

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALESSANDRA GALVE GEREZ

**A NOVA CLASSE TRABALHADORA VAI AO ENSINO
SUPERIOR:
Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de
Educação Física do setor privado no Espírito Santo**

**Vitória
Fevereiro de 2019**

ALESSANDRA GALVE GEREZ

**A NOVA CLASSE TRABALHADORA VAI AO ENSINO
SUPERIOR:
Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de
Educação Física do setor privado no Espírito Santo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em **Educação Física**.

Orientação: Prof. Dr. Valter Bracht.

**Vitória
Fevereiro de 2019**

ALESSANDRA GALVE GEREZ

**A NOVA CLASSE TRABALHADORA VAI AO ENSINO
SUPERIOR:
Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de
Educação Física do setor privado no Espírito Santo**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Valter Bracht
PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Orientador

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

Profa. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo
PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
PPGE
Universidade de São Paulo

Prof. Fernando Jaime González
PPGE
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais Geni e Nelson (*in memoriam*). Às irmãs Jane, Cristina, Eliane. Ao irmão Nelsinho. Às minhas sobrinhas Claudia, Mariane, Fernanda, Juliana, Giovanna e Giulia. Este trabalho é um pouquinho da nossa história.

Ao meu amor e companheiro de vida, Valter. Seu amor, carinho e apoio foram fundamentais para eu chegar até aqui.

Ao meu orientador e amigo Valter Bracht, pessoa generosa e com um coração do tamanho do mundo. Realmente, a vida tem me presenteado com grandes encontros e você foi um deles. Muita gratidão por todo o aprendizado e convivência.

Às minhas amigas queridas, maravilhosas e guerreiras: Angélica, Lígia, Claudia e Sheila. Mais um grande encontro. Entre muitas risadas, choros, cafés e cervejas, vocês me fizeram uma pessoa melhor. Angélica, minha irmã-gêmea-siamesa, nossa amizade deve vir de outras vidas...

Aos amigos do LESEF, especialmente ao Ivan, Uebinho, Ile, Felipe, Thiago, Bruninho, Brunão, Leo Abib, Celeste, Rose, Vini, Victor. Vocês e o grupo alimentam a minha esperança na Educação.

Aos amigos Itamar, Débora, Marlon, Nilda e Kátia. E tome grandes encontros... amigos de vida e de luta política. Juntos, continuamos sonhando...

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, que me acolheram de forma tão generosa e tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos professores da pós-graduação do CEFD-UFES, especialmente à professora Zenólia Figueiredo. Sua competência é inspiradora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES), que financiou esta pesquisa.

Procuro juntar as duas partes da minha vida, como fazem muitos intelectuais de primeira geração. Alguns usam meios diferentes - por exemplo, encontram uma solução na ação política, em algum tipo de racionalização social. Meu problema principal é tentar compreender o que aconteceu comigo. Minha trajetória pode ser descrita como milagrosa, acho eu - uma ascensão a um lugar de que não faço parte. Assim, para poder viver num mundo que não é meu, tenho que procurar entender as duas coisas: o que significa ter uma mente acadêmica - como é que se cria isso - e, ao mesmo tempo, o que foi perdido na aquisição dela. Por essa razão, embora meu trabalho - todo o meu trabalho - seja uma espécie de autobiografia, trata-se de um trabalho para pessoas que tem o mesmo tipo de trajetória e a mesma necessidade de compreender.

(BOURDIEU, 1996, p. 272).

RESUMO

A pedagogia universitária é um campo que tem intensificado, nas duas últimas décadas, as reflexões e críticas sobre as bases político-epistemológicas que fundamentam as práticas docentes ensino superior, consideradas ainda bastante tradicionais e elitistas. No campo da Educação Física (EF) há uma carência de estudos que se debrucem sobre a docência universitária. Estas reflexões tornam-se ainda mais urgentes no contexto atual de ampliação do acesso ao ensino superior, que permitiu a entrada de estudantes da “nova classe trabalhadora”, com experiências sociais e identidades diferentes do ideal de aluno que as práticas universitárias tendem a valorizar. Sabe-se que o avanço do ensino superior no Brasil se deu, predominantemente, pelo setor privado, inclusive o de caráter mercantil, que ao tratar a formação superior como um bem privado e lucrativo, aprofunda a precariedade do trabalho docente, o que dificulta o investimento em novas experiências curriculares e pedagógicas tão necessárias para atender com qualidade a formação desses estudantes. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi compreender o panorama da privatização dos cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo, bem como o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior privadas (IESs), que são os espaços que mais atendem os estudantes de origem popular. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: na primeira, foi realizada uma pesquisa documental tendo como fonte os sítios do INEP e MEC, que disponibilizam as informações do Censo de Ensino Superior no Brasil e os relatórios do ENADE, que informam o perfil social e econômico dos estudantes que frequentam os cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo. Na segunda etapa da pesquisa, que consistiu em compreender o cotidiano das práticas didático-pedagógicas de cursos de licenciatura em EF do setor privado, foram entrevistados 21 (vinte e um) docentes de cursos de licenciatura em EF das regiões da Grande Vitória e interior do Estado. Todas as informações foram interpretadas à luz da Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu e das contribuições críticas de Bernard Lahire. Os resultados evidenciaram que 96% dos cursos de licenciatura em EF oferecidos em todo Estado estão na rede privada, além de uma clara desigualdade de acesso entre capital e interior. O perfil dos estudantes que frequentam estes cursos é predominantemente de trabalhadores, com renda de até 6 (seis) salários mínimos, provenientes das escolas públicas e filhos(as) de pais e mães com baixa e média escolaridade. O relato dos docentes permitiu captar que o seu trabalho é realizado, na maioria das vezes, num contexto de precariedade, materializada em um regime de trabalho horista, com grande quantidade de disciplinas, pressões do ENADE e de falta de autonomia pedagógica, situações que se tornam mais dramáticas nas instituições com caráter mercantil. Quanto ao cotidiano de sala de aula, relatam que lidam com estudantes com muitas dificuldades de leitura, escrita e organização da rotina de estudos. Suas identidades docentes são bastante heterogêneas, tanto no que se refere às concepções que possuem sobre a EF e os objetivos da formação superior, quanto em seus modos de ver e enfrentar a precariedade do sistema. Quanto às práticas didático-pedagógicas, ainda que relatem estratégias de ação que visam romper com as práticas

tradicionais de ensino, predomina a concepção dicotômica entre teoria e prática, bem como práticas reprodutoras do *habitus* professoral tradicional que mantêm relações de dominação social.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária, Educação Física, Formação de Professores Privatização.

ABSTRACT

The University Pedagogy is a field which has been intensified, in the past two decades, the reflexions and criticisms about the political-epistemological bases which substantiated the teaching practices in the Higher Education, still considered quite traditional and elitist. In the field of Physical Education (PE) there is a shortage of studies which dwell on university teaching. This reflexions become even more urgent in the current context of expansion of access to the Higher Education, which allowed the ingress of students of the “new working class”, with social experiences and different identities of the student ideal which the university practices tend to value. It is known that the advancement of Higher Education in Brazil was, predominantly, by the private sector, including the mercantile condition, which in treating the Higher Education as a private and profitable good, deepens the precariousness of the teaching work, which makes it difficult to invest in new curricular and pedagogical experiences necessary to meet the quality requirements in the formation of these students. Accordingly, the objective of this paper was to comprehend the panorama of the privatization of the undergraduate courses in PE in the State of Espírito Santo, as well as the routine of the didactic- pedagogical practices of the lecturers who act in the private Higher Education Institutions (IESs), which are the spaces that serve the most the students of popular origin. Therefore, a qualitative research was made, divided in two steps: in the first, a documental research was realized having as a source the sites of INEP and MEC, which disclose the informations of the Census of Higher Education in Brazil and the relatories of ENADE, which inform the social and economic profile of the students who attend the undergraduate courses in PE in the Estate of Espírito Santo. In the second step of the research, which consisted in comprehend the routine of the didactic-pedagogical practices of the undergraduate courses in PE of the private sector, 21 (twenty-one) lecturers of undergraduate courses in PE of the regions of Greater Vitória and the countryside of the State were interviewed. All information were interpreted in light of Praxeological Theory Of Pierre Bourdieu and the critical contributions of Bernard Lahire. The results showed that 96% of undergraduate courses in PE offered across the State are in the private network, besides a clear inequality of access between the capital and the countryside. The profile of the students attending these courses is predominantly workers, with income of up to 6 (six) minimum wages, coming from public schools and children of parents with low and medium schooling. The lecturers report allowed to capture that their work is realized, in most times, in a context of precarity, materialized in a hourly work regime, with a big amount of subjects, pressures of ENADE and lack of pedagogical autonomy, situations which become even more dramatics in institutions of mercantile character. About the daily routine in the classroom, they relate that they deal with students with a lot of difficulties in reading, writing and organizing the study routine. Their teaching identities are quite heterogenous, both as regards the conceptions which they have about the PE and the objectives of the higher formation, as in their ways of seeing and facing the system precarity. About the didactic-pedagogical practices, even though they report strategies of action which aim to break with traditional practices of teaching, predominates the dicotomic conception between theory and practice, as well as breeding practices of the traditional teaching *habitus* which keep the relations of social domination.

Keywords: University Pedagogy, Physical Education, Professors Training, Privatization

Lista de Figuras

Figura 1: Espaço das posições sociais e dos estilos de vida das diferentes classes sociais proposto por Pierre Bourdieu.....	37
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil de acordo com a categoria administrativa (INEP, 2017).....	74
Tabela 2	Total de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa – Brasil (INEP, 2017).....	74
Tabela 3	Número de instituições de Ensino Superior no Espírito Santo (INEP, 2017).....	75
Tabela 4	Total de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa – Espírito Santo, (INEP, 2017).....	75
Tabela 5	Número Total de Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (INEP, 2017).....	78
Tabela 6	Número Total de Docentes (Em Exercício), por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (INEP, 2017).....	79
Tabela 7	Formação de Professor de Educação Física – Licenciatura Presencial e EAD – Brasil-INEP (2017).....	82
Tabela 8	Formação de profissionais de Educação Física – Bacharelado Presencial e EAD – (INEP, 2017).....	82
Tabela 9	Tabela 9: IES que oferecem cursos de EF na modalidade presencial no Estado do Espírito Santo.....	83
Tabela 10	Estratificação social no Brasil conforme a faixa de renda (IBGE).....	97
Tabela 11	Número Total de Docentes (Em Exercício e Afastados) no Estado do Espírito Santo, por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017.....	175
Tabela 12	Dados do INEP (2017) sobre o número Total de Docentes em Exercício no Estado do Espírito Santo, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferenças entre as concepções de ensino entre os paradigmas tradicional e emergente, segundo Cunha (2005).....	112
Quadro 2	Dissertações de mestrado desenvolvidas à partir dos anos 90 sobre docência universitária na EF.....	124
Quadro 3	Teses de doutorado desenvolvidas à partir dos anos 90 sobre docência universitária na EF.....	125
Quadro 4	Relação de revistas científicas que publicaram trabalhos sobre docência universitária em EF nos últimos 20 anos.....	126
Quadro 5	Instituições, categoria administrativa, vagas, nota do ENADE, ranking no país e cidades que oferecem cursos de EF presenciais no ES (Legenda: Comunitária (COM); Confessional (CONF); Privada (P); Privada-mercantil (PM); Pública (PU)).....	140
Quadro 6	Instituições e cidades capixabas que oferecem cursos de licenciatura em EF na modalidade EAD.....	141
Quadro 7	Total de vagas presenciais nos cursos de licenciatura em EF oferecidas no estado do Espírito Santo.....	142
Quadro 8	Renda familiar dos estudantes de licenciatura em EF do Estado do Espírito Santo (medida em salários mínimos).....	148
Quadro 9	Escolarização do pai medida em anos escolares segundo dados do ENADE 2014.....	149
Quadro 10	Escolarização da mãe medida em anos escolares segundo dados do ENADE 2014.....	149
Quadro 11	Onde cursou o ensino médio segundo dados do ENADE 2014.....	152
Quadro 12	Situação financeira do estudante segundo dados do ENADE 2014.....	153
Quadro 13	Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	157
Quadro 14	Síntese do perfil dos docentes entrevistados	168
Quadro 15	Nível de formação dos docentes.....	174
Quadro 16	Rotina de trabalho semanal.....	179
Quadro 17	Quantidade de disciplinas ministradas.....	179

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1 Problematização e delimitação do objeto de estudo.....	01
1.2 Problemas de Pesquisa.....	13
1.3 Objetivo Geral.....	13
1.4 Objetivos Específicos.....	13
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A OPÇÃO POR DIALOGAR COM PIERRE BOURDIEU, BERNARD LAHIRE NA INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	15
2.1. A teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e a noção de <i>habitus</i>	17
2.2. A Teoria dos Campos em Pierre Bourdieu.....	27
2.3. A compreensão das classes sociais na obra de Pierre Bourdieu.....	34
2.4. O papel da educação como reprodutora da divisão de classes na teoria de Pierre Bourdieu.....	40
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	
3.1. Primeira etapa: O levantamento do referencial teórico para ampliar a compreensão do objeto de estudo.....	47
3.2. Segunda etapa: Pesquisa documental.....	48
3.3. Terceira etapa da pesquisa: A saída a campo.....	48
3.3.1. Os colaboradores.....	49
3.3.2. A produção das informações: entrevista semi-estruturada e o registro de observação.....	53
3.3.3. A organização e interpretação das informações produzidas.....	54
4. AMPLIANDO O DEBATE: A HEGEMONIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E CULTURAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS.....	59
4.1.O neoliberalismo à brasileira e seus impactos no Ensino Superior Brasileiro: as contradições deste processo.....	66
4.2. A privatização neoliberal e o trabalho docente: implicações nos cursos	

de formação inicial de professores.....	85
4.3. A “nova classe trabalhadora” vai ao ensino superior brasileiro.....	95
5. DILEMAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES ATUAIS À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	103
5.1. Identificando os principais dilemas e desafios.....	103
5.2. A emergência de novos paradigmas na Pedagogia Universitária.....	110
5.3. Algumas proposições didático-pedagógicas alternativas no ensino superior.....	115
5.4. Reflexões e ações sobre a Pedagogia Universitária em cursos de licenciatura em EF- Mapeamento da produção.....	123
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
6.1. Mapeamento dos cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito....	139
6.2. O novo sujeito do ensino superior: perfil econômico e social dos estudantes de EF do Estado do Espírito Santo a partir do ENADE/2014.....	147
6.3. A saída a campo: os(as) docentes colaboradores da pesquisa.....	154
6.4. Com a palavra, os(as) docentes.....	185
6.4.1. Unidade Temática I: as representações sobre os estudantes.....	186
6.4.2. Unidade Temática II: as práticas didático-pedagógicas.....	207
6.4.2.1. Sub-tema I: Os planos de ensino e a seleção dos conteúdos: a autonomia pedagógica.....	209
6.4.2.2. Subtema II: As estratégias didático-pedagógicas.....	226
a) Estratégias para o ensino de conteúdos “teórico-conceituais: tornando o abstrato mais concreto”.....	232
b) Estratégias de aumento das aulas “práticas”.....	243
c) Estratégias de forte enquadramento moral e disciplinamento.....	257
d) Estratégias avaliativas e de não reprovação.....	263
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	285
9. ANEXOS.....	299

