e de falta de laboratórios mais equipados	Limitações em algumas práticas que são reduzidas no contexto da disciplina	É preciso sempre questionar o quanto de prática e de teoria é necessário
As práticas nas metodologias de esporte reduzidas dificultam a aprendizagem do esporte	Acho que oferece o básico para uma graduação	Vi alguns professores dando aulas de prática pela prática	A infraestrutura para fisiologia é precária
As limitações são em conformidade com a região onde o curso está inserido.	Todas as disciplinas deveriam ter o foco na escola que é a realidade do curso	Ofereceu boa formação	Depende muito do perfil do estudante que às vezes não tem perfil para ser professor de Educação Física

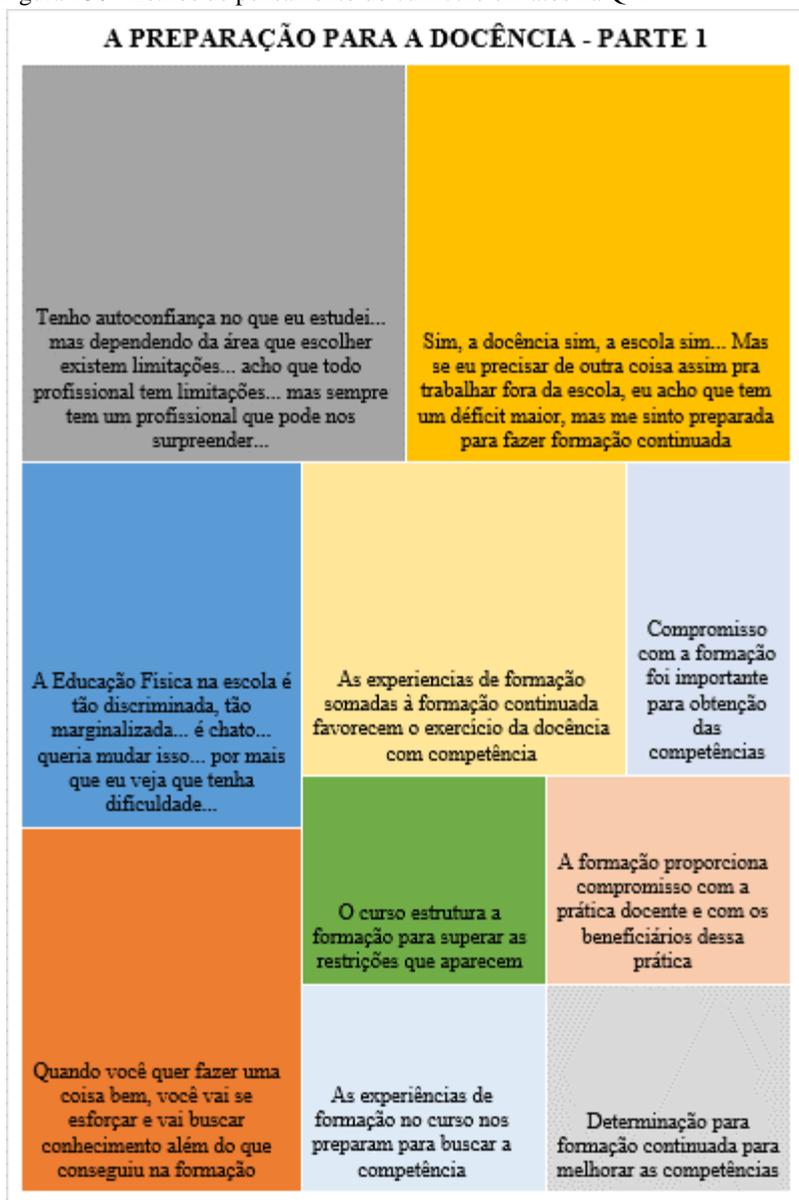
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 129 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q10



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 130 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q11



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 131 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q11



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 132 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12

