

## TEMA EM DESTAQUE

# A CRISE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

CLÁUDIO PELLINI VARGAS  
ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

## RESUMO

*Neste texto focalizamos a crise da Educação Física, situando-a na crise pela qual passa a modernidade. Destacamos, inicialmente, o embate entre razão e corpo (racionalidade e sensibilidade), argumentando que tal dicotomia é causa central da crise. A seguir, procuramos distinguir os aspectos identitários do oblato e do trânsfuga, com base em considerações de Ricardo Vieira, aplicando essa distinção à dicotomia mente/corpo. Em um terceiro momento, ressaltamos a importância do trabalho docente para o aprofundamento do processo de formação do professor de Educação Física. Por fim, apresentamos e analisamos, com base em nossas experiências acadêmicas e profissionais, exemplos de reais situações do trabalho docente, relacionando-as à falta de identidade epistemológica que afeta a profissão docente, assim como às perspectivas do oblato e do trânsfuga. Destacamos, ainda, desafios a serem superados pelos professores da disciplina escolar no contínuo processo de autoformação, insistindo no ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente pode favorecer tal processo.*

EDUCAÇÃO FÍSICA • PROFESSORES • TRABALHO • IDENTIDADE

# THE EPISTEMOLOGICAL CRISIS IN PHYSICAL EDUCATION: IMPLICATIONS FOR TEACHER'S WORK

CLÁUDIO PELLINI VARGAS  
ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

## ABSTRACT

*This paper analyzes the crisis in Physical Education, considering it historically in relation to the crisis in Modernity itself. Firstly, we introduce the object of conflict between mind and body (reason and sensitivity) to point this dichotomy as the first cause for this crisis. Secondly, we distinguish the “oblatu” and the “transfuga”, based on considerations of Ricardo Vieira, applying this distinction to the mind/body dichotomy. In a third step, we emphasize the importance of teaching getting deeper into the process of teaching formation. Finally, we present, based on our academic and professional experiences, examples of real teaching situations and relate them to the lack of epistemological identity affecting the teaching profession, as well as the outlook for the “oblatu” and the “transfuga”. We conclude highlighting challenges to be overcome by Physical Education teachers in the continual process of (self) formation, insisting on the view that a greater understanding of teaching can encourage this process.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre *a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual*.  
(BRASIL, 1997, grifos nossos)

**E**M CONSONÂNCIA COM A RACIONALIDADE característica do período moderno, o Estado assumiu a tarefa de educar a criança e o adolescente, bem como de “docilizar” o seu comportamento. Para a consecução desse objetivo destacava-se, particularmente, o papel desempenhado pelas instituições escolares. Ao longo dos séculos – principalmente na modernidade – legislações punitivas e coercitivas foram elaboradas, o que ocorreu de variadas formas. Cada época criou seu sistema de leis arbitrárias para efetivar o ensino, para domesticar corpos humanos e garantir os direitos privados e públicos, castigando os que não se adequavam à ordem estabelecida. Para Foucault (2004), o emprego dos métodos punitivos pretendia readaptar o sujeito à sociedade e preparar seu corpo para o adequado exercício das atividades devidas.

Desde a emergência do Iluminismo, a emancipação do sujeito foi vista como se processando fundamentalmente pela racionalidade. O

corpo precisava apenas ser domesticado. O indivíduo dessa época, visto como centrado e unificado (HALL, 2006), só tinha reconhecidos os seus direitos de inclusão e/ou pertencimento à sociedade se sua razão houvesse sido desenvolvida. Esse indivíduo apresentava-se, praticamente, limitado à racionalidade.

Essa perspectiva reflete-se ainda na contemporaneidade, na valorização de diversas correntes teóricas de elaboração e de transmissão do conhecimento (construtivismo, socioconstrutivismo, teorias de processamento da informação), que se centram na cognição, expressando que a forma fundamental de aprender se processa apenas por meio da razão. A metodologia científica a que tais vertentes se associam, ao longo dos séculos XIX e XX, dificultou “novas possibilidades” de ensino e aprendizagem, por meio do uso de outras lógicas, que considerassem a intuição, a emoção ou a corporeidade. O corpo – no sentido de expressão “da vontade, do desejo, da sensibilidade, do instinto” – era considerado mesmo como um obstáculo às “verdades”, que haviam sido deslocadas da Teologia e da Filosofia para a Ciência, desde o início do pensamento moderno.

Nesse contexto, o corpo correspondia a um simples objeto ou “máquina”, ativado por uma razão centralizadora. A constante busca pela ordem, característica da modernidade, frenava expressões corporais, intuições, instintos e/ou desejos. Segundo Bracht (1999, p. 71), o “papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado [...]. O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão”. A valorização do corpo não se harmonizava com as pretensões da racionalidade. Os princípios que fundamentaram essa valorização, ou seja, o privilégio concedido à razão, no entanto, encontram-se hoje amplamente desestabilizados. Em outras palavras, pode-se falar mesmo em crise da racionalidade, no âmbito da crise da modernidade.

Ao se colocar em xeque o privilégio concedido à racionalidade, desafia-se a dicotomia mente-corpo. Esse questionamento atinge, na escola, a Educação Física – EF –, também afetada pela crise (BRACHT, 2007). Argumentamos que a EF passa por uma crise de identidade epistemológica, que desestabiliza fortemente a identidade de seu profissional, fazendo-o oscilar, na construção de sua identidade pessoal e social, entre as identidades do oblató e do trãnsfuga (VIEIRA, 2009), posteriormente caracterizadas, sem conseguir estruturar as suas experiências de modo a favorecer uma autoformação mais autônoma. Argumentamos, por fim, que o estudo de situações vivenciadas no exercício do trabalho docente pode constituir importante estratégia que possibilite ao professor de EF refletir sobre sua prática e se tornar sujeito de seu processo de formação. Invertemos, assim, o sentido habitualmente encontrado em numerosas análises, que partem da formação para o trabalho docente. Insistimos

na importante contribuição que a maior compreensão de características, detalhes e nuances desse trabalho pode oferecer para o processo de formação docente.