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização inicial e delimitação do objeto de estudo

A Pedagogia Universitária é um campo que tem intensificado, nas duas últimas décadas, as reflexões e críticas sobre as bases político-epistemológicas que fundamentam as práticas docentes ensino superior, consideradas por Cunha (2005; 2006; 2008) ainda bastante tradicionais e elitistas. Se no campo da Educação já se evidencia um certo acúmulo de estudos e discussões sobre a temática, o mesmo não ocorre no campo da Educação Física (EF). Como já apontou Rezer (2010), as reflexões sobre a docência universitária no campo da formação superior em EF, ainda são bastante incipientes. Caparroz et al. (2007) também já haviam questionado a “estranha ausência” de pesquisas que tratam de investigar a prática pedagógica de professores formadores de outros professores, o que revela a posição de “intocabilidade”, um *status quo* do docente universitário. Há, assim, uma série de lacunas acerca do trabalho docente em EF no âmbito do ensino superior, revelando o pouco destaque deste tema entre a comunidade acadêmico-científica da área.

Figueiredo (2014) e Caparroz et al. (2007) explicam que a formação inicial de professores tem sido foco recorrente de pesquisas já há algum tempo. Inúmeros problemas foram já identificados e analisados em relação aos cursos de licenciatura, tais como: a falta de articulação entre teoria e prática, o abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar, uma formação que não contribui para o fortalecimento do compromisso social dos recém-formados, entre outros. Dentre os inúmeros elementos que podem estar na base dos problemas acima identificados, seguramente, a prática pedagógica no ensino superior é um deles.

A temática da pedagogia universitária torna-se ainda mais urgente no contexto atual, devido ao fato do Brasil ter ampliado nas duas últimas décadas o acesso ao ensino superior. Em minha experiência como docente neste segmento educacional desde o ano de 2005 pude constatar *in loco*: o ensino superior brasileiro vem mudando de “cara”. Um espaço que até os anos 90 era predominantemente ocupado por estudantes brancos, de renda média e residentes em áreas urbanas, atualmente convive com maior pluralidade: jovens e adultos trabalhadores da cidade e do campo, de baixa renda, negros e pardos. A entrada destes estudantes, provenientes de grupos historicamente excluídos deste espaço, tem trazido “outras cores”, outras experiências e identidades

para o ensino universitário e, com elas, novos dilemas, potencialidades e desafios que afetam diretamente o cotidiano das salas de aulas e tencionam as tradicionais práticas didático-pedagógicas do ensino superior. Outros sujeitos, outras pedagogias argumenta Arroyo (2014), o que nos leva a crer que agora, mais do que nunca, a tarefa de reinventar a pedagogia universitária para que de fato se democratize o conhecimento e o ensino superior, se faz imperiosa.

Amparados em Candau (2012) e Libâneo (2002; 2011) compreendemos que o Ensino, objeto de pesquisa do campo da Didática, é elemento central destas reflexões. Importante neste ponto destacar que a didática não deve ser confundida com o mero domínio de técnicas ou tecnologias de ensino, mas sim como um campo que reflete criticamente sobre a ação pedagógica num contexto amplo, com implicações éticas, políticas e epistemológicas. Neste sentido, Libâneo (2002) explica que o campo da didática trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sociopolíticos sem dicotomizar a técnica pedagógica de uma concepção de homem e de sociedade. Deve também considerar os alunos como seres reais e concretos, capazes de interferência transformadora na sociedade.

Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002: 7).

Deste modo, é condição necessária para as reflexões críticas e novas proposições didático-pedagógicas no ensino superior em EF, compreender quem é este “novo sujeito” que pela primeira vez adentra o ensino superior brasileiro, quais são suas necessidades formativas e como articulá-las com o campo e os saberes específicos da formação inicial em EF. Essas reflexões tornam-se especialmente relevantes quando constatamos, a partir dos estudos de Gatti e Barreto (2009); Gatti (2010) e Gatti e Oliveira (2010) que os cursos de licenciatura no Brasil são os que mais recebem os estudantes das classes desfavorecidas, seja nas instituições de ensino superior (IES) públicas ou privadas. Assim, os cursos de formação de professores têm pela frente a tarefa de acolher este “novo sujeito”, bem como suas necessidades formativas, a fim de contribuir com o fortalecimento de uma escola pública democrática e com qualidade.

Já é de amplo conhecimento que o setor privado tem sido o espaço que mais absorve estes novos estudantes. No que se refere à formação de professores da área de EF, uma breve consulta ao sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela que em 2017, do total de 185.792 de matrículas feitas no país nas modalidades presencial e ensino à distância (EAD), 34.470 estão na rede pública e 151.322 na rede privada, o que representa algo em torno de 82% das matrículas nesta última. Quando separamos os números dos cursos na modalidade EAD, que é a que mais cresce no país, temos um total de 74.498 matrículas, sendo que 72.141 estão no setor privado. Em 2006 esta modalidade representava 4,2% das matrículas, e em 2017, já atingia quase 21,2% do total.

O estudo desenvolvido por Antunes (2012) demonstrou que em 24 anos, ou seja, de 1991 a 2012, houve um crescimento de aproximadamente 1.000% na oferta de cursos superiores nesta área de formação, sendo a maioria deles no setor privado (ANTUNES, 2012). Esta situação não é muito diferente em outros cursos de licenciatura. No Estado do Espírito Santo (ES), que será o *locus* desta pesquisa, os dados do INEP (2017) destacam que as IES's que oferecem cursos de EF são predominantemente privadas, correspondendo a 96% do total de IES's capixabas, valor maior que a média nacional.

Se, por um lado, este aumento nas matrículas no ensino superior é bastante significativo em termos de democratização deste segmento educacional, permitindo que estudantes pobres possam frequentá-lo, por outro, há que se refletir profundamente o significado desta privatização, os dilemas, contradições e desafios que esta nova realidade traz para o ensino superior, para o trabalho docente e na formação de professores, pois muitas dessas instituições estão voltadas para o lucro e, portanto, acentuam a precariedade do trabalho docente e fornecem uma formação com qualidade bastante duvidosa aos estudantes (GATTI, 2010; KALMUS, 2010; NUNES e NEIRA, 2014; SAVIANI, 2011). Assim se revela o caráter paradoxal da ampliação do acesso ao ensino superior no país, pois ao mesmo tempo em que ficam evidentes os avanços promovidos por esta ampliação, ela tem sido realizada predominante pelo setor privado que nem sempre oferece as condições suficientes para o docente qualificar suas ações didático-pedagógicas e atender este “novo” sujeito.

Para Sguissardi (2008), o modelo de universidade empresarial está a serviço de uma sociabilidade produtiva, em que o papel do ensino superior deixa de ser a formação humana e profissional em sentido amplo, para dar lugar a uma formação restrita à produtividade e adaptação ao mundo contemporâneo globalizado. A baixa qualidade de

muitos cursos universitários de IES privadas acaba por cumprir o papel de adaptar os sujeitos ao sistema produtivo vigente. Esta situação leva autores como Sguissardi (2015); Kalmus (2010); Nunes e Neira (2014) e Cunha (2011) a denunciarem que este processo no Brasil tem muito mais “a cara” da massificação ou de formas de exclusão brandas e reprodução social conforme já discutido por Bourdieu (1997), do que da democratização do ensino superior.

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil se deu no contexto das mudanças econômicas e políticas das últimas três décadas, que afetaram diretamente o campo educacional. Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegurou definitivamente a educação como um “direito de todos e dever do Estado”, pudemos acompanhar uma série de reflexões e ações que buscaram garantir este direito constitucional. Neste sentido, a década de 90 foi marcada pelo processo de democratização do ensino básico no Brasil e a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) que passa a considerar como direito de todo cidadão brasileiro o acesso à escolarização, desde a creche até o ensino médio.

É fundamental destacar que este processo foi marcado por uma série de tensões, contradições e conflitos entre os diferentes grupos políticos e econômicos, que disputavam na arena política da década de 90 quais projetos de escola e sociedade deveriam se efetivar. Neste contexto, a nova ordem neoliberal que já adentrava os países da América Latina, amplamente apoiada por setores da elite financeira nacional, interferiu significativamente no processo de democratização da educação brasileira. Estas influências se refletiram, principalmente, nas definições sobre quais as finalidades da educação básica, mirada no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à adaptação dos sujeitos à sociedade tecnológica, neoliberal e ao mercado de trabalho. Com isso, submeteu-se a educação aos interesses do mercado de trabalho capitalista contemporâneo (GENTILI, 1998).

Como decorrência da ampliação da educação básica e das pressões de setores econômicos sobre a necessidade de mão de obra qualificada, uma vez que o Brasil já era na década de 90, segundo Real (2015), a maior economia do mercosul, observamos também, a ampliação das possibilidades de ingresso no ensino superior por um segmento populacional que historicamente estava excluído dele. Essa ampliação se deu principalmente pela proliferação das IES privadas, especialmente no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e, posteriormente, pelos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), que aumentaram os

subsídios governamentais a estas instituições por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹ e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)². Ainda que os governos Lula tenham criado as políticas afirmativas adotadas por inúmeras universidades públicas do país, tais como as cotas raciais e sociais, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que claramente ampliou a presença dos grupos sociais historicamente excluídos nas universidades públicas, as IES's privadas são maioria esmagadora.

Isso tem sido motivo de inúmeras críticas, pois além da qualidade duvidosa de muitas destas instituições, esta ampliação não foi resultado de transformações na raiz da estrutura social desigual que impede a melhora da educação pública e o acesso universal a ela, revelando assim as contradições presentes nestas conquistas (BRITTO et al., 2008; SEVERINO, 2008; SGUISSARDI, 2008).

O ensino superior no Brasil não é nada homogêneo, tanto em termos de organização acadêmico/administrativa ou de sua natureza jurídica. Quanto a sua organização acadêmica, elas podem ser classificadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos. Quanto a sua natureza jurídica, as IES brasileiras estão organizadas sob as seguintes categorias: Públicas federais, autarquias, estaduais e municipais; Privadas em sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos, confessionais e filantrópicas; Organizações Sociais, regulamentada na Lei 9.637/98, que corresponde a associações civis sem fins lucrativos ou fundações de direito privado. Assim, são mantenedoras as pessoas jurídicas de direito público ou privado ou pessoas físicas com recursos para o seu funcionamento (CAVALCANTE, 2000). Além desta classificação, Nunes (2007) argumenta que as IES's podem ser divididas entre “centrais e periféricas”, dependendo de sua finalidade, de sua localização geográfica, produção científica e cultural, seu raio de influência política, o

¹ Fundo de Financiamento Estudantil amparado na Lei 10.260/2001 que visa financiar a graduação na educação superior em instituições privadas de ensino. Durante o curso o estudante paga, a cada 3 (três) meses, o valor de R\$ 150,00. O estudante paga o financiamento após a conclusão do curso, tendo um período de carência de 18 meses (pagará R\$ 150,00 a cada três meses, neste período) e de amortização da dívida pra 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do FIES, passaram de uma taxa de juros de 3,4% a.a. para 6,5% a.a. (<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>).

² Almeida (2014) explica que o PROUNI é uma política governamental criada em 2004 com lei sancionada em 2005 (lei 11.096 de 13/01/2005) para absorver a demanda de ensino superior da “nova classe trabalhadora”. Concede bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (25 a 50%) a estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições particulares. A seleção é feita pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O estudante deve ter cursado todo o ensino médio em escola pública, não ter diploma de ensino superior e ter renda familiar per capita de até três salários mínimos para bolsas parciais e um salário mínimo e meio para bolsas integrais.

público que atende, o tipo de contrato de trabalho docente, a qualificação docente, sua relação com centros irradiadores de conhecimento e de poder e, por fim, suas formas de administração e financiamento. Britto et al. (2008) defende que as IES privadas, mesmo aquelas situadas em grandes centros urbanos, mas que tem o interesse específico no lucro e formação de mão-de-obra, dedicadas apenas ao ensino, podem ser denominadas de periféricas. Muitas são de baixa qualidade e são as que mais atendem os grupos economicamente desfavorecidos.

Por mais controverso e paradoxal que possa parecer, é inegável que essas ações beneficiam, principalmente, aqueles sujeitos pertencentes aos grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior.

Foi neste contexto paradoxal e ambíguo que iniciei a minha experiência profissional como docente universitária, sentindo “na pele” o que agora tenho condições de refletir e relatar nesta tese. Minha experiência durante 10 anos como docente nas IES’s privadas de SP, mergulhada em contradições, dúvidas, angústias, dificuldades, superações e esperança, foi o que me permitiu perceber a relevância das discussões sobre as práticas didático-pedagógicas no ensino superior, afinal, pela primeira vez, uma parte³ dos excluídos tem a chance de frequentar os bancos universitários, para formarem-se professores!