FORMAÇÃO RECEBIDA E A REALIDADE DAS ESCOLAS - PARTE 1			
Práticas realizadas com os próprios componentes da formação docente parecem surtir pouco efeito na experiência docente, visto que a população escolar tem perfil diferente. Práticas realizadas em condições ideais (lugar da formação) diferem de práticas realizadas em condições precárias (lugar do estágio)	Realidades diferentes exigem preparações diferentes. Deveria ser compromisso o conhecimento dessas realidades de maneira científico-acadêmica	Sem acompanhamento supervisionado é erro de formação expor estagiários a campos pouco legitimados pelo supervisor	
Um estagiário não deveria precisar "proteger sua aula" porque deveria estar acompanhado de orientador e supervisor. Contudo, deve ter predisposição para aprender junto com ambos, a ter domínio de conteúdo e de aula	Quando a gente vai pra escola é um pouco diferente, assim essa questão de lidar com aluno e também a questão dos materiais mesmo, é o que falta nas escolas; então a gente tem um pouco de dificuldade nisso	Cada campo de realidade carece de uma boa leitura para fornecer dados de planejamento mais próximos do real	
A perspectiva da formação docente passa pelo senso das condições difíceis de trabalho na realidade de abrangência da UESC. Isso exige mais resiliência para poder tornar o seu âmbito melhor	...a gente teve oportunidade de estagiar em algumas escolas e que a realidade era totalmente diferente daqui...	Tem coisas assim, que fogem da realidade e eu acho que deveriam consertar isso aí... A responsabilidade social das agências formadoras não pode ser negligenciada	...os conteúdos ajudaram muito e principalmente o pibid de novo na minha vida porque ele me ensinou que devemos adaptar, tanto materiais quanto a forma de aplicar aula etc.

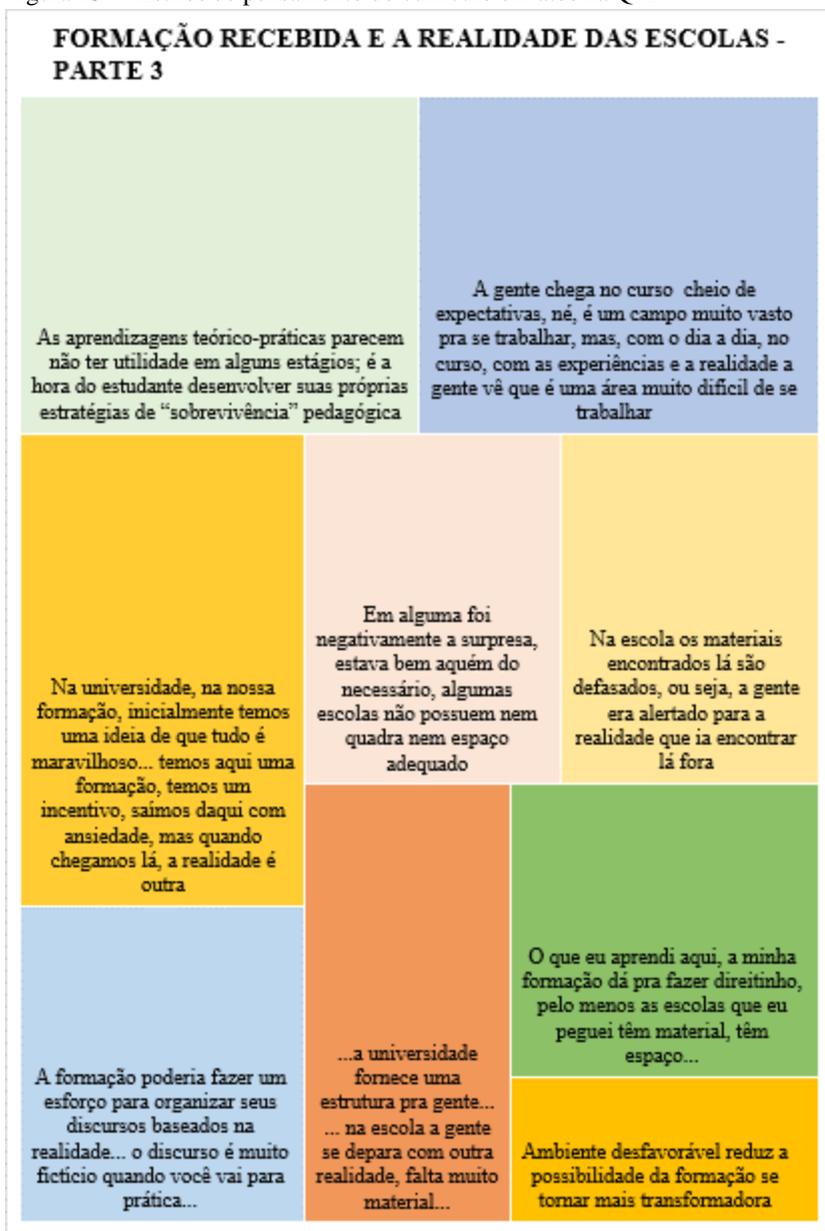
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 133 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12