Buscando discutir essa temática, ressaltamos, no texto, o embate entre razão e corpo (racionalidade e sensibilidade), visando a mostrar que tal dicotomia se encontra nas raízes da crise. A seguir, procuramos distinguir o oblato do trânsfuga, com base em considerações de Vieira (2009), aplicando essa distinção à dicotomia mente/corpo, que situamos como ponto de emergência da crise. Em um terceiro momento, realçamos a importância do trabalho docente para o aprofundamento do processo de formação. Por fim, apresentamos, com base em nossas experiências acadêmicas e profissionais, exemplos de situações do trabalho docente, relacionando-as à falta de identidade epistemológica que hoje marca a EF e sua prática, assim como às perspectivas do oblato e do trânsfuga. Finalizamos destacando desafios a serem superados pelos professores de EF no contínuo processo de autoformação, insistindo no ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente pode favorecer tal processo.

## **A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CRISE DE IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA**

Segundo Bracht (1999, p. 72), o conceito “disciplina” carrega um sentido ambíguo. Se, por um lado, o termo apresenta “os aspectos do conhecimento propriamente dito”; por outro, evidencia a presença das “relações hierárquicas, da observância de preceitos, normas, da conduta do corpo”. Nessa segunda perspectiva, conforme Foucault,

A disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, [...] que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (2004, p. 119)

A dicotomia histórica mente/corpo estimula-nos a pensar que deveria ser necessário valorizar as duas “partes” dessa divisão. Assim, o pensamento moderno e racionalista, na sua ânsia pela busca da ordem e do controle, sugere o entendimento de que a escola seria uma das instituições capazes de promover uma possibilidade “formal” de educar mente e corpo. Por um lado, a educação intelectualizada (cognitiva); por outro, a educação corporal (física). Tal separação induz ao seguinte questionamento, central no presente trabalho: como conceber a EF em

termos epistemológicos (como ciência) quando corpo e movimento – seus objetos de estudo – estão desvinculados da cognição? Tratando a questão, Bracht (2007, p. 30-31) afirma que “um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação da dependência de outras disciplinas científicas (a Educação Física é “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas)”.

Um fato que parece claro é que, na modernidade, não caminhamos sem crise. Segundo Bauman (2001), crise é o estado normal da sociedade. Assim como pode possibilitar novas formas de se pensar um assunto, a crise pode ser também um momento de angústia no qual o indivíduo ou mesmo uma classe, desacostumados ao diálogo, perdem a oportunidade de rever posturas ou posicionamentos. Pode ocorrer um desrespeito mútuo a ponto de as partes permanecerem em um estado de cinismo intelectual, no qual tudo e todos perdem qualquer significado. Sobre essa perspectiva, argumenta Fensterseifer:

Todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, uma vez que o projeto em curso perde sua hegemonia, por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale. O perigo está em que a crise pode constituir-se em espaço privilegiado para estabelecer o reino do irracionalismo, “porta de saída” da crise [...]. (2001, p. 31)

No âmbito da EF, suas múltiplas subáreas parecem não encontrar um denominador comum, no sentido de que a disciplina não consegue oferecer uma identidade epistemológica para seus profissionais. Bracht (2007, p. 32) define identidade epistemológica como “a forma própria com que cada disciplina científica interroga e explica a realidade, o que é determinado pelo tipo de problema que levanta, pelos métodos de investigação e pela linguagem que desenvolveu e utiliza”.

O profissional parece buscar essa identificação (com a ciência) em outros ramos do saber, pressionado pela insegurança e por um desejo de reconhecimento que, em sua opinião, seu campo de formação não oferece e não se sabe, mesmo, se virá a oferecer. Assim, surgem muitos especialistas em Fisiologia, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte etc., mas poucos em Educação Física. Acrescente-se que a prática pedagógica de EF não parece ser preocupação das subáreas mencionadas. Bracht afirma:

...o campo acadêmico da EF fragmentou-se; as línguas científicas faladas são diferenciadas, específicas. [...] surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecâ-

nica, em psicologia do esporte, etc. [...] Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos”. (2007, p. 31)

Nesse contexto, cabe então perguntar: a EF é ou não uma ciência? Bracht (2007, p. 32) radicaliza e defende “a ideia de que a EF não é uma ciência”. Mas, cabe perguntar: por que essa dúvida incomoda tantos profissionais? A resposta parece estar atribuída ao *status* que a ciência possui na contemporaneidade, pois toda e qualquer disciplina, de qualquer área, precisa e procura assumir um *status* científico. Os professores de EF não querem perder (ou aceitar que nunca tiveram ou nunca ocuparam) tal posição de destaque. A EF tradicional hegemônica é filha da modernidade (BRACHT, 2007), isto é, foi desenvolvida no período em que a racionalidade consistia na forma correta e única de se interpretar o mundo real. Ao mesmo tempo em que ela sofreu intensa influência do pensamento objetivo científico – um pensamento que anulava (anula) qualquer tipo de subjetividade –, não conseguiu responder, à “altura”, às expectativas de tais pressões intelectuais. Assim, ela parece apresentar mais características de um campo de aplicação do conhecimento produzido em outras áreas, que de um campo específico de produção do conhecimento.