Em sua maioria, são estudantes de *primeira geração*⁴ e fazem parte de um segmento populacional que ascendeu socialmente no Brasil durante os governos Lula-Dilma (2003-2016), que fortaleceram as políticas sociais e econômicas e levaram a uma grande massa de trabalhadores a experimentarem uma mobilidade social ascendente, principalmente por meio da inclusão no mundo do consumo. De acordo com Souza (2012) 30 milhões de pessoas saíram da pobreza nos últimos 10 anos no Brasil. Houve, de fato, uma melhoria geral nas condições de vida de uma parte dos grupos desfavorecidos, principalmente daqueles que viviam em situação de pobreza e miserabilidade.

Muitos trabalhadores atingiram o patamar que o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) classifica como “Classe C”, com maior participação no mercado de trabalho formal e também na esfera do consumo de bens e serviços, incluindo a educação. De acordo com a tabela apresentada pelo IBGE, a classe “C” está na faixa de

³ Segundo reportagem de 31/07/2012 publicada na Revista Ensino Superior UNICAMP, apenas 19% dos jovens entre 18 e 24 anos acessam o ensino superior.

⁴ Conceito utilizado por Pierre Bourdieu para descrever os estudantes que são os primeiros membros de sua família a frequentarem o ensino superior.

renda familiar de 4 a 10 salários mínimos, seguida pela classe “D” com faixa de 2 a 4 salários mínimos. Essa situação, inclusive, levou alguns analistas sociais a afirmarem que havia surgido no Brasil nos últimos anos uma “nova classe média”, discurso veementemente combatida por estudiosos como Pochmann (2012), Souza (2012) e Salata (2016).

Pochmann (2012), em sua análise sobre o trabalho na base da pirâmide social brasileira nos últimos 10 anos, demonstra que o tipo de trabalho exercido por este grupo social ainda se caracteriza pelos baixos salários, alta precarização e baixo prestígio social, o que mantém estes trabalhadores bem longe do tipo de trabalho “intelectual” realizado pela classe média. Salata (2016) e Souza (2012), ainda ressaltam que a identidade de classe média não é somente definida por meio da renda ou da ocupação no mundo do trabalho, mas também pelo o que Pierre Bourdieu chamou de *capital cultural e social* que os sujeitos que dela fazem parte, gozam. Assim, para Souza (2012: p. 45):

... classes sociais não são determinadas pela renda – como para os liberais – nem pelo simples lugar na produção – como para o marxismo clássico – mas sim por uma visão de mundo prática que se mostra em todos os comportamentos e atitudes...

Neste sentido, as classes sociais devem ser compreendidas, principalmente, em termos dos “capitais” incorporados, que forjam *ethos* de classe e diferentes *estilos de vida* (BOURDIEU, 1989). Assim, consideramos que a conceituação clássica de “classe social” nos termos desenvolvidos por Marx, que é excessivamente centrado no lugar que o sujeito ocupa no mundo produtivo, bem como aquela proveniente do pensamento neoliberal atual que reduz a categoria “classe” à renda, mostram-se insuficientes para a compreensão da dinâmica das classes sociais no Brasil. Deste modo, Pochmann (2012), Souza (2012) e Salata (2016) conceituam este “novo” grupo emergente no Brasil, que também adentrou o ensino superior, de **“nova classe trabalhadora brasileira”**.

Para Souza (2012) a nova classe trabalhadora é um grupo social que se localiza na divisão de classes entre a “ralé⁵” e a classe média, a qual denomina de “elite da ralé”. Esta, que se localiza logo acima da ralé, é capaz de ascensão social, desde que existam oportunidades de qualificação e inserção produtiva no mercado competitivo. Ainda, segundo Souza (2012), essa classe social tem um baixo capital cultural escolar, gostos e estilos de vida mais populares e comunitários. Ela incorporou algumas disposições típicas das classes médias, como a crença no esforço pessoal e no valor do trabalho, ou

⁵ Expressão adotada por Jesse de Souza em seu livro publicado em 2009 sobre a cultura e modos de vida da população brasileira pobre e marginalizada, intitulado “A ralé brasileira: quem é e como vive.”

seja, uma ética “empreendedora” também fortemente disseminada pelas igrejas pentecostais que tem crescido nas periferias das grandes cidades brasileiras. Assim, ela possui grande capacidade de resistir ao cansaço da dupla ou tripla jornada que compõe trabalho-escola-família, a resistência ao consumo imediato e a adoção de hábitos de poupança.

O perfil dos estudantes da nova classe trabalhadora que chega ao ensino superior já foi discutido por Gatti (2010). Em sua pesquisa sobre os alunos que estão em processo de formação inicial em diferentes licenciaturas, a autora revela a seguinte situação: a maior parte das matrículas nestes cursos é feita em IES’s privadas; quase 70% dos alunos destes cursos vêm da rede pública de educação básica; os alunos apresentam renda familiar entre média e baixa; metade deles tem pais e mães com baixa escolaridade (analfabetos e ensino primário); revelam carências no domínio de conhecimentos escolares, ou seja, possuem baixo capital cultural escolar.

Neste contexto, salta aos olhos as dificuldades básicas de alfabetização com as quais estes alunos chegam ao nível superior. São trabalhadores-estudantes, que trazem consigo inúmeras dificuldades em leitura e interpretação de textos acadêmicos, dificuldades com a escrita acadêmica, com a organização do tempo para os estudos, entre outras. Britto (2008) e Ezcurra (2009), ao discutirem o novo perfil de aluno que vem chegando ao ensino superior no Brasil e na América Latina, também constata as dificuldades acima citadas e chamam a atenção para a responsabilidade que as instituições e os docentes do ensino superior devem assumir diante deste quadro. Além de estes estudantes trazerem consigo inúmeras dificuldades acerca da apropriação da cultura erudita transmitida na escola e que também é exigida no ensino superior, o que torna a sala de aula uma verdadeira “torre de babel”, muitos têm histórias de vida marcadas pelo fracasso escolar, o que impacta sobremaneira sua auto-estima e aprendizagem, como já demonstrado por Ezcurra (2009) e Beletati (2011).

Bourdieu (1998; 2008), ao analisar a situação das classes populares que chegavam ao ensino superior francês na década de 60, chamou a atenção para a relação entre o capital cultural transmitido pelo grupo familiar e os desempenhos escolares/acadêmicos. O autor explica que o capital cultural é gerador de *habitus*, compreendido como uma matriz de percepções e esquemas de ações incorporadas através das experiências de classe e que orienta a prática no mundo. Isso significa que diferentes classes sociais produzem e transmitem distintos modos de ser em termos de gostos, comportamentos e estilo de vida que, por vezes, choca-se com o *habitus*

acadêmico, que é uma produção da cultura burguesa. Como identificou o estudo de Gatti (2010), os estudantes das licenciaturas são em grande maioria de primeira geração, ou seja, são os primeiros de suas famílias a atingirem o ensino superior, e o seu baixo capital cultural escolar, que é considerado por Bourdieu (1998) um privilégio de classe, demonstra que não herdaram este “patrimônio” de suas famílias.

A educação moderna organizou-se toda em função da cultura e dos valores produzidos pelas classes dominantes, considerados universal e “verdadeiros”. Assim, a escola e a universidade são quase uma continuação da cultura familiar burguesa. Enquanto isso, para as classes populares, portadora de outros códigos culturais considerados ilegítimos pela escolarização formal e sem acesso aos recursos que lhe permitiriam apropriar-se adequadamente deste universo cultural, não há a mesma correspondência e reconhecimento. Portanto, não sendo “herdeiros”, se veem distanciados daquilo que é exigido para a obtenção de êxito na tradição escolar/acadêmica erudita, o que, muitas vezes, redundam em dificuldades e fracasso escolar.

Ainda que reconheçamos o peso do *habitus* de classe nas formas de pensar e agir dos sujeitos, principalmente nos modos como se relacionam com a cultura e com a escola, não é possível reduzirmos as identidades à apenas este aspecto. Como nos lembra Lahire (2002), o mundo contemporâneo é marcado por uma pluralidade de experiências sociais que também participam ativamente da constituição identitária dos sujeitos. Ou seja, o *habitus* não está restrito à experiência de classe e o mais correto seria falar em *habitus* heterogêneos. Assim, a compreensão desta nova classe trabalhadora deve considerar o mundo concreto no qual os sujeitos e as classes sociais se relacionam.

Vivemos um momento em que o mundo ocidental, seus valores ético-morais, a cultura, a política e a economia passam por enormes transformações decorrentes dos processos de globalização, de desregulação da economia e de drásticas mudanças no mundo do trabalho, da vida cotidiana e do consumo. De acordo com Bauman (2001; 2005; 2010a) isso tem modificado substancialmente o modo como os sujeitos percebem e vivem o mundo contemporâneo, fazendo emergir formas heterogêneas de pertencimento, mais plurais, “líquidas” e, ao mesmo tempo, mais individualistas, em que as identidades e o pertencimento ancoram-se muito mais nas práticas de consumo que subsidiam os diferentes estilos de vida. Bauman (2010a) ainda destaca o grande desafio da Educação na atual “sociedade do conhecimento”, marcada pelas incertezas,

diversidade cultural, rápidas mudanças e de enorme produção e circulação do conhecimento, que são rapidamente considerados obsoletos.

Assim, este novo sujeito, proveniente da nova classe trabalhadora, escancara os dilemas que envolvem desigualdade e diferença, que dominam o debate contemporâneo no campo da Educação brasileira, evidenciando os desafios da formação inicial.

Para Ezcurra (2009; 2007) modificações curriculares e de ensino são essenciais no ensino superior para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares trazidas pelos estudantes em situação de desigualdade social. O estudo de Belletatti (2011) é emblemático dos dilemas e desafios que afetam os docentes universitários diante deste novo sujeito. A autora investigou as dificuldades de alunos desfavorecidos, provenientes de escolas públicas paulistas e que ingressaram em cursos de graduação da USP, com maior nível de evasão no primeiro ano de formação.

Os resultados apontaram as dificuldades destes estudantes no que se refere à exigüidade do tempo e sua má gestão; a quantidade e complexidade do conteúdo; a opção por uma abordagem superficial de aprendizagem; o desânimo frente às situações de insucesso e dificuldades de convivência com a cultura universitária. A partir destes resultados a autora aponta algumas demandas para a docência universitária, tais como: maiores reflexões sobre as funções sociais da universidade; identificar e refletir sobre as dificuldades dos estudantes, atentando para a diversidade presente nos diferentes cursos da universidade; ensinar estes estudantes na gestão de seu tempo, sobre “como” e “o que” estudar, pois estes estão em processo de constituição de novas formas de lidar com o saber; repensar a avaliação; repensar a organização do currículo e de atividades de aprendizagem; criar estratégias que favoreçam a convivência acadêmica e o sentido de pertencimentos dos mesmos à universidade.

As transformações didático-pedagógicas tornam-se ainda mais relevantes em cursos de formação inicial de professores, pois estes sujeitos estão em processos de aprender e aprender a ensinar, necessitando assim experimentar e valorizar, no curso de sua formação inicial, práticas menos homogeneizantes. Isso implica mudanças paradigmáticas tanto na lógica da produção conhecimento, do currículo e das práticas de ensino, quanto da formação pedagógica do docente universitário, que, conforme nos apontam Cunha (2005; 2006) Pachane e Pereira (2004) e Pimenta (2010), sempre foi tratada como algo supérfluo ou mesmo desnecessário. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que dispõe sobre a formação pedagógica para o magistério superior, reflete esse descaso, quando diz apenas que: “A preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Há nas IES a exigência de titulação mínima em área de especialização, o que demonstra as preocupações com o conteúdo específico a ser ensinado. No entanto, pouco se tem exigido em termos pedagógicos, perpetuando-se a ideia equivocada de que para ser um bom professor, basta conhecer a fundo o conteúdo ou, no caso específico das universidades, ser um bom pesquisador (CUNHA, 2006).

Além da falta de formação pedagógica Cunha (2005) ainda aponta o predomínio de uma tradição de racionalidade positivista nas IES's, que tendem a desprezar os saberes da experiência, as subjetividades dos sujeitos, seus diferentes modos de ser/estar no mundo, que se materializam em práticas homogeneizadoras e de subalternização do outro. A naturalização desta tradição, refletida num *habitus* pedagógico, dificulta as mudanças curriculares e inovações didático-pedagógicas tão necessárias ao enfrentamento dos dilemas e desafios da formação de professores no contexto contemporâneo. Deste modo, não é incomum encontrarmos nos meios universitários currículos “engessados” e práticas pedagógicas impositivas, assentadas na idealização de um tipo de aluno referenciado nas camadas médias e altas da sociedade.

Um exemplo disso está relatado em estudo desenvolvido por Neira (2009), que pretendeu analisar os currículos de EF e as ações didático-pedagógicas em IES's privadas e públicas no município de São Paulo. O autor chama a atenção para o fato de que, além do currículo confuso e fragmentado das IES's pesquisadas, as situações didático-pedagógicas observadas passaram ao largo de proporcionarem aos futuros professores a apreensão dos significados políticos e sociais das manifestações corporais. Além disso, o estudo também evidenciou, através das falas dos estudantes, a predominância de práticas que buscam a homogeneização dos estudantes, realizadas através da transmissão do “receituário” sobre como devem ser as aulas de EF escolar, inclusive desqualificando as experiências escolares dos futuros professores.

Isto vai na contramão daquilo que os estudos atuais sobre a formação inicial de professores, que tem cada vez mais valorizado um currículo e ações didático-pedagógicas pautados em modelos interdisciplinares e metodologias de ensino ativas, que reconhecem como relevantes os saberes e as experiências sociais dos estudantes e suas trajetórias de vida escolar para a construção de aprendizagens significativas e da formação de um professor crítico-reflexivo (BARBOSA-RINALDI, 2008; FIGUEIREDO, 2014).