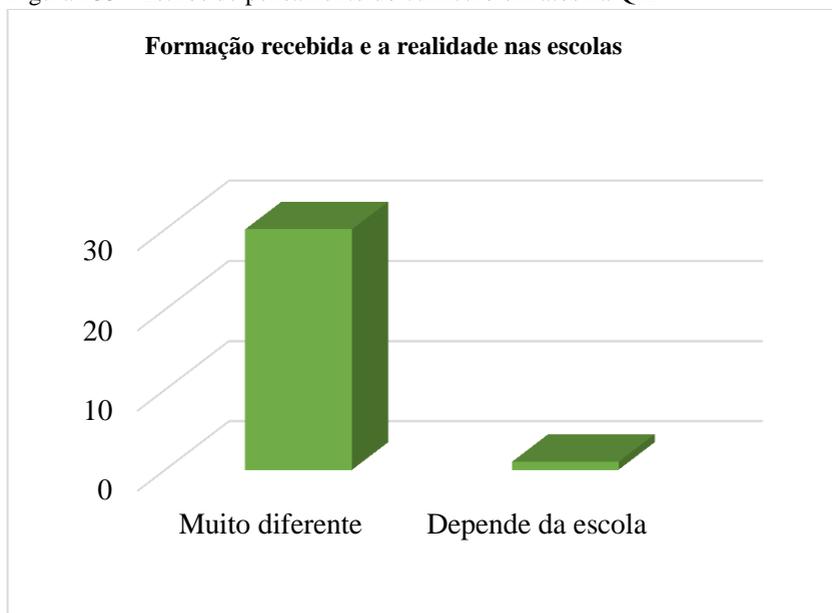
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 134 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12



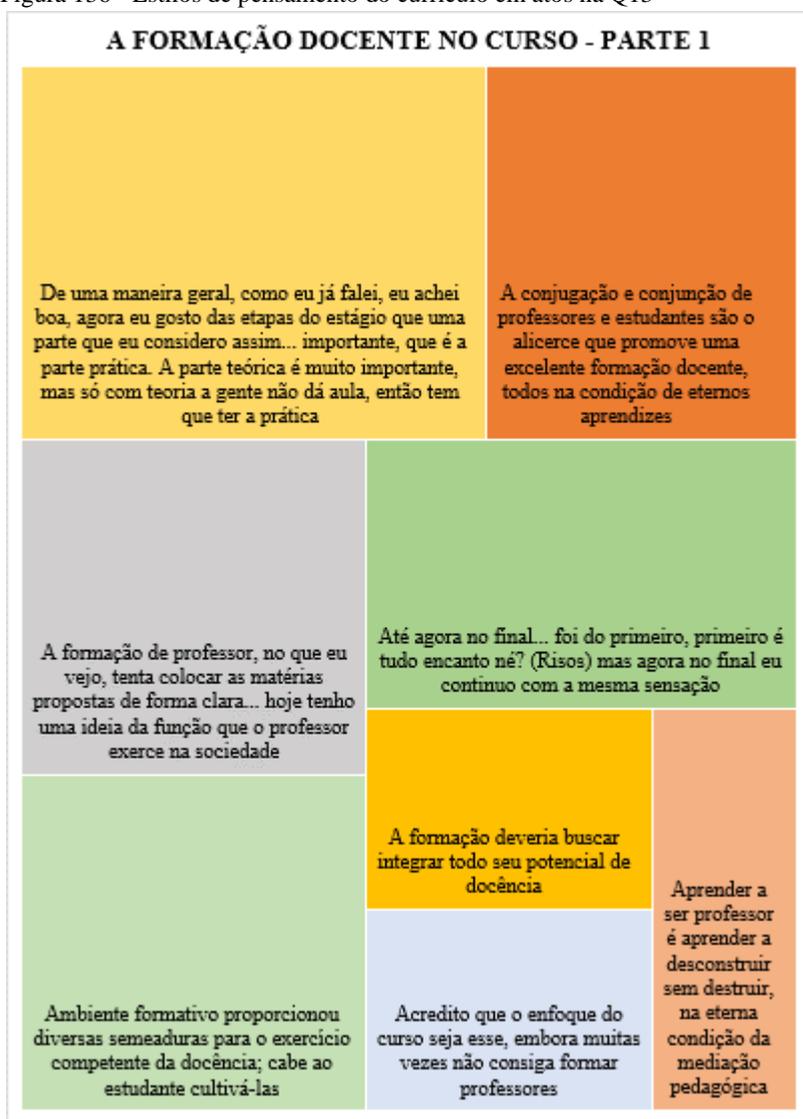
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 135 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q12



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 136 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13