Em síntese, a crise epistemológica da EF corresponde à dificuldade de considerá-la uma disciplina, uma vez que não apresenta as características necessárias à condição de ser vista como uma ciência. Argumentamos que essa indefinição ainda se verifica claramente no momento atual, a despeito dos questionamentos já feitos ao conhecimento científico, não mais visto como capaz de “refletir” a realidade física e social.

## OS OBLATOS E OS TRÂNSFUGAS: A PASSAGEM “DE” E “ENTRE” CULTURAS/GRUPOS SOCIAIS

Além da crise de identidade epistemológica da EF, que tanto afeta a identidade profissional do docente, cabe ressaltar a crise que o atinge em decorrência das transformações pelas quais tem passado o processo de construção das identidades pessoais e sociais, no qual os sujeitos assumem identidades diferentes em distintos momentos, identidades que não se unificam, necessariamente, em torno de um eu coerente. Recorremos, para essa argumentação, a Ricardo Vieira (2009), para quem a construção de identidades constitui um processo complexo, dialético, uma reconstrução permanente, flexível e dinâmica.

Essa reconstrução da identidade pessoal e social é intrínseca a cada indivíduo, não constituindo uma mera reprodução da esfera social e cultural na qual ele se movimenta. Os sujeitos saltam de um grupo social para outro, de uma situação para outra, de uma sociedade para outra, de um domínio de existência para outro, sem que haja, necessa-

riamente, continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências. Conforme os tipos de passagens que venham a ocorrer, Vieira (2009) distingue os oblatos dos trânsfugas.

Os primeiros adquirem uma nova roupagem educacional, cultural quando se associam a um novo grupo social, deixando o outro, cujos valores vêm a rejeitar. O sujeito se reeduca, assimila e absorve os valores da nova cultura. Chega a dar a impressão de que nunca conheceu outra forma de ver e de estar no mundo. Ocorre, então, uma verdadeira metamorfose com os produtos da nova cultura.

Já o trânsfuga é aquele que, embora aceitando uma nova cultura e dela se apoderando, não rejeita a cultura de origem. Constrói pontes atitudinais contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessa. A cultura de origem passa a receber uma nova dimensão, mas não é nem rejeitada nem aniquilada. O trânsfuga torna-se um novo “outro”, a partir dos novos outros que habitam o novo espaço cultural, sem renegar os “outros” anteriores, que já haviam sido incorporados e que apresentam significativa importância para a nova “roupagem” que passa a vestir.

Para o oblato, o rio separa as duas culturas, não há continuidade entre ambas. Já o trânsfuga, apesar de receber e aceitar a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem. Vieira acrescenta que do diálogo entre o já adquirido e o que ora se adquire surgem sincretismos que correspondem à emergência de uma nova dimensão do ser – a terceira – não estática, nunca terminada, sempre sujeita a mudanças, a reconstruções identitárias. É o “terceiro instruído”, que resulta da integração dinâmica e inacabada de um dado *background* cultural e social e dos novos valores vinculados pela nova margem cultural. O terceiro instruído constrói a ponte entre as duas (ou mais) margens, ponte essa que passa a integrar sua nova identidade. O trânsfuga parte, mas continua lá, continua nos dois espaços e, ainda, em um terceiro, que corresponde à própria ponte, por ele construída, que liga esses territórios culturais.

Na contemporaneidade, as consequências da globalização influenciam, em razão da dialética do local e do global, as mudanças identitárias. A identidade assume novos contornos, que se caracterizam pela indefinição, pela instabilidade, pela imprecisão, pelo descontínuo. A identidade passa a construir-se permanentemente (VIEIRA, 2009).

Nesse contexto, os sujeitos são, inevitavelmente, investigadores de si próprios. Sem a reflexão pessoal, acrescenta Vieira, não há formação. Essa formação consiste em propiciar a outros seres humanos os instrumentos que lhes permitam estruturar a sua experiência de modo a poder “ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos” (VIEIRA, 2009, p. 68). Formar é, então, transformar, ou seja, formar é levar a querer transformar-se.

Em outras palavras, formar consiste em proporcionar ao indivíduo os meios para estruturar as suas experiências de modo que contribuam para ampliar o que sabe, o que acredita, o que duvida. Consiste em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, bem como para continuar a aumentá-los. Acentua Vieira:

...a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem. (2009, p. 70)

Sugerimos que as argumentações de Vieira podem ser enriquecidas pela inclusão, no processo de formação, do que Bauman (2008) denomina aprendizado de terceiro grau. Para o sociólogo polonês, o aprender a aprender, ressaltado por Vieira, constitui complemento inevitável do chamado aprendizado de primeiro grau, por sua vez associado à transmissão dos conhecimentos fragmentados que usualmente compõem os currículos. Para Bauman, porém, o aprendizado de segundo grau (o continuar aprendendo) mantém o seu valor e presta os serviços esperados somente quando os estudantes julgam que as contingências que venham a encontrar correspondam a um padrão estável. É esse aprendizado que pode ser articulado à capacidade de aprender. Perguntamos: os professores de EF encontrarão condições estáveis em nossas escolas? Como conceber, então, a capacidade de aprender?