Embora as experiências vividas nos cursos de formação inicial não sejam as únicas responsáveis pela constituição das identidades dos futuros professores, não se pode ignorar o importante papel que ela exerce na construção de habilidades e competências necessárias à autonomia e ao exercício profissional. Neste sentido, vale destacar as reflexões de Rezer e Fensterseifer (2008, p. 322) em que afirmam que *“práticas transformadoras no processo de formação podem proporcionar subsídios para práticas transformadoras em outros contextos”*. Sem vivenciarem outras possibilidades didático-pedagógicas no curso de sua formação inicial, fica mais difícil para os futuros professores ressignificarem suas experiências escolares e a recriarem as práticas de EF escolar. Assim, é inegável que ela se configura num importante elemento deste processo e inclusive como uma das referências dos futuros professores.

No entanto, a lógica neoliberal que mercantilizou a educação e aprofunda cada vez mais a precariedade do trabalho docente, tem se revelado também como outro importante entrave para a consecução de novas experiências curriculares e pedagógicas no ensino superior. Todo este contexto atual dá a dimensão da complexidade e do tamanho do desafio que envolve a pedagogia universitária nos cursos de formação inicial de professores, dentro de um contexto nada fácil de atuar, dadas as imposições que a lógica do setor privado mercantil coloca sobre os professores, tais como currículos e planos de ensino padronizados, falta de autonomia e incentivo à formação continuada, salários baixos, etc (SEBIN, 2015).

Porém, por mais desanimador que este cenário possa parecer não podemos nos esquecer de que as ações humanas ocorrem em campos marcadas por contradições, lutas, disputas e tensões, como nos ensinou Bourdieu (2003). Ainda que reconhecemos, ao menos em nível macrossocial, a lógica da reprodução operando, nunca ele se dá de modo mecânico e absoluto, pois nos espaços “micro” do cotidiano, sempre há espaço para o imprevisível e abertura de possibilidades para a criação e recriação. Nenhuma realidade é plenamente acabada. Nenhuma instituição social ou ação humana é somente condicionada sem ser também condicionante. É neste movimento dialético que surgem as tensões e contradições geradas pelo próprio sistema que tornam possíveis a constituição de novos modos de interação e resistência.

O espaço da sala de aula encarado como um micro sistema sempre se revela transbordante, inacabado e pode ser lugar de enfrentamento cotidiano do poder que pretende a tudo abarcar e controlar. As palavras de Cunha (2006, p. 25) vem neste momento corroborar esta compreensão:

... como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença de processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com os seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar.

1.2 Problemas de Pesquisa

Diante de toda a problemática colocada é que cremos na relevância da compreensão do cotidiano das salas de aulas dos cursos de formação de professores de EF do setor privado, principalmente o mercantil. Mais especificamente as questões que se colocam para este estudo são: Qual o panorama dos cursos de licenciatura EF no Estado do Espírito Santo? Ou seja, qual é a oferta de cursos presenciais em todo o Estado? Qual o perfil social e econômico do estudante que o frequenta? O que os docentes das licenciaturas em EF, que atuam em instituições privadas e privadas-mercantis, têm a nos contar sobre o cotidiano de suas práticas didático-pedagógicas? Quais dificuldades, dilemas e desafios enfrentam? Quais ações didático-pedagógicas eles têm adotado para lidar com esta realidade?

1.3 Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho foi mapear os cursos de licenciatura presenciais em EF no Estado do Espírito Santo, bem como compreender o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes que atuam em IES privadas localizadas na Grande Vitória e Interior.

1.4 Objetivos específicos

- Levantar informações a respeito dos cursos presenciais de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo, no que se refere à localidade, quantidade de vagas, categoria administrativa das IES que oferece estes cursos e nota do ENADE;
- Traçar o perfil social e econômico dos estudantes destes cursos através dos relatórios ENADE/2014;

- Compreender, a partir dos professores, o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes universitários que atuam em instituições privadas e privadas-mercantis;
- Sugerir caminhos que possam contribuir com as reflexões sobre a pedagogia universitária em cursos de EF.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A OPÇÃO POR DIALOGAR COM OS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU E BERNARD LAHIRE

Uma importante questão que se colocou para mim no processo de construção deste trabalho foi a escolha do referencial teórico que embasaria o meu olhar sobre o campo investigado. Isso se tornou especialmente relevante porque a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional na área de EF, está intimamente ligada a este trabalho, uma vez que minha formação inicial foi realizada no ensino superior privado-mercantil na cidade de São Paulo (SP) e, posteriormente, minhas experiências como docente deste curso também se deram nestes espaços. Se por um lado essa familiaridade me permite captar as sutilezas do sistema por conhecê-lo “por dentro”, por ter sentido “na pele” muito daquilo que os participantes desta pesquisa me relataram, por outro lado, a atividade da pesquisa exige uma atitude rigorosa no trato com o conhecimento, o que implica o necessário “afastamento”. Isto significa colocar em “suspensão” as minhas compreensões prévias, a fim de que as interpretações resultantes deste trabalho não sejam apenas uma projeção da minha experiência pessoal. Como nos ensinou Bourdieu (1989), o pesquisador social deve assumir, frente ao seu objeto de pesquisa, uma dúvida radical, de modo que possa romper com o pré-construído, ou seja, com o senso comum que opera em nossa interpretação/ação imediata do mundo social.

Com toda certeza isto não é tarefa fácil, pois demanda um constante exercício de auto-crítica, colocando radicalmente em dúvida as minhas verdades prévias. Não se trata de defender uma suposta neutralidade científica, pois isso seria impossível já que toda consciência é histórica. Conforme destacam Ludke e André (1986) o que cada pessoa seleciona para “ver” e a maneira como vai “ver” depende muito de sua história pessoal, do tipo de formação, do grupo social ao qual pertence e, principalmente, de sua bagagem cultural. Tudo isso compõe o horizonte de compreensão do pesquisador e faz com que ele privilegie determinado aspecto da realidade, revelando a dimensão social e política da atividade de pesquisa. Isso demonstra a impossibilidade da neutralidade, pois o pesquisador está implicado na produção do conhecimento. Portanto, a atitude aqui assumida é a de tomar “partido” na trama social em que estou implicada, porém, colocando radicalmente em dúvida os valores e pressupostos com as quais inevitavelmente me aproximo e opero a compreensão do objeto aqui investigado.

Questionar como os professores do ensino superior privado agem em seu cotidiano pedagógico, marcado, muitas vezes, pelo trabalho precário, quais práticas didático-pedagógicas adotam para trabalhar com os estudantes trabalhadores provenientes das classes desfavorecidas, ou como tem se dado a dinâmica das relações entre professores-alunos-instituição, implica, a meu ver, uma questão inicial: o que é agir? O que nos conduz a adotar esta ou aquela estratégia de ação? Afinal, o que está na base das nossas ações? Em que medida a estrutura social determina nossas ações? De que modo compreendo essa dinâmica social? Como a posição em determinada classe ou grupo social pode influenciar nossas ações? Como interpretar a dinâmica das classes sociais no Brasil atual e quais suas implicações na docência universitária? Neste sentido, revelou-se para mim a necessidade de uma teoria sociológica que ampliasse a minha compreensão sobre a ação prática dos sujeitos, principalmente daquelas que se dão em situações profissionais, afinal queremos compreender as ações empreendidas pelos profissionais do ensino, ou seja, no campo pedagógico do ensino superior em cursos de EF que atendem as classes desfavorecidas.

Na busca por escapar das armadilhas das teorizações que ora aprisionam o sujeito às estruturas sociais objetivas ora em um individualismo voluntarista, típico das teorias intelectualistas, encontrei em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire um diálogo bastante profícuo para compreender a ação dos sujeitos para além das dicotomias existentes entre estrutura social e subjetividade, que pretendo esboçar nas próximas páginas. Neste sentido, os conceitos de “luta”, “poder simbólico”, “*habitus*”, “classe social” e “campos”, propostos por Bourdieu e de “homem plural” de Bernard Lahire, a meu ver, são especialmente potentes para refletir o contexto do ensino superior privado e as ações docentes junto as classes populares que freqüentam os cursos de licenciatura em EF. Além disso, Bourdieu e Lahire também trazem inúmeras contribuições na compreensão das relações entre capital cultural e a educação das classes populares no âmbito das democracias ocidentais liberais, o que também nos ajuda a pensar nos dilemas e desafios enfrentados pelo campo da pedagogia universitária.

Bernard Lahire analisa vários conceitos da obra de Pierre Bourdieu. No entanto, nos concentramos em considerar suas críticas sobre os principais conceitos de Bourdieu que serão mobilizados neste trabalho: *habitus* e campo, além das relações entre classe social, capital cultural e desempenho escolar. Como dito anteriormente, Bernard Lahire não rompe completamente com a teoria de Bourdieu, mas busca defender o seu aprimoramento. Isso fica explicitado logo nas primeiras páginas de sua obra “O Homem

Plural”, onde anuncia suas intenções: dialogar com e contra Bourdieu. Ele considera que sua teoria da ação é um bom modelo para análises macrossociais, porém, em nível individual ela pode se tornar caricatural e enganosa.

Se em análises macrossociais a teorização bourdiana mostra-se bastante interessante, quando passamos a análises microssociais ela apresenta algumas limitações, podendo incorrer, em alguns momentos, na redução dos sujeitos às estruturas sociais (LAHIRE, 2002). Deste modo, Lahire (2002) propõe uma “Teoria do Ator Plural”, ou seja, uma sociologia singular do social, feita em escala individual, que agrega os conceitos de Bourdieu, mas busca redefinir as relações entre estrutura social e sujeito, de modo que estes sejam compreendidos em sua pluralidade. Tencionar a teoria de Bourdieu com as críticas e contribuições de Lahire, sobre a pluralidade de experiências em que está mergulhado o sujeito contemporâneo, nos parece bastante promissor e nos faz apostar positivamente neste encontro.

2.1 A teoria praxiológica de Pierre Bourdieu e a noção de *habitus*

Pierre Bourdieu é um sociólogo francês que desenvolveu seus estudos sobre a dinâmica das relações sociais, principalmente, a partir da década de 60. Sua teoria é influenciada por uma gama de pensadores, tais como Max Weber, Emile Durkheim, Karl Marx, além das correntes estruturalistas representadas por Ferdinand de Saussure e Levi Strauss (SETTON, 2002; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016; PAIVA, 1994). Importante destacar que embora o autor se alimente dessas teorizações, ele também tece inúmeras críticas a cada uma delas, propondo-se assim, a construção de uma teoria sociológica que supere as insuficiências de seus antecessores. Segundo Catani (2011) Pierre Bourdieu constrói uma teoria social relacional, em que as noções de campo, *habitus*, capital e classe social não podem ser definidas isoladamente, mas sim no sistema teórico que a constitui. A seguir, farei uma breve síntese de sua teoria e de como os diferentes conceitos desenvolvidos se articulam para a compreensão do mundo social.

Pierre Bourdieu concebe que as relações sociais se dão num **espaço social**, composto por diferentes **campos em luta** nos quais se disputam a legitimação de um sentido (PAIVA, 1994). Portanto, é a dimensão simbólica, cultural que permite a produção e reprodução da vida social, sendo esta o eixo central de sua teorização.

Nogueira (2017) explica que Bourdieu, influenciado por Weber, utiliza a expressão espaço social:

[...] para se referir ao sistema formado pelo conjunto das posições sociais ocupadas pelos agentes em uma dada formação social. Ele se define a partir do modo que se distribuem numa dada sociedade diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capitais (NOGUEIRA, 2017, p. 177-178).

Os “capitais”⁶ a que o autor se refere podem ser os culturais e materiais, com os quais os agentes, grupos ou classes sociais entram no “jogo” social e lutam pela legitimação de sentido, para obterem o monopólio do **poder** simbólico e de **distinção** nos diferentes campos sociais. Deste modo o poder se define na relação. Ao contrário da teoria marxista das classes que reduz a luta ao campo econômico, Bourdieu a amplia e a vincula ao domínio simbólico, abarcando não apenas as lutas entre burgueses e proletários, mas sim a grupos de status e às microrelações sociais.

Ao explicar a construção de sua teoria, Bourdieu (1983) esclarece que há três modos de conhecimento teórico do mundo social, conforme segue: fenomenológico, objetivista e praxiológico. O **fenomenológico** considera a verdade da experiência primeira do mundo social, de familiaridade, sobre o qual não se pensa, como central. O mundo social é apreendido como natural e evidente “e que exclui a questão das próprias condições de possibilidade” (BOURDIEU, 1983, p.46). Já, o **objetivista** privilegia as relações objetivas, econômicas ou lingüísticas, que estruturam as práticas e representações práticas. Ou seja, rompe com a ideia fenomenológica de conhecimento através da “experiência primeira” que confere ao mundo social o caráter evidente e natural, pois ao contrário, a verdade está na objetividade do mundo social. Por fim, temos o conhecimento **praxiológico** que considera não apenas o sistema de relações objetivas, mas as relações dialéticas com a subjetividade dos sujeitos, que formam disposições estruturadas que tornam possível a reprodução da objetividade do mundo social. Assim se revela “o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 47), operando deste modo, a dupla translação teórica, que supera o objetivismo, mas não o nega. “O conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las.”

⁶ **Capital:** é um conceito tomado da economia e recriado por Bourdieu para descrever as práticas sociais. Segundo Lebaron (2017), um capital é um recurso ou estoque de elementos possuídos por um indivíduo, grupo, instituição, país, etc, com os quais se participa da disputa no “jogo” no campo social. Ele pode ser material/econômico, ou simbólico (social e cultural) e confere poder e reconhecimento a quem o detém.

(BOURDIEU, 1983, p.48). O autor propõe assim um modelo de análise relacional, ou seja, o conhecimento do funcionamento social só é possível na medida em que os agentes são compreendidos em suas relações no espaço social objetivo e objetivado, estruturado pela linguagem.

A teoria praxiológica relacional de Bourdieu entende as práticas de comunicação, tais como a língua, as artes, a ciência, a religião, enfim, a produção cultural, como sistemas simbólicos estruturados. Isso permite aos agentes a categorização e classificação valorativa do mundo sensível em grupos de gêneros (PAIVA, 1994). Estes sistemas são estruturas objetivas que estruturam e orientam a percepção dos sujeitos, o pensamento e a comunicação, estando assim, no centro da ação prática cotidiana, o que torna possível a reprodução social (BOURDIEU, 2008). Para Bourdieu (1983) não existe consciência fora da linguagem e da cultura e as subjetividades são constituídas na dialética com a estrutura social.