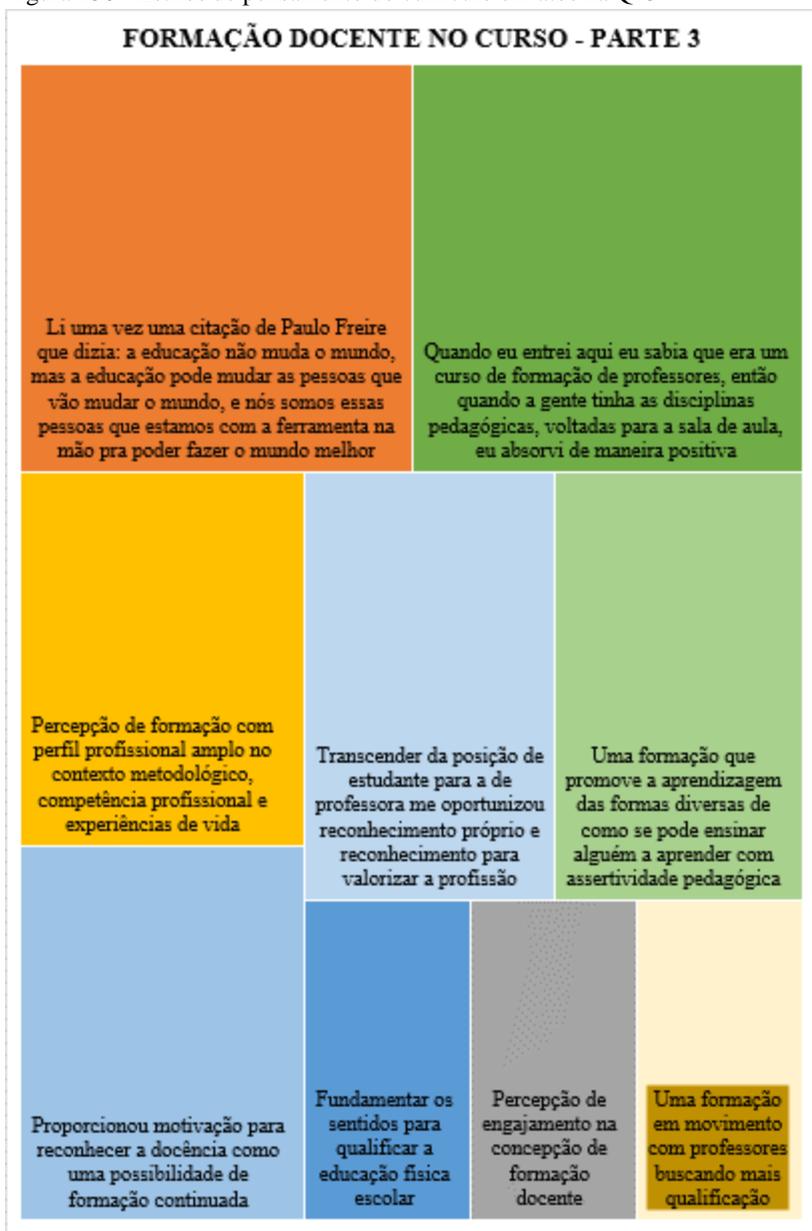
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 137 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO - PARTE 2		
<p>No todo, a formação foi positiva e estarei apto, sim, a trabalhar... .. teve abordagens que eu detestei. ... imaginar que pelo nome da disciplina iam ser tratados tais tipos de assuntos e chegar lá o professor tratar de uma forma totalmente diferente da disciplina...</p>	<p>Existe uma preocupação do quadro dos professores daqui, do curso, do pensamento do curso, da formulação desse curso, na administração desse curso, existe essa preocupação de uma boa formação, da busca de tornar o curso o melhor possível</p>	
<p>De um modo geral, o curso ele favorece e ele consegue atingir os seus objetivos segundo aquilo que demanda a concepção do curso</p>	<p>Formação que se preocupa em oferecer variedade de oportunidades para melhorar o conhecimento na área com suas várias habilidades e competências</p>	<p>Formação satisfatória</p>
<p>Formação com aprofundamento e diversidade de experiências de formação buscando sintonia com as realidades contemporâneas em constante processo de avaliação</p>	<p>(Declarou não saber responder esta questão)</p> <p>Essa parte teórica acho que está muito a contento no curso</p>	<p>Formação abrangente com riqueza de experiências formacionais</p> <p>Formação muito boa</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