Ainda segundo Bauman (2008), cada um dos eixos de orientação que fez com que o mundo parecesse sólido e que norteou a seleção de certas estratégias de vida (empregos, habilidades, exercício da profissão, parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e doença, valores a serem perseguidos e meios de persegui-los) mostra-se em permanente fluxo. Segundo o autor, o aprendizado de terceiro grau, inevitável hoje, corresponde a um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais ainda não se encontram preparadas para oferecer. Trata-se mesmo de um tipo de aprendizado que chega a ser considerado pela teoria educacional moderna como um fenômeno patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. O aprendizado de terceiro grau ocorre, esclarece Bauman, quando o estudante adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a considerar e a enfrentar no curso do processo de aprender a aprender. Não há razão para, nesse contexto, preocupar-se com a questão dos padrões: o tipo de hábito a ser adquirido é o hábito de viver sem hábitos (BAUMAN, 2008). Em outras palavras, o processo de aprender a aprender precisa flexibilizar-se e se abrir para as mudanças e as incertezas que marcam, necessariamente, o viver e o conviver na modernidade líquida.

Retornemos aos oblatos e trânsfugas e à visão de formação para Vieira (2009). Sugerimos que os oblatos podem corresponder, no âmbito do exercício da EF, ao docente que, embora valorizando a racionalidade e a ciência, atravessa a margem para a corporeidade, nela se instalando, e rejeita e abandona os valores e as práticas associadas à cultura de origem – a racionalidade moderna. O esforço de relegar para um canto esquecido a sua adesão inicial responde tanto por sua metamorfose, quanto pela insegurança derivada de uma transformação que jamais consegue ser total, por mais que ele procure manter separadas as “duas margens do rio”. É essa perspectiva que, a nosso ver, ainda se evidencia em muitas práticas e experiências do trabalho docente na EF.

Já os trânsfugas são capazes de reunir múltiplos elementos – da racionalidade e da corporeidade – alinhá-los, misturá-los, entrelaçá-los de formas distintas em situações distintas, sem depreciar ou renegar qualquer um deles. Nesse processo, há que se destacar a constante atitude de autorreflexão e questionamento. Os trânsfugas tornam-se, assim, produtos das diferentes culturas que atravessam e os atravessam, construindo identidades profissionais, pessoais e sociais marcadas pelo hibridismo. São esses os docentes cuja autoformação defendemos. São eles que poderão mais facilmente adquirir as habilidades de melhor estruturar suas experiências, aprender a aprender, aumentar seus conhecimentos e a compreensão de si mesmos, do outro e do mundo, bem como de desconfiar de todas essas habilidades e procurar, no mundo líquido moderno, alternativas que proporcionem outros percursos, outras vivências, outros valores e outras formas de relacionamento e de diálogo. São eles que poderão aproximar-se do aprendizado de terceiro grau proposto por Bauman.

Passamos, então, a focalizar excertos do trabalho docente, por meio de relatos de situações marcantes que presenciamos ao longo do exercício de nossa profissão e de nossas experiências acadêmicas e escolares, particularmente na EF. Tais fatos, ocorridos em cidades diferentes, são relatados com o devido cuidado para que sejam preservados os limites éticos e o anonimato que se fazem necessários.

Julgamos que os relatos se completam no sentido de evidenciar a crise de identidade na área, bem como a perspectiva (oblato ou trânsfuga) assumida pelo docente no processo de reconstrução de sua identidade. Encontra-se subjacente o ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente, assim como da crise e do enfoque que nele se expressem, pode favorecer o desenvolvimento de processos de autoformação mais abrangentes, autônomos e críticos.

## **IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EF**

Esclarecemos, inicialmente, que estamos entendendo trabalho docente com base em Assunção e Oliveira, que assim o concebem:

...a categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia. (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p. 353)

Passemos, então, aos relatos, referentes a sujeitos, condições, atividades, responsabilidades e relações presentes em distintas práticas da EF.

O primeiro ocorreu em uma experiência de estudo na Universidade de Coimbra (Portugal), onde conhecemos um professor com doutorado em Biomecânica. Em suas aulas, era comum escutarmos autoelogios relativos à sua posição acadêmica. Por diversas vezes, comentou que participava de cirurgias nas quais os médicos perguntavam sua opinião sobre os procedimentos que executavam. Ele dizia ao cirurgião onde seriam implantados determinados “pinos” e/ou “parafusos” nas articulações dos operados. Uma dúvida nos perseguia: como classificá-lo profissionalmente? Médico? Biomecânico? Cientista da motricidade humana? Professor de EF?

A despeito de reconhecermos sua competência técnica, não compreendíamos sua presença em um curso de licenciatura em EF, uma vez que nenhum dos estudantes iria operar um corpo humano, mas, sim, dar aulas em escolas. Chegamos a pensar que ele era, de fato, um médico famoso, um cientista que ministrava aulas. Mas, ao fim do curso, descobrimos que ele era um professor de EF (o que nunca havia dito), o que nos surpreendeu, bem como a muitos dos futuros professores de EF que ali estudavam. Cabe questionar: não seria a “surpresa” dos alunos o reflexo da falta de identificação com a profissão de educador ou da desvalorização de uma profissão que não apresentava um *status* científico como a medicina? Tendo em vista a importância e o *status* da ciência na sociedade, principalmente no meio acadêmico, não se estaria procurando tornar a EF também uma ciência? (BRACHT, 2007). Não se estaria julgando impossível estabelecer os elos entre “as duas margens do rio”? Não se estaria diante da angústia que todas essas dificuldades provocam? Como poderia ser diferente? Como aproveitar essa experiência em uma nova e criativa proposta de formação docente?