Deste modo, os sistemas simbólicos são estruturas estruturadas que agem como estruturas estruturantes das formas de pensar e agir dos agentes, exercendo poder sobre eles. Ou seja, os agentes interiorizam as estruturas sociais a partir, principalmente, de seu pertencimento de classe social, o que constitui um conjunto de disposições que estruturam as práticas as representações da prática (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016; PAIVA, 1994). A este conjunto de disposições incorporadas que permite a ações práticas sensatas e objetivamente orquestradas, Bourdieu (1983) denominou de *habitus*, definido pelo autor como:

...sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1983) é a chave de compreensão da dialética subjetividade/objetividade, estrutura/sujeito, de modo que se possa superar as concepções dicotômicas entre agente e mundo social. O *habitus* é incorporado pelos sujeitos a partir de suas experiências no mundo, funcionando com uma matriz de percepção que gera uma visão prática, uma lógica prática, tornando possível a ação dos sujeitos em seu meio social. Ele é constituído a partir da classe social originária, por

meio de um processo de transmissão afetiva e emocional de valores que ocorre na socialização familiar e no entorno social.

O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como um suporte material da memória coletiva de um grupo: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores (BOURDIEU, 1983, p.113).

O autor ainda complementa que as condições de classe social:

[...] produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Assim, o *habitus* participa da construção de indivíduos com capacidades, gostos e modos de ser distintos, que se materializam em diferentes estilos de vida entre as diferentes classes sociais, além de possibilitar ao agente um sentido do “jogo” da vida prática, fazendo com que ele não precise racionalizar para se orientar no espaço. É produto do passado incorporado, porém já “esquecido”, “inconsciente”, que foi transmitido como numa espécie de “hereditariedade social” pelo grupo ou classe social ao qual o agente pertence, e funciona como uma matriz geradora e antecipadora das ações presentes, assegurando a adaptação e conformidade das ações práticas o que torna possível a reprodução das estruturas objetivas das quais elas são o produto. Deste modo, o *habitus* não se realiza por meio de estratégias racionais, calculadas, sendo considerado pelo autor uma “sabedoria semiformal”, produto de um *ethos*⁷ de classe que foi aprendido. Cada agente, sabendo ou não, é reproduzidor de sentido objetivo: “suas ações são produtos de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e não tem domínio consciente, encerram uma intenção objetiva” (BOURDIEU, 1983, p. 72).

O *habitus* reflete a interiorização da exterioridade, é “história feita natureza”, nas próprias palavras de Bourdieu (1983, p. 65). É a estrutura social estruturada que age como estrutura estruturante dos sujeitos. Assim, os sujeitos reconhecem-se ou não e agem a partir da incorporação do *habitus* das classes sociais às quais pertencem.

⁷ Para Bourdieu, *ethos* são os princípios interiorizados que orientam suas condutas de modo inconsciente.

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas... (BOURDIEU, 1983, p. 75).

A teoria do *habitus* proposta por Bourdieu foi considerada, por uma parte da intelectualidade do campo das Ciências Sociais, excessivamente determinista. Embora o seu principal objetivo fosse superar a dicotomia sujeito-mundo, algumas análises críticas tais como as de Bernard Lahire (2002), chamam a atenção para o peso das estruturas sociais na constituição dos sujeitos e de seus esquemas de ação na teoria do *habitus* de Bourdieu. Se, por um lado, a teoria do *habitus* nos ajuda a superar a visão essencialista de classe social e possibilita uma compreensão interessante da dinâmica das relações entre as classes sociais, ela se mostra, por outro lado, segundo Lahire (2002) insuficiente quando passamos do contexto macro-social para o micro-social, das identidades individuais e do papel dos sujeitos diante das estruturas sociais. Assim, para o autor há um estruturalismo excessivo presente na teorização do *habitus*, que, em sua opinião, promove um apagamento do sujeito por supervalorizar o papel desempenhado pelas estruturas sociais sobre os indivíduos e suas práticas sociais. Pergunta Lahire (2002, p. 18): “O que fazer com as diferenças, ou seja, com quem deitamos? Os atores não são feitos do mesmo molde”.

Neste sentido, Lahire (1997; 2002) que, como dito anteriormente não rompe com a teorização de Bourdieu, mas se propõe a aprimorá-la, também aponta os cuidados que se deve ter no uso do conceito de *habitus*, principalmente por suas formulações terem sido realizadas a partir da observação das comunidades tradicionais da Cabília, na Argélia, o que torna complicada a extrapolação para contextos plurais e complexos como o mundo urbano/contemporâneo ocidental. Para Lahire (2002) o mais comum no mundo contemporâneo é a produção de *habitus* contraditórios e heterogêneos nos indivíduos devido à pluralidade de experiências em que são colocados cotidianamente. Diz o autor:

Uma vez que um ator foi colocado, simultaneamente ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque e esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir (LAHIRE, 2002, p. 31).

Habitus heterogêneos possibilitam a incorporação de uma multiplicação de esquemas de ação. Isso cria estoques que compõem um repertório de esquemas de ação distintos, mas interligados:

Para seguir até o fim a metáfora do estoque, poder-se-ia dizer que o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados (deponere) no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor (disponere) dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização. Enfim, as transferências e transposições (analogicas) dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites – imprecisos – de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório) (LAHIRE, 2002, p.37).

Lahire (2002) enfatiza que o ator sempre imprime sua marca individual em sua trajetória no interior de uma coletividade. Ele acresce uma dimensão de originalidade em função de sua circulação pelos diversos campos sociais, ocupando maiores ou menores posições de poder. O autor também ressalta que os sujeitos não incorporam as estruturas sociais, mas sim, as relações sociais. Num contexto plural e diversificado em que vivemos no mundo contemporâneo, as relações sociais são múltiplas, o que justifica a defesa de uma concepção mais aberta da ideia de *habitus*, que agregue a dimensão individual da ação em contextos plurais, multiculturais. Para Lahire, há um peso excessivo das experiências do passado na teoria do *habitus* e chama a atenção para a necessidade de integrar passado e presente na compreensão da constituição dos esquemas de ação, pois os atores estão sempre inteiros nas situações de interação.

Nossa intenção é tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (da situação) fazendo como se todo nosso passado agisse “como um só homem”, em cada momento de nossa ação; deixando de pensar que seríamos, em cada instante – e iniciássemos a cada momento – a síntese de tudo o que vivemos anteriormente e que se trataria então de reconstruir esta síntese, este princípio unificador, esta fórmula (mágica) geradora de todas as nossas práticas (LAHIRE, 2002, p.47).

Portanto, a articulação passado-presente só toma todo o seu sentido quando “passado” (incorporado) e “presente” (contextual) são diferentes, e a articulação torna-se particularmente importante quando os próprios “passado” e “presente” são fundamentalmente plurais e heterogêneos. Se a situação presente não é negligenciável, é, por um lado, porque existe a historicidade que implica que aquilo que foi incorporado não é necessariamente idêntico ou está em relação

harmoniosa com o exigido pela situação presente e, por outro lado, porque os envolvidos não são “um”, isto é, não são redutíveis a uma fórmula geradora de suas práticas, a uma lei interna, a um *nomos* interior (p.47 e 48).

Existem muitas ocasiões de desajustes e de crises individuais e coletivas. Assim, um ator nunca pode ser definido por uma só situação. Quanto maior a pluralidade na socialização, maior será a imprevisibilidade das reações. O ator reativa o passado incorporado, porém, este passado está “aberto” de modo diferente segundo a situação presente. Cada contexto social pode desencadear “esquemas específicos” e gerar respostas, inclusive, de inadaptação. Isso indica, de acordo com Lahire (2002) que não há causalidade entre passado-presente. Somente uma parte da experiência passada incorporada é mobilizada na ação presente. O presente reatualiza o passado com base na situação atual. “Presente tem o poder de deslocar o passado” (BERGSON, 1908: 97, 165, 167 e 184 apud LAHIRE, 2002, p. 53).

[...] pode-se dizer que o presente (a situação presente) tem o poder de "deslocar o passado" e de só deixar vir a ele as lembranças ou os hábitos suscetíveis de "caberem" na "atitude presente" ("o que, conseqüentemente, parece à percepção presente do ponto de vista da ação a realizar"). Esta mesma "atitude presente" ("as necessidades da ação presente") possui também o poder negativo de "inibição" do que, do passado incorporado, não pode encontrar, em tal contexto, o caminho de sua ativação. É "do presente", escreve Bergson, "que parte o chamado ao qual a lembrança [poder-se-ia dizer o mesmo do *habitus*] responde".

O contexto vai definir se a ação será de adaptação-fuga-transformação para suportar a realidade que se coloca. Assim esquemas de ação heterogêneos são postos em prática pela mesma pessoa em situações diferentes, de modo que a transferibilidade dos esquemas é sempre relativa. O próprio Bourdieu, em “O poder simbólico”, obra de 1989, reconhece que as práticas movidas pelo *habitus* não são reações mecânicas diretamente determinadas pelas condições do passado, embora sejam também produto dele, nem tampouco submetidas a esquemas preestabelecidos, modelos ou normas, porém, elas também não são totalmente livres, pois elas são ajustadas às condições objetivas.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 1989, p. 65).

Isto quer dizer que, ainda que a ação prática seja influenciada pela estrutura social e tende a reproduzi-la por meio do *habitus* aprendido, que é o passado incorporado, Bourdieu (1989) afirma que o *habitus* não é um espírito universal, mas um conhecimento adquirido, um “*haver*”, um capital que indica o incorporado, quase postural, uma espécie de *hexis*, porém sempre aberto a recriação e constante atualização em função das capacidades criadoras, inventivas do *habitus* e do agente. Assim, ele sempre se define em relação a um campo de potencialidades objetivas, de circunstâncias históricas e sociais.

Num contexto em que a pluralidade de experiências e não a homogeneidade é o que dá o tom da constituição identitária dos sujeitos, Lahire (2002) reconhece que existe um tipo particular de universo social, o campo profissional, em que há condições de socialização relativamente coerentes e homogêneas, em que o conceito de *habitus* mantém seu vigor. Diz o autor:

Mas existe um outro tipo de universo social, isto é, o universo profissional, particularmente quando se trata de uma profissão dotada de um “sentimento de grupo”, que – nos limites sociais e mentais bem específicos, pois os atores nunca são redutíveis a seu ser profissional – reproduz dentro das sociedades diferenciadas condições de socialização relativamente coerentes e homogêneas. É a Maurice Habwachs que se devem as análises sociológicas mais penetrantes sobre esses universos profissionais corporativos. Antes de tudo, “todo homem que entra numa profissão deve, ao mesmo tempo em que aprende a aplicar certas regras práticas, deixar-se penetrar por esse sentimento que pode ser chamado corporativo e que é como que a memória coletiva do grupo profissional”. Este espírito de grupo explica-se pelo longo passado da função, pelo fato de que “os homens que a desempenham estão em relações freqüentes... que eles realizam as mesmas operações ou, em todo caso operações da mesma natureza, e têm o sentimento contínuo que suas atividades combinam-se em vista de uma obra comum”, mas também porque “sua função distingue-se das outras funções do corpo social, e é importante, no interesse de sua profissão, não se deixar obscurecer, mas marcar e acentuar as diferenças” (HABWACHS, 1976: p. 242-243 apud LAHIRE, 2002, p.27-28).

Neste sentido, a escolha por analisar a prática pedagógica dos professores universitários de EF através da ideia de *habitus* profissional se faz pertinente. Mesmo assim, é preciso considerar a atualização do conceito tal como nos informa Setton (2002), que também dialoga com Lahire e Giddens e defende os potenciais do conceito a partir de uma leitura contemporânea da obra de Bourdieu. Diz a autora:

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um

conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

Habitus não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se, e à medida que um feixe de condições históricas permitir (SETTON, 2002, p. 64).

É assim, portanto, que pensamos a utilização do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu neste trabalho, sempre buscando tencioná-lo com as contribuições críticas trazidas por Lahire. Ou seja, tomando o conceito de *habitus* como uma matriz perceptiva em constante transformação a depender da conjuntura social e da trajetória individual dos sujeitos.

É inegável a influência do pensamento estruturalista de Saussure na obra de Bourdieu, principalmente pelo foco que o autor dá no poder estruturante da linguagem. No entanto, ao contrário da tendência estruturalista clássica que, em busca das regras e leis universais da comunicação, reduz a língua à estrutura dos signos e a separa da sociedade na qual ela ganha vida, Bourdieu privilegia as funções práticas da língua, orientadas para funções políticas e sociais, ou seja, sua dimensão ideológica, vinculando-se, neste aspecto, à teoria marxista (BOURDIEU, 1983; 1989; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016; PAIVA, 1994).

Para Bourdieu (1983) as interações sociais não dependem somente da estrutura lingüística, mas também das estruturas sociais nas quais se encontram os agentes na estrutura das relações de classe, bem como a posição que nela ocupa. “O sentido de um elemento lingüístico depende tanto de fatores lingüísticos quanto de fatores extralingüísticos, isto é, do contexto e da situação na qual ele é empregado.” (BOURDIEU, 1983, p. 53). Assim, há para Bourdieu (1983) relações entre a posição de classe e a comunicação, por isso o objetivismo metódico precisa ser superado. Para

escapar ao realismo da estrutura que exclui a história do indivíduo e do grupo, é necessário ir do “*opus operatum ao modus operandi*”⁸”.

Para escapar ao realismo da estrutura, que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário e suficiente ir do *opus operatum ao modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 60).

Como não há nenhum princípio universal na cultura, nem tampouco uma natureza humana proveniente de uma cultura verdadeira, os sistemas simbólicos que estruturam os agentes e suas práticas de comunicação/ação, são resultantes do que Bourdieu (1998) chama de **arbitrário cultural**, ou seja, de uma cultura particular, a das classes dominantes, que é imposta às classes dominadas e transformada em cultura universal e naturalizada.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou uma classe como sistema simbólico é arbitrário na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’ (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p.29).