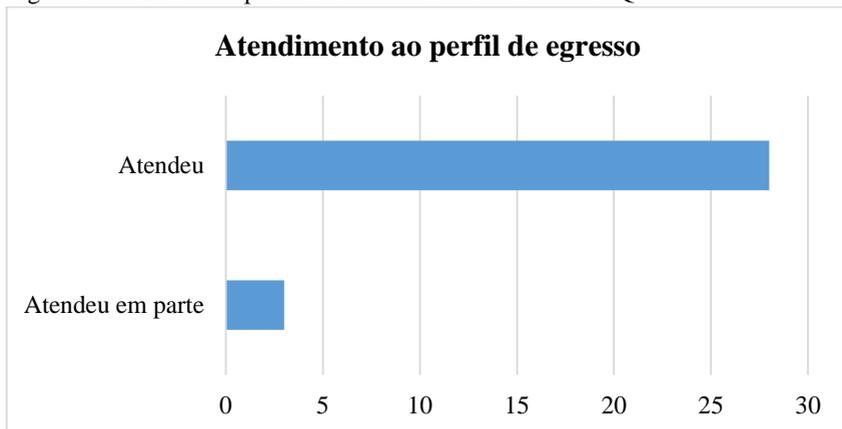
Figura 138 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q13



Fonte: Elaborada pelo autor.

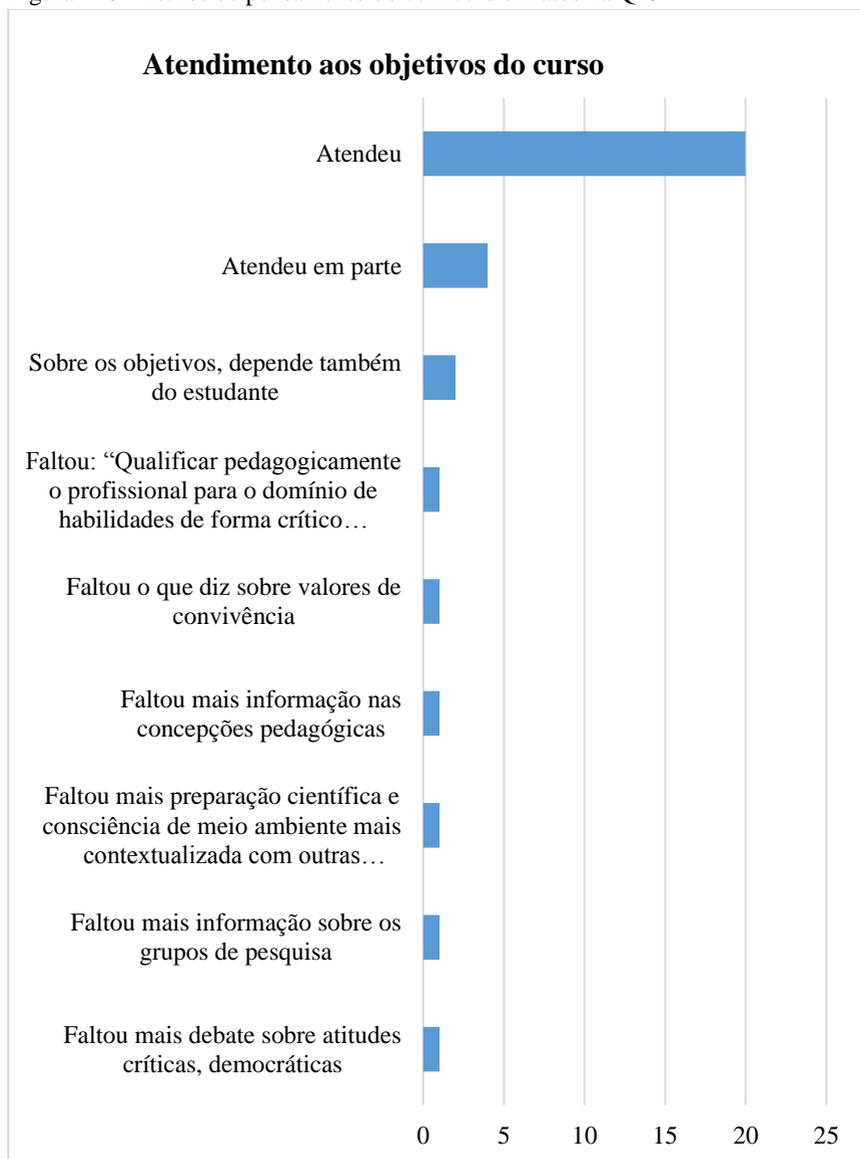
SOBRE O ATENDIMENTO DA PROPOSTA CURRÍCULO-FORMAÇÃO

Figura 139 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q14



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 140 - Estilos de pensamento do currículo em atos na Q15



Fonte: Elaborada pelo autor.