O segundo relato é bastante instigante e complementa o primeiro caso. Trata-se de uma das falas ambivalentes de um professor de EF durante uma das entrevistas realizadas em recente pesquisa. Tal discurso parece demonstrar profunda confusão por parte do entrevistado a respeito do título que possui:

*Prof. Rafael<sup>1</sup>*: Tive professores muito bons da área pedagógica da Educação Física [...]. E foram eles que me fizeram crescer e ter uma visão mais ampla sobre essa divisão entre área pedagógica e biodinâmica. Acabei seguindo a área da biodinâmica porque eu fui bolsista do CNPq em iniciação científica nessa área. E foi pelo contato com meu orientador que eu acabei indo para [...] meu mestrado [...].

*Entrevistador*: Você é mestre em Educação Física?

*Prof. Rafael*: Sim... sou mestre em Educação Física.

*Entrevistador*: Então o seu mestrado foi em Educação Física? Ou você é mestre em Biomecânica?

*Prof. Rafael*: A linha de pesquisa é “Biomecânica do Movimento Humano”.

*Entrevistador*: Mas o que está escrito no seu diploma?

*Prof. Rafael*: Mestre em “Biodinâmica do Movimento Humano”. (VARGAS, 2010, p. 43)

Bracht (2007) argumenta que o complexo jogo de forças existente na EF a respeito dos títulos que permitam atribuir à disciplina um *status* de ciência, fez com que emergisse, do interior do próprio campo, uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana ou do Movimento Humano. No caso relatado, a despeito da dificuldade do docente em articular as “duas margens”, o que se observa é um especialista em Ciências Físicas e Biológicas aplicando seus conhecimentos na área de EF. Perguntamos então: como, na formação docente, lidar com a inevitável aplicação de conhecimentos de diferentes campos na EF, para valorizá-la e abrir perspectivas para renovadas formas de acesso ao conhecimento e de prática pedagógica?

O terceiro caso enfoca o surgimento da modalidade de trabalho *personal trainer* na EF. Nos últimos quinze anos, o espaço dessa especialização tem crescido e favorecido os que buscam uma especificidade de treinamento e de resultados na promoção da saúde, do rendimento e da estética. Ressaltamos que a atuação desses profissionais cresceu vertiginosamente devido às necessidades mercadológicas – o que significa que a formação docente em EF acentuou as disciplinas curriculares da área biológica, visando a dar maior sustentabilidade ao campo como um reflexo das possibilidades do “emprego imediato” após a graduação, atrelando-se ao *boom* das academias. Não rejeitamos a atuação desses profissionais. É louvável existir um profissional apto a orientar e incentivar pessoas a se exercitarem de forma regular e coerente.

Contudo, é comum presenciarmos embustes em suas falas. Ou seja, existem inúmeros profissionais de EF que receitam dietas e/ou drogas para facilitar a busca do resultado estético em seus clientes. Susten-

<sup>1</sup> Nome fictício.

tamos que um *personal trainer*, graduado apenas em EF, não tem autoridade para receitar qualquer tipo de dieta ou remédio para seus alunos, salvo no nível dos macronutrientes e de hidratação, ou seja, precisa limitar-se a orientar sobre o consumo básico de carboidratos, proteínas, lipídios e líquidos adequados para a atividade física programada. Tal indivíduo (geralmente um professor de EF)<sup>2</sup> é, antes de tudo, um profissional preparado para orientar o movimento humano, atlético ou não. Precisa ser ético e ater-se ao seu campo específico de estudo e formação, o que não impede que navegue por outros ramos do saber visando ao seu aprimoramento intelectual.

Faz sentido questionarmos: com que autoridade um professor de EF envereda por tais caminhos? Não estará satisfeito com sua condição de educador ou orientador de atividades físicas? Considerará restrita essa condição? Pensa que estudar certas disciplinas na graduação (como bioquímica, anatomia e fisiologia) oferece condições para “invadir” os corpos humanos de seus alunos com produtos químicos diversos? Estará o professor insatisfeito com o *status* de seu curso e de sua profissão? Será incapaz de construir adequadamente as pontes entre as margens do rio e nela situar-se?

O quarto relato reforça nossos argumentos e evidencia a fragilidade epistemológica da área, tal como compreendida por uma instituição que realizava um concurso público. O fato, ocorrido no ano de 2009, foi observado claramente no processo seletivo para professor civil do ensino básico de uma determinada escola federal militar localizada no sudeste do país. Havia vagas para diversas áreas, entre elas, licenciatura em Educação Física. A bibliografia, recomendada para estudo no edital, era vasta e incluía autores conhecidos e relevantes para o concurso<sup>3</sup>.

Entretanto, a prova foi decepcionante: das quarenta questões sobre EF, não havia *nenhuma* referente a práticas pedagógicas. Cabe indagar: para ser professor de EF de uma escola basta que se saibam regras esportivas e biologia? Como explicar esse ponto de vista, se o diploma exigido é o de *licenciatura*? Não é razoável supor que a avaliação do profissional precisaria incluir questões pedagógicas relacionadas à bibliografia do edital? Ou a banca examinadora considerou que a disciplina envolve apenas conhecimentos relativos ao corpo? Ou desejava selecionar apenas oblatos? Que trabalho docente se esperava dos escolhidos? Que formação deveriam, nesse caso, ter recebido nas universidades?

Os conteúdos relativos à área de Educação foram considerados irrelevantes e desprestigiados. Por que então incluí-los na bibliografia do edital? A face hegemônica da área terminou por realizar, na EF, um verdadeiro “massacre biológico”.

A situação retratada corrobora a cisão existente na profissão. Mas, será possível separar uma atividade específica do conjunto maior

2

Convém destacar que há também fisioterapeutas exercendo a mesma função.