Os dominantes, através do monopólio do capital econômico e cultural, impõem a legitimidade de sua dominação, seja através da própria produção simbólica, seja através dos especialistas da produção simbólica, dos quais as elites se servem, tais como artistas, cientistas e intelectuais. A imposição do arbitrário cultural não se dá de modo mecânico, mas é sempre resultado de um processo de disputas, de lutas de classes entre as classes e grupos sociais, em que está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, o poder de impor, de inculcar arbitrários culturais que são ignorados enquanto tais. Neste sentido, a luta de classes é também luta por classificações e hierarquizações sobre os sentidos e significados que irão prevalecer no cotidiano das práticas sociais.

É assim, portanto, que se relacionam linguagem e poder, donde se efetiva o poder simbólico, forma de poder sutil e invisível, que é exercido com a cumplicidade

⁸ Do Latim: “ação como tal” ao “modo como opera”.

daqueles que estão envolvidos nele, seja entre aqueles que o exercem ou aqueles a que estão submetidos. A naturalização do arbitrário cultural legitima a dominação social e põe em prática a **violência simbólica** (BOURDIEU, 1998; 1989; 2008).

O poder só se exerce se for reconhecido e ignorado enquanto arbitrário e se define na relação social. A sua força reside no processo de sua naturalização, ou seja, os valores que permeiam as categorias e classificações são tomados como uma verdade universal, *apriori* ao mundo social, o que omite o caráter arbitrário dos sentidos e significados dominantes. Assim, a cultura “legítima”, que nada mais é que uma produção da visão de mundo das classes dominantes e imposta arbitrariamente no campo social como sendo universal, é o critério para distinção e dominação simbólica das classes dominadas.

Neste sentido, as produções simbólicas se transformam em instrumentos de dominação social, em ideologias, cumprindo a sua função política. Bourdieu (1989) toma o conceito de ideologia (não como falsa consciência em Marx) para a sua teorização, concebendo-a como produto coletivo e coletivamente apropriado apresentando-se como universais, porém atendem interesses específicos das classes dominantes. Ela tem de fato um papel integrador da classe dominante e, ficticiamente, de integração dos dominados, desmobilizando-os na luta de classes. Legitima a ordem estabelecida e mantém as distinções sociais por meio das hierarquias simbólicas. Isso significa que a cultura que une é a mesma que separa. Assim, as relações de comunicação são sempre relações de poder, que dependem do poder material e simbólico acumulado pelos agentes e de suas posições no espaço social, que comporta diversos “campos”, como veremos a seguir.

2.2 A Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu

Conforme dito anteriormente, para Bourdieu o espaço social é estruturado em “campos” nos quais se tecem as relações sociais objetivas entre os diferentes grupos e classes sociais. Catani (2011) explica que a noção de campo substitui a de sociedade, pois numa sociedade diferenciada e complexa como a contemporânea, ela não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas sim, por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, lógicas e disputas próprias.

Segundo Lahire (2017), a teoria dos campos oferece um modelo geral para pensarmos as sociedades modernas altamente diferenciadas, em que a forte divisão do

trabalho criou profunda diferenciação social ou de funções, que se revelam em “campos”, tais como: o campo econômico, cultural, artístico, religioso, político, jurídico, educacional, profissional, entre outros. Assim, pode-se afirmar que um “campo” é um microcosmo incluído no macrocosmo do espaço social global. É dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, mas, ao mesmo tempo é influenciado e relacionado ao espaço social mais amplo.

Neste sentido, vemos que a teoria dos campos pode ser bastante profícua na compreensão e interpretação das práticas didático-pedagógicas no ensino superior nas licenciaturas em EF, pois entendemos que elas se inserem e circunscrevem-se a partir do modo pelo qual o “campo” da EF e da educação superior vieram se constituindo historicamente, suas tensões, lutas e disputas por hegemonia e poder simbólico, o que, indubitavelmente, nos ajudará a compreender as práticas docentes aqui investigadas.

Bourdieu (2003, p. 19) definiu “campos” como “espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem da sua posição nestes espaços e podem ser analisados independentemente das categorias de seus ocupantes”. O autor utiliza a palavra “campo” por entender que as relações sociais se estabelecem – metaforicamente - ao modo de um jogo, em que os jogadores (agentes e grupos) disputam o poder simbólico. Os campos carregam de modo disfarçado as relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes, o que determinam as formas de interações nos campos (BOURDIEU, 1989).

A teoria dos campos é influenciada pelo modo de pensamento econômico e seus conceitos e segundo Bourdieu (1989, p. 69) “obriga que se pensem as relações de permuta lingüística como outros tantos mercados que se especificam segundo a estrutura das relações entre os capitais lingüísticos dos interlocutores ou dos seus grupos”. Há homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, o que permite perceber leis gerais e invariantes de funcionamento, mesmo entre aqueles mais diferentes. Porém, sempre há, ao mesmo tempo, propriedades específicas em cada campo, o que possibilita a relativa autonomia do campo em relação ao espaço social mais amplo.

Como já dito no início deste capítulo, os conceitos desenvolvidos por Bourdieu só ganham sentido quando compreendidos de modo relacional. Isto quer dizer, conforme nos orienta Catani (2011) que as noções de “campo” só são plenamente compreendidas na teoria de Bourdieu em relação aos conceitos de *habitus* e capitais. Os campos, segundo Bourdieu (1989; 2003) são produtores de *habitus*, o que significa que

os “jogadores” devem dominar minimamente as “regras do jogo”, ou seja, devem ter o *habitus* do campo incorporado de modo que possam entrar no “jogo” da disputa pelo poder simbólico. Os agentes participantes do “jogo” possuem capitais mais ou menos valorizados de acordo com as características de cada campo, possibilitando a hierarquização dos agentes. Os capitais com os quais os sujeitos entram na luta sempre valerá em relação a um certo campo e não é convertido automaticamente para outros campos, a não ser em certas condições.

A noção de “capitais” utilizada por Bourdieu, com os quais os agentes lutam nos diferentes campos, não se reduz apenas ao **capital econômico (recursos econômicos, financeiros, monetários, fundiários)**, mas a um recurso ou estoque de elementos possuídos por um indivíduo, grupo, instituição, país, etc, representado também pelo capital **cultural** e **social**. Catani et al. (2017) explica que o capital cultural é o patrimônio cultural diversificado herdado da família. Ele compõe as estruturas mentais que predis põem modos de pensar o mundo, o domínio da língua culta, a cultura geral, as posturas corporais, as disposições estéticas e bens culturais variados, que se transformam em vantagens sociais, principalmente, as escolares. Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural pode existir em três estados:

- 1) incorporado, ou seja, uma propriedade que se fez corpo a partir do trabalho do sujeito sobre si mesmo que demanda tempo, tornando-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.
- 2) Objetivado: objetos materiais, tais como livros, pinturas, estátuas etc., que são apropriados materialmente.
- 3) Institucionalizado: diplomas e títulos diversos que geram reconhecimento social. Em uma sociedade de classes, a cultura valorizada, “legítima” é aquela produzida pelas classes dominantes, sendo ela a cultura oficial ensinada nas escolas.

Como o capital cultural é desigualmente distribuído entre as classes sociais, os grupos desfavorecidos podem se ver prejudicados no acesso e incorporação desta cultura, o que se converte em desvantagens e desigualdades sociais de inúmeras ordens, tais como escolares e profissionais. Bourdieu (1998) ainda conceitua uma outra espécie de capital que ele denomina de **social**, que refere-se aos recursos atuais que o agente dispõe a partir de uma rede durável de relações. Vinculações em grupos, ligações permanentes e úteis. Isso permite trocas materiais e simbólicas, ou seja, reconhecimento, que tem efeito multiplicador.

Portanto, os agentes e grupos “entram em campo” e disputam “o jogo” social com os capitais que possuem. Por isso, os campos são lugares de tensões e de lutas onde se disputam os capitais mais valorizados, bem como a mudança ou conservação na hierarquia do campo. A estrutura do campo está sempre num estado de relações de forças entre os agentes ou instituições envolvidas na luta pelo poder de monopólio da violência legítima e da autoridade reconhecida (BOURDIEU, 2003).

Sendo espaços de disputas constantes, os campos funcionam de modo dinâmico, movidos pelas lutas empreendidas entre os “novos” agentes que o adentram e pretendem transformá-lo e os dominantes que tentam manter a tradição e conservar o campo. À heresia, a heterodoxia dos recém chegados que promovem a ruptura crítica, os dominadores contra-atacam para manter a conservação da tradição e a conservação de si mesmos em suas posições de poder. “Um campo define-se definindo ‘paradas em jogo’ e aos interesses próprios dos campos” (BOURDIEU, 2003, p.120). Isso significa que todas as pessoas que estão no campo têm em comum alguns interesses fundamentais para a não destruição do campo. Daí a cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos sobre o que merece ou não a luta (BOURDIEU, 2003, 1989).

Lahire (2002) tece algumas críticas à noção de “campo” desenvolvida por Bourdieu. Como já explicado anteriormente, Bourdieu analisa o espaço social que se materializa em diferentes “campos”. Neles, os sujeitos entram em disputas pelo poder simbólico “jogando” com os diferentes capitais que possuem. Os agentes com maiores capitais dominam o campo e impõem seu poder sobre os outros agentes, de modo a conservar o campo. Porém, os campos estão sempre em estado de tensão e movimento, pois a entrada de novos agentes que pretendem transformá-lo se faz constante. Sabemos que a Teoria dos Campos de Bourdieu articula-se com o conceito de *habitus*, pois a participação nas disputas dentro dos campos exige a incorporação das regras de funcionamento do campo onde se luta.

Sobre a Teoria dos Campos Lahire (2002) inicia sua crítica alertando para uso excessivo e, por vezes, equivocado da metáfora do jogo para a compreensão do senso prático. No jogo esportivo, os jogadores agem na urgência da situação, em que os atos não passam por racionalizações. Porém, o autor destaca que nem todas as situações cotidianas têm a urgência da ação como nas situações do jogo. Os atores reais não vivem na improvisação constante.

A ação não é sempre redutível ao gesto executado, a palavra enunciada ou a decisão tomada na urgência. Ela pode durar alguns

segundos ou estender-se por vários meses, até vários anos. Não se fazem compras como se desce em corredeiras, não se constrói uma casa como se bate uma bola de futebol, não se prepara um colóquio científico internacional como se boxeia num ringue (LAHIRE, 2002, p.147).

É preciso, portanto, agregar o caráter refletido da ação prática, que também existe. Catani (2011) identifica outra crítica feita por Lahire à Teoria dos Campos. Lahire (2002, p. 50) apud Catani (2011, p. 193) afirma que a teoria empenha muita energia para compreender os palcos em que ocorrem os desafios de poder, dedicando pouca energia para compreender aqueles que “montam esses palcos, varrem o chão e os bastidores, xerocam documentos ou digitam cartas etc”. Ou seja, para ele a Teoria dos Campos demonstra pouco interesse para a vida “fora-do-campo” dos agentes que lutam dentro de um campo. Assim, “nem tudo (indivíduo, prática, instituição, situação, interação (...), portanto, pode ser incluído em um campo”.

...pois nem toda interação social, nem toda situação social pode ser atribuída a um campo. Os campos estão essencialmente relacionados ao domínio das atividades “profissionais” (e “públicas”) e muito particularmente às atividades dos agentes em luta no interior desses campos... (LAHIRE, 2002, p. 34).

Ao tecer a crítica expressada na citação acima, Lahire concorda com a pertinência da ideia de *habitus* e campo na análise de profissões, pois nos campos profissionais os *habitus* são mais “coordenados” e se revelam mais facilmente nos modos de ser e no vocabulário, por exemplo, de cada profissão. Lahire (2017, p. 65) assim sintetiza a teoria dos campos de Pierre Bourdieu:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global (nacional ou, mais raramente, internacional).
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo e aos desafios dos outros campos. Por exemplo, o que mobiliza um matemático – e a maneira como mobiliza – nada tem a ver com o que mobiliza – e a maneira como o faz um industrial ou grande costureiro. Os interesses sociais são sempre específicos a cada campo e, portanto, não se reduzem ao interesse do tipo econômico.
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem às dos dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos “recém-chegados” no campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre “velhos” e

“novos”, “ortodoxos” e “heterodoxos”, “conservadores” e “revolucionários”, etc.

- Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições.
- O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital.
- Esse capital é desigualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem nele, dominantes e dominados. A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo que é definido, portanto, pelo estado de uma relação de forças históricas entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo.
- Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse em que o campo exista. Eles mantêm, portanto, uma relação de “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (*habitus* filológico, *habitus* jurídico, *habitus* futebolístico, etc.). Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele.
- Todo campo possui uma autonomia relativa: as lutas que se desenrolam no interior têm uma lógica própria, mesmo que o resultado das lutas (econômicas, sociais, políticas, etc.) externas ao campo pese fortemente no desfecho das relações de força internas.

A constituição dos campos é essencialmente histórica. Nem sempre as revoluções dos campos são conscientemente realizadas, pois muitas vezes, as estratégias usadas na luta nem sempre estão de acordo com os fins subjetivamente buscados. Isso significa que não há total controle sobre o que será o futuro do campo, daí se deduz o seu caráter sempre aberto, sempre como possibilidade (BOURDIEU, 2003).

Compreender a gênese social do campo e as crenças que os sustentam, do jogo de linguagem que nele se joga e se produz, é fundamental para compreender os atos dos agentes que dele participam. Isso significa que compreender os processos sociais e históricos, as lutas e disputas que constituíram o campo educacional, das práticas pedagógicas e da área de EF, é tarefa fundamental para o entendimento das práticas que se produzem e reproduzem no atual momento inclusive no ensino superior.

Sobre o campo da EF Para Paiva e Ron (2003, p.59), a EF “pode ser pensada, em parte, como um subcampo do campo pedagógico e/ou como um subcampo do campo acadêmico”. Assim, ela pode ser analisada por meio do modo como se comunica e se articula com as representações que estruturam estes campos. Porém, insistem os autores,

[...] parece-nos que é justamente a produção de uma especificidade do campo da educação física constituída na interface dessas temáticas – e que, portanto o faz se apropriar e ressignificar a lógica de ambos a partir de interesses que lhe sejam, ou deveriam ser, próprios – que permite não restringi-la ou reduzi-la a um subcampo do campo pedagógico ou acadêmico, não sucumbindo, assim, à facilidade de recortes definitivos que privilegiassem a análise de suas práticas pedagógicas ou científicas.

Isso significa que a área da EF, na confluência com o campo pedagógico e das práticas acadêmicas e científicas hegemônicas, de caráter biomédico, produziu um campo específico com tradições e determinado *habitus*, que deve ser compreendido a partir da trajetória histórica da área e das disputas travadas pelos agentes envolvidos na luta por poder simbólico no interior do campo. No caso da EF, poder de legitimar um arbitrário, ou seja, determinados sentidos sobre corpo, movimento, saberes e práticas de intervenção.

Paiva e Ron (2003) ao buscarem compreender a gênese do campo da EF no Brasil explicam que a herança do pensamento médico do final do século XIX foi fundamental para destacar as práticas corporais como relevantes na educação moral, disciplina e saúde da população. Porém, o que deu sentido e identidade à área no início do século XX foi a dimensão escolar, pois é a escolarização da EF e a pedagogização de suas práticas que criaram a necessidade de sua institucionalização e engendram o campo a partir da década de 30. Inclusive, reforçam os autores, foi a sua inserção na escola que lhe possibilitou, posteriormente, virar uma disciplina acadêmica.

O campo da EF, desde sua constituição, foi dominado por interesses externos a ele. Os interesses dos médicos e das ciências correlatas, tal como a fisiologia, colonizaram o campo e deram sentido às práticas da ginástica militarizada na década de 30. Posteriormente, a partir de meados da década de 70, o esporte, com forte sentido pedagógico domina e coloniza o campo. As tentativas de descolonização e autonomização da EF se deram a partir da década de 80, em que sua comunidade acadêmica passa a disputar a identidade da área, as concepções de corpo, movimento e educação, bem como os projetos de formação de professores. Apesar da intensa produção do campo rumo à construção de sua identidade e do surgimento de muitas “EFs”, Paiva e Ron (2003) concluem que ela é ainda um campo com pouca autonomia e facilmente cooptado pelos interesses do mercado. Afetada por mudanças sociais e culturais mais amplas, a área também vem sofrendo o que Bracht (2003) denomina de

despedagogização, em que outros sentidos – para além daqueles vinculados à educação formal – se sobressaem, como aqueles relacionados à estética e ao *fitness*.

É a partir deste espaço que as ações docentes devem ser compreendidas. Além do campo da EF devemos considerar também que os docentes aqui entrevistados estão posicionados no campo do ensino superior privado, principalmente o de caráter mercantil, que submete a formação e o trabalho docente à lógica de mercado. Estão assim, imersos em relações de poder na condição de dominados pelo empresariado da educação superior, que para a obtenção dos lucros máximos precarizam o trabalho docente inclusive com imposições curriculares e didático-pedagógicas, fragilizando a luta cotidiana por uma formação superior de qualidade.

Assim, consideramos que a “Teoria dos Campos” proposta por Bourdieu pode nos fornecer uma via de compreensão da prática pedagógica dos docentes universitários, das lutas e disputas que empreendem no meio universitário, do que se produz e reproduz em termos de formação de professores de EF escolar, num contexto de educação privada em que predomina estudantes das classes sociais desfavorecidas.

2.3 A compreensão da classe social na obra de Pierre Bourdieu

Os campos, tal como visto anteriormente, são espaços de luta, classificação e hierarquização social, nos quais se disputam os sentidos e o poder simbólico. Numa sociedade estratificada, as diferentes classes sociais travam suas lutas no interior dos diferentes campos sociais. Bourdieu (1989, p. 136) define classes sociais como:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, tem, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes.

Embora Pierre Bourdieu tenha claras influências do pensamento marxista em sua análise sobre classe social, ele rompe com este pensamento em vários aspectos. Na opinião do autor, a teoria marxista reduz o campo social ao econômico, ou seja, às relações de produção econômica e sua correspondência na posição social, definindo-a apenas abstratamente ou teoricamente (BOURDIEU, 1989). Ao realizar esta redução, o marxismo parece buscar uma “essência” universal das classes sociais, concepção que não mais se sustenta. Entende o autor que o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, “em que as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas,

não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*” (BOURDIEU, 1996, p. 27 apud CATANI, 2011, p. 191).

Para Bourdieu (1989) o que existe é o espaço das relações sociais contingenciais em uma dada circunstância histórica e cultural. Embora ele considere possível definir classes num sentido teórico, a partir da agregação e classificação dos agentes sociais que ocupam posições e condicionamentos semelhantes no espaço social, donde se deduz grandes probabilidades de terem interesses e atitudes semelhantes, esta é apenas uma classe provável, ou como denomina o autor, essas são as “classes no papel” e não a classe real. O marxismo confunde a classe construída/teórica com a classe real, sendo necessário romper com qualquer modo de objetivismo/intelectualismo que ignora as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos, as representações de mundo e hierarquias construídas no seio dos campos e entre eles.

Sallum Jr e Bertonecelo (2017, p.118) explicam que a conceituação de classe social em Bourdieu é muito mais ampla e dinâmica, pois “depende de se conceber a sociedade como *espaço social...*”, em que “os agentes ocupam distintas posições *relativas*, definidas de acordo com a distribuição das *propriedades*, o que lhes confere poder nas relações com os outros.” Isso permite que os agentes sociais distingam e sejam distinguidos.

O espaço social é entendido em termos de uma “topologia social”,

[...]construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo (BOURDIEU, 1989, p. 133).

Deste modo, “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 134) e continua:

Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes.

Os valores das diferentes espécies de capitais conferem maior ou menor força nos diferentes campos em que os agentes atuam. É nesta relação de força e lutas simbólicas por hierarquização e classificação que as classes sociais devem ser consideradas. Assim Bourdieu (1998) compreende a luta de classes como uma luta por

classificações e distinções, materializadas em diferentes **estilos de vida**. Para Bourdieu e Wacquant (2013) isto revela que a classe social existe duas vezes: 1) na objetividade de primeira ordem, ou seja, na posse dos diferentes capitais; 2) na objetividade das classificações e representações que fundamentam os estilos de vida. Deste modo, é na ideia de **distinção** que se deve compreender as classes sociais, bem como nas lutas que os agentes e grupos empreendem pela mudança em sua posição social (BOURDIEU e WACQUANT, 2013; BOURDIEU, 1989).

Como já dito anteriormente, a noção de capitais utilizada por Bourdieu não se reduz ao aspecto econômico, mas refere-se também ao capital cultural e social. A posição e o grau de distinção das classes sociais e de seus agentes, bem como a mobilidade social (ascendente ou descendente) na teoria proposta por Bourdieu, dependem de várias dimensões, tal como descrevem Sallum Jr. e Bertoncelo (2017, p. 119):

[...] o espaço social é um espaço multidimensional de posições relativas. Nele cada posição pode ser definida em função de um conjunto multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem ao *volume total de capital* possuído pelos agentes (primeira dimensão) e à sua *composição*, quer dizer, ao peso relativo que as diferentes espécies de capital têm no conjunto (segunda dimensão). Além disso, a posição social de um agente ou de um conjunto de agentes não é apenas uma posição relativa em uma estrutura social em dado momento; ao invés, a posição social é sempre um ponto em uma *trajetória* (individual e coletiva, de ascensão ou descenso) que orienta os agentes para pontos de chegada mais ou menos prováveis segundo seus diferentes pontos de partida (terceira dimensão).

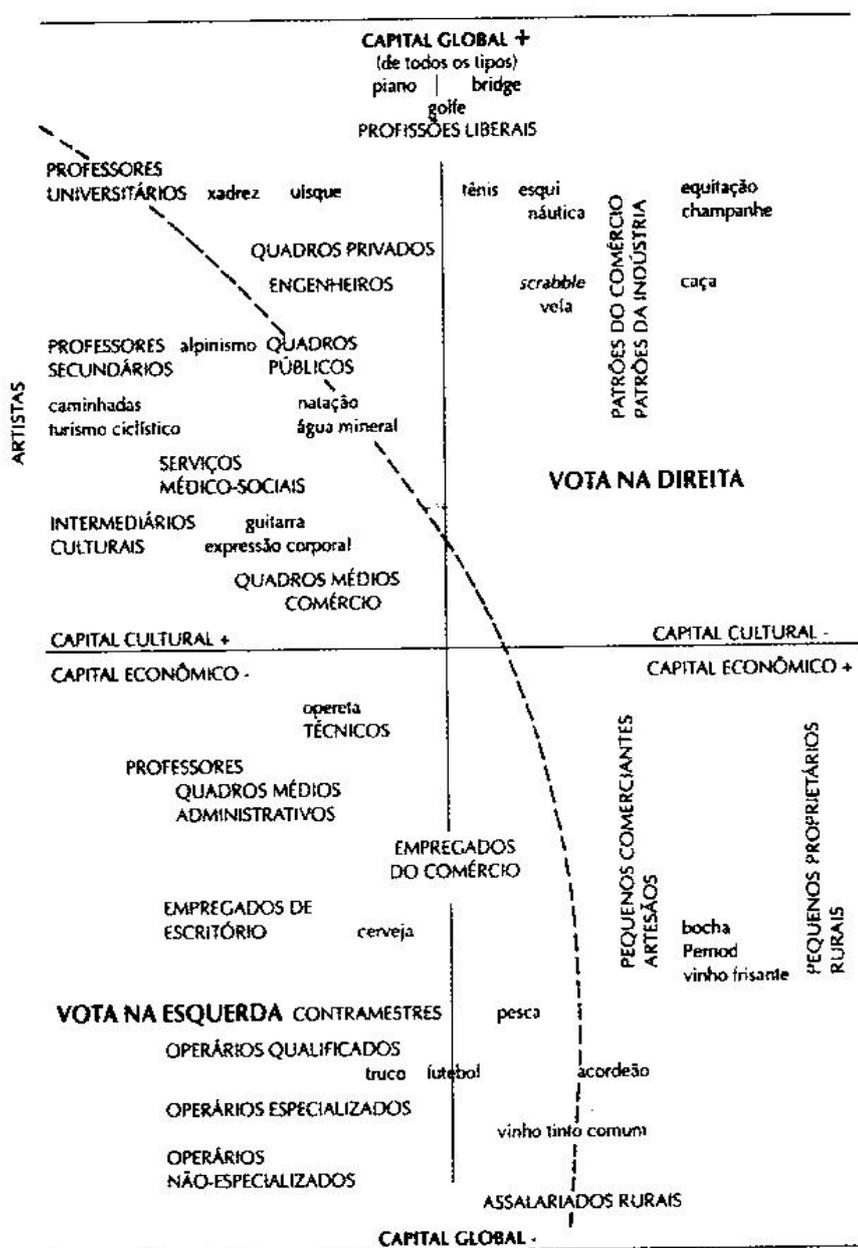
Segundo Sallum Jr. e Bertoncelo (2017, p. 119 e 120) Bourdieu, em suas análises sobre a sociedade francesa de sua época, construiu uma representação das posições que os agentes ocupam no espaço segundo essas três dimensões, conforme explicam:

Duas delas estabelecem um corte *sincrônico* na estrutura social e correspondem ao *volume total de capital econômico e cultural* que possuem os agentes em um dado momento (eixo vertical) e ao *peso relativo* que essas espécies de capital têm no conjunto (eixo horizontal). Assim, no topo da estrutura da sociedade francesa, encontram-se os *grupos dominantes* (grandes empresários, profissionais e intelectuais) que se distinguem dos demais grupos (operários e funcionários de escritório) pelo volume de capital que possuem, segundo o peso que os capitais cultural e econômico têm na composição total. A outra dimensão estabelece um corte *diacrônico* na estrutura social, apreendendo cada posição em *uma trajetória entre uma origem e um destino*. Assim, determinadas posições intermediárias na estrutura social (como ocupações de escritório)

podem ser, para alguns indivíduos, posições temporárias em uma trajetória que os orienta para posições gerenciais ou de direção.

Nogueira e Nogueira (2016) explicam que para Bourdieu (1979, 1997) é possível representar graficamente a estrutura social a partir do modo como os agentes se distribuem em relação a dois eixos transversais dispostos na forma de uma cruz, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1: Espaço das posições sociais e dos estilos de vida das diferentes classes sociais.



Fonte: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p.42.

Outro elemento importante da teorização de Bourdieu sobre classe social é a consideração da percepção dos próprios agentes sobre si, de seu papel na construção do mundo, de sua posição e identidade social. Essa consideração da subjetividade no estudo da classe social tem clara influência de Max Weber (BOURDIEU e WACQUANT, 2013). A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: objetiva, acesso aos recursos materiais e simbólicos; subjetiva: esquemas de percepção que exprimem o estado de incertezas das relações de força simbólicas. Essa dupla estruturação produz a pluralidade dos pontos de vista.

Esta parte de jogo, de incerteza, é o que dá fundamento à pluralidade das visões do mundo, ela própria ligada à pluralidade dos pontos de vista, como o dá a todas as lutas simbólicas pela produção e imposição da visão do mundo legítima e, mais precisamente, a todas as estratégias cognitivas de preenchimento que produzem o sentimento dos objetos do mundo social ao irem para além dos atributos diretamente visíveis pela referência ao futuro e ao passado – esta referência pode ser implícita e tácita, através do que Husserl chama a protensão e a retenção, formas práticas de prospecção ou de retrospectão que excluem a posição do futuro e do passado como tais; ela pode ser explícita, como nas lutas políticas, em que o passado, com a reconstrução retrospectiva de um passado ajustado às exigências do presente, e, sobretudo o futuro, com a previsão criadora, são continuamente invocados para determinar, delimitar, definir o sentido, sempre em aberto, do presente (BOURDIEU, 1989, p.140).