3

Foram incluídos: Valter Bracht, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, entre outros teóricos ligados à Educação, bem como nomes nacionais e internacionais da Psicologia do Esporte, como Renato Miranda, Maurício Bara Filho, Olavo Feijó, Weinberg e Gould e, ainda, nomes associados à Fisiologia, Nutrição e Treinamento Desportivo, como Estélio Dantas, Manuel Gomes Tubino, Paulo Farinatti, McArdle, Katch, Wilmore e Costill. A impressão era que se pretendia avaliar os conteúdos de forma equilibrada, respeitando-se as diversas subáreas da EF.

de atividades nas quais se insere? Devemos considerar um professor de EF como um técnico desportivo ou um preparador físico? Hughes destaca duas noções essenciais para entendermos a situação: diploma e mandato.

A *licence* [diploma] é a autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas não podem exercer; o mandato é a obrigação legal de assegurar uma função específica. [Diploma e mandato] constituem as bases da “divisão moral do trabalho”, que ele [Hughes] define como o processo pelo qual diferentes funções valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre os seus membros, tanto grupos como categorias e indivíduos. Objeto de conflitos essenciais, essa divisão do trabalho implica uma hierarquização das funções e uma cisão entre funções essenciais [...] e funções secundárias [...]. (HUGUES apud DUBAR, 2005, p. 177-178)

Evidencia-se outro aspecto que marca a ambígua identidade epistemológica da EF: a secundarização dos conhecimentos pedagógicos, que termina por acarretar a discriminação dos profissionais que valorizam a formação e o trabalho docentes. O foco no corpo, no biológico, no rendimento desportivo, acaba por tornar-se hegemônico, implicando a incapacidade de se tratar o estudante como um todo. Desconsideram-se, por conseguinte, aspectos mais subjetivos do movimento humano que também influem no corpo (e nos resultados). Como esclarece Dubar (2005, p. 180), “toda a profissão tende a se constituir em grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns e a secretar *estereótipos profissionais*, excluindo, de fato, quem não corresponde a eles”.

O quinto caso ocorreu na mesma escola. Nela, organizou-se um encontro *pedagógico* que abordava o tema “Esporte e educação: a escola que temos e a escola que queremos”. O tema central do evento fez supor que assistiríamos a um debate sobre questões educacionais. Contudo, o que presenciamos foi um trabalho descomprometido em relação à educação.

A palestra de abertura do congresso abordou apenas o esporte. O profissional que a ministrou – um militar – focalizou durante quase duas horas seu brilhante currículo de medalhas e o rigoroso treinamento por que passou em determinada modalidade esportiva, antes de conseguir sua medalha de ouro nos Jogos Mundiais Militares, em julho de 2011. Da plateia, se observava claramente a postura corporal de “coragem, patriotismo e orgulho” do indivíduo. A EF era por ele entendida apenas como esporte: funcionava como uma vitrine de uma sociedade forte, atlética e pronta para a guerra. Não houve, em nenhum momento, preocupação com o lado pedagógico da EF, apesar da proposta do evento.

Nesse contexto, cabe recorrermos, mais uma vez, a Foucault:

O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia; e se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício das armas – essencialmente lutando – as manobras como a marcha, as atitudes como o porte de cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal de honra [...] o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no autoritarismo dos hábitos [...]. (2004, p. 117)

Em um congresso sobre educação, qual a finalidade de uma palestra com tais características? Nela destacou-se a força produtiva do corpo como “máquina atlética de guerra”. O condecorado oficial discursou sobre a importância do esporte em sua vida. Termos como *disciplina*, *determinação*, *amor à pátria*, *garra* e *concentração* foram frequentes em sua fala. A EF em sua vertente militarista foi utilizada como um método de educação do comportamento, da moral dos indivíduos. Moldar o homem por meio do corpo, para alguns, parece ser tão eficiente quanto pelo intelecto.

Bracht, ao discutir a instrumentalização de práticas corporais nos contextos autoritários (nazifascistas) de Hitler e Mussolini – inclusive de Getúlio Vargas no Brasil, afirma: “A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano sensível do que do intelectual” (BRACHT, 1999, p. 73).

Os problemas observados no congresso reforçaram-nos o ponto de vista de que, mais do que nunca, o caráter trãnsfuga da construção da identidade do professor se apresenta como o desejável. A integração entre as culturas científica, corporal e pedagógica precisa concretizar-se. No congresso, entretanto, as separações se evidenciavam e se reforçavam. Aceitando-se o modelo de trabalho docente enaltecido na palestra, ainda que implicitamente, justificava-se uma formação docente restrita e aligeirada, pouco propensa a promover no estudante a vontade de aprender mais, a autorreflexão, a crítica, a procura de inovações e alternativas, o trato do movimento e do corpo por meio de uma perspectiva integrada e consistente.

O sexto caso contribui significativamente para compreendermos as consequências práticas da falta de uma identidade epistemológica mais clara, bem como da opção pelo enfoque oblato na construção da identidade dos docentes, no trabalho docente em EF.

Determinada escola pública, de ensino fundamental e médio, em Juiz de Fora, MG, resolveu premiar dois alunos (um menino e uma menina) com um troféu, na cerimônia de colação de grau de fim do ano, por se terem destacado na EF. Para isso, os professores de EF deveriam votar nos estudantes que julgassem “dignos” de tal prêmio. A tensão instalou-se no ambiente. Que critérios seriam utilizados para os votos? Que caracterizaria um aluno destacado em EF<sup>4</sup>?

A votação começou. Cada professor, que representava uma modalidade esportiva específica, votou em um “casal” de alunos. Foi pedido também pela chefia do departamento que os professores justificassem seus votos. A tensão e a confusão aumentaram. Cada um escolheu um argumento diferente para amparar sua escolha, dentre os quais destacamos<sup>5</sup>: o professor A votou em dois alunos, associados à sua modalidade esportiva específica, alegando que eram alunos qualificados para o prêmio por serem bons praticantes da modalidade e por terem resultados expressivos nas competições desportivas de que participaram. O professor B votou também em dois alunos, em função de sua modalidade esportiva. Já o professor C não quis votar por não dar aulas para os alunos que iriam se formar. Então, achou justo abster-se, o que, inicialmente, pareceu ético. O professor D votou em dois nomes, também de sua modalidade esportiva, mas afirmou que eram alunos com “boas notas e bom comportamento” (as alunas desse professor não haviam participado de competições escolares durante o ano letivo em sua modalidade esportiva).

A votação prosseguiu ainda mais tensa em função da rivalidade envolvida. Qual professor venceria? Que modalidade representaria a EF por meio da “imagem atlética” do aluno? Basquetebol? Voleibol? Natação? Diferentes meninos foram indicados, mas uma menina que praticava dança foi escolhida pela grande maioria dos docentes. Que critérios foram empregados? Os que a preferiram, afirmaram que a referida aluna reunia atributos da área afetiva e se destacava por sua liderança e responsabilidade, além da habilidade técnica na prática corporal referida. Pareceu justo. Afinal, todos concordaram.

Todavia, o fato mais significativo da discussão veio a seguir. Houve um empate técnico entre dois alunos do sexo masculino. Um deles era alto, habilidoso em seu esporte, vencedor de várias competições. Tais características foram acentuadas pelo grupo de professores que nele votou. O outro também era alto, um pouco mais magro, também habilidoso em várias modalidades, não apenas em uma. Contudo, esse aluno não tinha nenhuma participação em competições esportivas da escola ao longo dos anos. Alguns docentes ainda ficaram surpresos com o fato de seu nome aparecer na votação.

Ao serem questionados pelos demais professores, os que votaram neste último aluno justificaram suas escolhas afirmando que ele era um

4 Não houve uma orientação prévia da direção da instituição quanto à forma do julgamento, o que nos fez crer que eram esperados alunos com grandes habilidades desportivas, pois esta era a imagem que existia na referida escola: *EF é esporte (e saúde)*.

5 Utilizamos letras para identificar os profissionais e números para indicar os alunos.

rapaz “gente boa”, educado, e que “matou aulas” de outras disciplinas para participar de um jogo esportivo e ajudar um dos professores a ser vitorioso. O próprio professor “ajudado” justificou-se claramente: a atitude do rapaz, trocando outra aula pelo evento esportivo, era digna de ser premiada.

Após a entrega dos prêmios, o aluno escolhido por ser “gente boa” afirmou: “Professor, até agora não entendi por que fui escolhido pelo departamento de EF... eu só participei de um jogo [...] este ano!”.

Questionamos: em que consiste a avaliação para cada um desses profissionais? Um aluno pode chegar a ser premiado por ser “gente boa”? Se não participa de competições escolares, pode ser premiado por apresentar “bom comportamento” e notas elevadas em outras disciplinas escolares? Talvez faltem critérios adequados. Em que medida a crise de identidade responde pela dificuldade de estabelecer critérios? Em que medida as identidades dos docentes, mais do que associados a oblatos ou trânsfugas, estavam em completo desalinho? Em que medida o trabalho docente desses profissionais pode oferecer sugestões para a formação docente nas universidades? Em que medida os critérios empregados pelos docentes na avaliação em EF, apresentados nos conselhos de classe, constituem instrumentos úteis para o aperfeiçoamento do trabalho e da formação docentes? Como empregar as dificuldades que se evidenciam para uma autorreflexão mais profunda? Como agir para que os docentes se tornem investigadores de si próprios, como sugere Vieira (2009)?

Após a apresentação dos relatos e de nossa argumentação, parecem claras a fragilidade epistemológica da profissão e as ambiguidades envolvidas na construção das identidades dos docentes da disciplina, ao atravessarem as distintas esferas culturais implicadas nesta área do conhecimento. Essas questões se refletem e se desenvolvem no trabalho docente que realizam. Nesse processo, muitas vezes, mais que oblatos ou trânsfugas, mais que identidades híbridas, constroem-se identidades em desalinho, em desencontro, desestruturadas. Importa, porém, que, das dificuldades expressas no cotidiano das aulas e em suas características nem sempre positivas, se busquem alternativas para outro trabalho docente e para outra formação docente, em que se favoreçam a construção de identidades trânsfugas, a intensificação de um processo de autorreflexão e a possibilidade de se transformar a EF em um espaço de aprendizado de terceiro grau, como sugere Bauman (2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

<sup>6</sup> Os padrões hegemônicos atuais no ensino da EF (competitivo e biológico) emergiram na modernidade. Tal hegemonia (além de desenvolver aptidões físicas e promover<sup>6</sup> saúde) pode ser associada aos valores e excessos do (neo)capitalismo industrial moderno. Sua utilização, como forma dominante de prática da EF no contexto escolar, implica reduzir e desvirtuar a

6 Destacamos que o excesso de atividade física, muitas vezes decorrentes do consumismo e do narcisismo estético, frequentes na contemporaneidade, contribui para perda e não ganho de saúde.

função educativa de um professor, que implica desenvolver no estudante uma visão histórica e crítica da sociedade e do mundo. Esse enfoque contribuiria para a formação mais independente de identidades que poderiam caminhar na contramão dos modelos preferidos pela ordem social vigente.

Nesse contexto, Bracht (1999) argumenta que as vertentes progressistas do trabalho docente em EF são as que visam à desestabilização do paradigma técnico-biológico ainda presente na área. Para essas tendências, as características atuais da cultura corporal de movimento na escola contemporânea ainda são, lamentavelmente, utilizadas para produzir uma “pseudoconsciência” no aluno e, mais ainda, para estimular o consumo acrítico de uma indústria cultural que se centra em determinados padrões de estética e de corpo. Termina por formar oblatos, incapazes de construir pontes e de provocar o confronto de diferentes esferas culturais. Revela a impossibilidade de produzir alternativas que questionem os hábitos adquiridos no processo escolar e acentuem a importância de cada vez menos engessarmos e aceitarmos como inevitáveis esses hábitos.

Bracht (1999) acrescenta que a utilização de um novo referencial teórico para outro entendimento do movimento humano depende da mudança do imaginário social sobre o corpo e de suas práticas. Depende de superarmos a dicotomia mente/corpo. Depende de integrarmos a educação do corpo no âmbito mais amplo da educação do indivíduo, o que demanda a contribuição tanto da ciência quanto de disciplinas e de teorias pedagógicas. Depende de um trabalho e de uma formação docente que se mostrem renovados e criativos.

Insistimos: os professores de EF, de um modo geral, precisam aceitar que a área não pode corresponder ao tão almejado *status* científico. Esse reconhecimento pode facilitar o florescer do conhecimento produzido nas (e entre) diversas subáreas da EF, fortalecendo a identidade de um campo epistemológico que ainda se mostra frágil na contemporaneidade.

Essa mudança no imaginário, que deverá evidenciar-se no trabalho e na formação docente, pode caracterizar-se pela:

1. admissão – por parte dos profissionais – de que a identidade epistemológica da EF constitui um processo de rumos pouco claros, a ser permanentemente questionado e reformulado;
2. promoção de um processo de formação docente que desenvolva a autoformação de profissionais críticos;
3. tentativa de conferir maior equilíbrio curricular na formação, o que requer um maior número de disciplinas oriundas das ciências sociais e humanas no currículo de EF;
4. mudança no trabalho docente, que precisa pautar-se pela perspectiva de um aprendizado de segundo e terceiro graus, que tanto expresse quanto inspire uma formação na qual o futuro professor seja o ator central do processo;

5. novas modalidades de gestão que, mais do que voltadas para a busca de resultados, bons desempenhos e eficiência, se orientem no sentido de fortalecer o profissionalismo docente, visando a um trabalho docente autônomo, criativo e crítico;
6. valorização do trabalho docente, que deve ser visto não como uma ocupação secundária em relação ao trabalho material, mas sim como uma das chaves para a transformação das sociedades contemporâneas (TARDIF, LESSARD, 2005).

Ao mesmo tempo, é essencial que se diminua a distância entre a produção teórica em EF e o trabalho docente que se efetiva nas instituições escolares. As lacunas existentes na relação universidade/escola parecem contribuir para a distorção da realidade epistemológica da EF. Ainda que a instituição familiar, em geral, continue a relacionar a EF ao esporte e ao olimpismo, o discurso acadêmico da área parece, em parte, ter superado essa limitação. A escola continua, porém, tendendo a seguir a concepção das famílias. Os oblatos que nela se encontram insistem em separar a mente do corpo, a ciência de sua aplicação, a EF dos conhecimentos pedagógicos que poderiam norteá-la.

Parece também imprescindível que os professores inseridos nas escolas busquem mais ousadia em suas aulas, abrindo mão das práticas hegemônicas esportivas e dos hábitos adquiridos e promovendo atividades pedagógicas alternativas no ensino de EF. Rodrigues e Bracht (2010) argumentam que a autonomia e a autoridade para a criação de “novas educações físicas”, de acordo com seus contextos específicos, são melhores do que a segurança da certeza de uma “verdadeira EF”, como existia nos primórdios da modernidade sólida (BAUMAN, 2001). Para os autores, isso não significa abandonar a necessidade de fundamentar as concepções de educação existentes nessas práticas, mas de realizá-las democraticamente, assumindo as bases que sustentam sua própria fragilidade. Ou seja, os autores defendem, e nós apoiamos, uma nova EF, pautada pelo que Bauman denomina aprendizados de segundo e terceiro grau. Finalizemos, então, com suas palavras:

Num mundo em que ninguém pode (embora muitos o façam, com consequências que variam de irrelevantes a desastrosas) antecipar o tipo de especialidade que será necessário amanhã, os debates que possam precisar de mediação e as crenças que possam necessitar de interpretação, o reconhecimento de muitas e variadas formas e cânones de aprendizado superior é a condição *sine qua non* de um sistema universitário capaz de se opor ao desafio pós-moderno. (BAUMAN, 2008, p. 176)

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Á.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRACHT, Valter. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo. *A Educação física na crise da modernidade*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As Culturas da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-2892010000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2892010000400007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 dez. 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VARGAS, Cláudio Pellini. Identidades em desalinho: a ambivalência do educador físico na crise da modernidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.
- VIEIRA, Ricardo. *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri, 2009.

### CLÁUDIO PELLINI VARGAS

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis  
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora  
[prof.pellini@yahoo.com.br](mailto:prof.pellini@yahoo.com.br)

### ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

Doutor em Educação pela Universidade de Londres  
Professor Titular e Coordenador do Mestrado em Educação da  
Universidade Católica de Petrópolis  
[afmcju@gmail.com](mailto:afmcju@gmail.com)