Isso significa que mesmo que os diferentes grupos sociais operem com os sentidos e significados impostos pelas classes dominantes, os modos de apreensão sempre serão múltiplos, a depender do passado incorporado e da conjuntura presente, em que este passado é resignificado e o futuro é sempre um empreendimento aberto à criação.

O espaço social e as diferenças que nele se expressam, tendem a funcionar simbolicamente como espaços de estilos de vida e distinção, por meio dos quais as classes sociais “superiores” se diferenciam não só pela aquisição de bens materiais, mas também pelo gosto e pelas disposições estéticas, ou seja, pelo capital cultural que cria *habitus* diferenciados de classe e estilos de vida. O *habitus*, que é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que orientam a ação, aprendido principalmente nas relações familiares, tal como discutido na primeira parte deste texto, é considerado por Bourdieu (1989) como o mediador entre a objetividade e subjetividade, sendo ele o produto da incorporação de uma **condição de classe**, simultaneamente influenciada

pelas “propriedades intrínsecas” a determinadas condições de existência, e de uma *posição de classe*” (SALLUM JR. e BERTONCELO, 2017, p. 120), sempre considerada em relação às outras classes sociais. Para Bourdieu (1989) o *habitus* também é o elemento mediador das “classes prováveis” e das “classes na realidade”.

O gosto de classe, por exemplo, que está na base do estilo de vida dos diferentes grupos, é o produto da transponibilidade do *habitus*. Enquanto as classes dominantes vinculam-se a um gosto estético erudito, abstrato e raro, as classes dominadas exprimem um gosto fundamentado numa estética pragmática e funcionalista, que tenha correspondência imediata com a sua realidade concreta, desvalorizada pelas classes dominantes. Na medida em que as classes superiores possuem maior poder simbólico, elas também, arbitrariamente definem e classificam os gostos e estilos de vida mais ou menos valorizados, aquilo que é de “bom” ou de “mau” gosto, criando suas estratégias de distinção. Quanto maior for a raridade do capital, maior será o reconhecimento e a distinção social, bem como o poder e autoridade que legitimam a violência simbólica.

Os especialistas e intelectuais, que compõem geralmente os quadros da classe média, servem aos interesses das elites ao produzirem no campo cultural as ideologias que legitimam e mantêm a divisão social e a violência simbólica. Bourdieu (1989) explica que os especialistas servem aos interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. Há homologia entre o campo da produção ideológica e o campo das classes sociais. Não se pode separar o campo da produção e o campo de circulação (relativamente autônomos), do modo como se organiza a divisão social do trabalho e das classes sociais. A ideologia é assim duplamente determinada tanto pelos interesses das classes que a exprime e também do campo de produção. A homologia entre o campo de produção e a estrutura de classes produz formas eufemizadas de lutas econômicas e políticas entre as classes. Isso reproduz a estrutura social e especialmente a divisão do trabalho teórico-prático, convertendo propriedades sociais em naturais, de modo que se realiza a reprodução social (BOUDIEU, 1989).

O efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxionomia filosóficas, religiosas, jurídicas, etc. Os sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação) (BOUDIEU, 1989, p.14).

Bourdieu (1989) ainda ressalta que o rompimento do ciclo da reprodução poderia ser realizado através da aliança dos especialistas/intelectuais (que são dominados entre os dominantes) com as classes dominadas. Diz o autor:

Mas, o mais importante, do ponto de vista do problema da ruptura do círculo da reprodução simbólica, está em que, na base das homologias de posição no interior de campos diferentes (e do que há de invariante, e até mesmo de universal, na relação entre dominante e dominado) se podem instaurar alianças mais ou menos duradouras e sempre com fundamento num mal-entendido mais ou menos consciente... mediante uma espécie de desvio do capital cultural acumulado, os meios de constituírem objetivamente a sua visão do mundo e a representação dos seus interesses numa teoria explícita e em instrumentos de representação institucionalizados – organizações sindicais, partidos, tecnologias sociais de mobilização e de manifestação, etc. (BOURDIEU, 1989, p.153/154).

Neste sentido, podemos pensar no lugar que o docente universitário ocupa no ensino superior. Ele está numa relação de poder dominante com os estudantes e numa relação de dominado com o empresário da educação superior ou o Estado. Assim, sua figura é central na conservação ou na ruptura com o processo de reprodução social, pois sua prática docente pode ser vista como uma possibilidade de aliança com os dominados da qual nos fala Bourdieu, promovendo um “desvio de capital cultural” de modo a construir junto aos estudantes algumas rupturas, novos modos de ver e fazer a EF escolar, mais compromissada com os interesses dos subalternizados.

A partir destes elementos acima citados é que se constrói, na opinião de Bourdieu (1989) uma teoria não intelectualista das classes sociais porque a representação se constrói e opera na prática e pela prática, constituindo o estudo e compreensão das classes na “realidade”, nos campos estruturados do espaço social. Um dos campos analisados por Bourdieu, em que ele e alguns colaboradores articulam os conceitos acima descritos, é o campo da Educação e seu funcionamento na sociedade de classes, o que também poderá contribuir com a análise do objeto de estudo aqui proposto.

2.4 O papel da educação como reprodutora da divisão de classes na teoria de Pierre Bourdieu

É possível que um dos temas mais conhecidos, discutidos e criticados da obra de Pierre Bourdieu, ao menos no Brasil, são seus escritos sobre a educação, desenvolvidos, segundo Nogueira e Nogueira (2016) a partir do final da década de 60, momento em que

a França passava pelo fenômeno da democratização do ensino superior. Em 1964 ele publica, em parceria com Jean-Claude Passeron sua primeira grande obra sobre a educação – “Os Herdeiros”. Porém, a obra mais conhecida e também a mais polêmica sobre o campo da educação, viria em 1970, intitulada “A Reprodução”, que teve o grande mérito de escancarar o caráter político e ideológico da educação republicana liberal no seio da sociedade de classes, bem como suas contribuições na reprodução das desigualdades sociais. Por outro lado, ela também foi intensamente criticada por conter um excessivo determinismo, desconsiderando as lutas e resistências nas micro-relações de poder no interior da própria instituição escola (CHARLOT, 2002; LAHIRE, 1997).

Em que pese a pertinência das críticas feitas aos seus escritos sobre a educação, são inegáveis suas contribuições à Sociologia da Educação, tal como enfatizam Nogueira e Nogueira (2016) principalmente por abordar as desigualdades escolares, o fracasso escolar e suas relações com o social. Entendemos, assim como Abrantes (2011), que ainda hoje, muitas de suas reflexões sobre a educação e reprodução nas sociedades extremamente desiguais como o Brasil e no mundo, nos ajuda a pensar as mazelas da escola básica e do ensino superior brasileiro, o que nos leva a descrevê-la brevemente neste trabalho.

Segundo Nogueira e Nogueira (2016) em meados dos anos 60 na França, a escola e a educação de modo geral passam por uma enorme crise, pois as melhores taxas de escolarização conquistadas devido à massificação da educação média e superior nos quais começam a chegar os estudantes de primeira geração, não estavam se revertendo em retorno social e econômico para todos, o que levou a questionamentos do papel da educação na igualdade e justiça social. Neste momento, Bourdieu propõe um novo modo de interpretar a escola e a educação. Através de pesquisas sobre a origem social e desenvolvimento escolar dos estudantes, ele elabora a sua teoria. Sua principal interpretação é a de que a educação e a escola com ideais republicanos, não seria uma instância transformadora da sociedade, mas ao contrário, ela tem uma função reprodutora, ou seja, legitimadora da ordem social vigente e dos privilégios sociais e de classe.

Os princípios de igualdade sustentados pela escola “libertadora” e meritocrática disseminam a falsa ideia de que a educação seria a “salvação” da pobreza e promotora da mobilidade social ascendente. Esta concepção não leva em conta as desigualdades sociais que já colocam os agentes em situação de desvantagens escolares, omitindo as injustiças sociais. Assim, a escola republicana acaba por favorecer os já favorecidos. O

sucesso e o fracasso escolar são tratados em termos de mérito individual e “dom”, naturalizando as desigualdades sociais e legitimando a violência simbólica. Deste modo, há relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Em uma sociedade de classes, os capitais materiais, culturais e sociais não são igualmente distribuídos. Portanto, as camadas sociais com mais acesso aos diferentes capitais, já chegam com grandes vantagens sobre aqueles com pouco acesso. O privilégio cultural, por exemplo, é um dos capitais que atuam fortemente neste processo e coloca na frente os estudantes que o possuem por transmissão familiar, daí a expressão “herdeiros”. Mais do que a escola, a família é a principal responsável pela transmissão do capital cultural “legítimo” (que na verdade é fruto de um arbitrário) e fará a diferença no sucesso ou fracasso escolar. Os conhecimentos da cultura “legítima”, o manejo da língua, o lugar de moradia, entre outros, influenciam a apropriação da cultura legítima que será adotada também pela escola.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisa, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41/42).

O conceito de capital cultural vem para desmitificar a ideia de “aptidão” natural ou “dom” em relação ao sucesso ou fracasso escolar. O capital cultural herdado da família e da experiência de classe é incorporado e também participa da constituição da subjetividade dos agentes, o que produz diferentes *habitus* que se refletem em modos de ser e pensar o mundo. Assim, os estudantes também herdam de suas famílias os comportamentos e gostos que serão mais ou menos valorizados pela escola. O contato com a cultura “legítima”, erudita, que é ensinada nas escolas, e, posteriormente, exigida nos meios universitários, composta não só pelo domínio da língua culta, mas também por códigos de conduta, de comportamento, já faz parte do universo existencial das crianças das famílias das camadas privilegiadas da sociedade, ou seja, já está incorporado como *habitus*, o que torna o processo de escolarização destes sujeitos um prolongamento de suas experiências familiares. Já, os estudantes das classes populares, provenientes de outro universo cultural com outras linguagens e códigos morais, podem

apresentar dificuldades na aprendizagem escolar, algo equivalente a aprendizagem de uma cultura estrangeira (BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 1997; 2002).

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p.53).

Lahire (1997; 2002) concorda com as análises de Bourdieu sobre a relevância do capital cultural transmitido pela família no sucesso ou fracasso escolar. De fato, o acesso aos bens culturais tais como livros, cinemas, museus, teatros, viagens, entre outros, bem como o pertencimento à famílias com maior nível de escolarização, permite que os filhos incorporem desde cedo saberes e *habitus* valorizados no espaço escolar. Quanto mais a família dominar a língua culta, mais rápido a criança pode aprender, conclui o autor. Indubitavelmente, isso se reflete em seu desempenho escolar, experimentado com muito mais naturalidade do que entre aqueles que não incorporaram este *habitus*.

No entanto, Lahire (1997; 2002) questiona a visão excessivamente determinista das análises de Bourdieu sobre o desempenho dos estudantes das classes populares, cujas famílias apresentam um baixo capital cultural e um *habitus* diferente daquele exigido pela escola. Em seu estudo sobre “O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Lahire (1997) busca compreender o que está na base do sucesso e do fracasso escolar de estudantes franceses pobres, afinal, há casos de sucesso escolar entre as classes populares, mas que são “apagados” das análises estatísticas.

Para a realização de seu estudo, o autor entrevistou famílias pobres da periferia de Paris e constatou que não é só o acesso ao capital cultural que deve ser considerado, mas a dinâmica familiar, ou seja, o modo como as famílias se estruturam e a ordem moral doméstica tem um peso bastante significativo no sucesso ou fracasso escolar das crianças. Famílias que cultivam hábitos de leitura e escrita, contam histórias aos filhos, e que estabelecem uma organização mais reflexiva com o cotidiano através de agendas, bilhetes, controles orçamentários, demonstram maior ruptura com o senso prático da necessidade imediata e de maior controle e poder sobre o mundo. Como bem enfatiza Lahire (2002) “foi a escrita que permitiu a conquista do domínio simbólico, reflexivo” (p.105). Famílias que adotam disciplina na distribuição do tempo da criança, bem como

a presença de um adulto que atingiu maiores níveis de escolarização entre os familiares, são também elementos importantes para a compreensão dos esquemas de ação que a criança constrói.

Lahire (1997) destaca em seu estudo a pluralidade de modos de vida entre as classes populares, resultado das diferentes trajetórias de vida pelas quais passaram os sujeitos e dos diferentes espaços em que circulam. Há heterogeneidade nos modos de ser, inclusive, entre os membros de uma mesma família. A ligação afetiva que a criança estabelece com cada um deles vai gerar múltiplas possibilidades e modos de ser nas crianças, que estão sempre abertos a novas atualizações e reconfigurações. Daí a importância de falarmos em constituição de *habitus* heterogêneos. Lahire não nega as desigualdades sociais, mas quer chamar a atenção para as diferenças internas de cada indivíduo, constituídas na pluralidade de experiências que o mundo contemporâneo e multicultural possibilita atualmente.

Neste sentido, é preciso ter cuidado com as relações de causalidade entre classe social e desempenho escolar. Nesta mesma direção, Nogueira (2004) também apontou para este cuidado ao evidenciar, a partir de seu estudo com universitários pertencentes à elite econômica, os casos de fracasso escolar.

O *habitus* de classe, que produz diferentes modos de ver e pensar o mundo também influencia a forma como as diferentes classes sociais enxergam a escola, refletindo sua posição social. As decisões sobre a educação dos filhos e os investimentos nela, tendem a ser baseadas na observação de sua realidade empírica, ou seja, em suas condições objetivas de existência, numa espécie de “estatística intuitiva”. Os objetivos das famílias “reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino” (GIRARD & BASTIDE, 1963 apud BOURDIEU, 1998). Quer dizer, a posição social dos agentes lhe permite construir uma percepção sobre as chances que os sujeitos de seu grupo possuem em beneficiar-se futuramente da escola.

Nas classes populares os agentes tendem a observar o quanto a ascensão social está ou não vinculada com a escola. Isso condiciona suas escolhas, pois os grupos sociais tendem a se adequarem à realidade percebida e suas probabilidades. Isso influenciará as escolhas por uma escola de formação erudita ou técnica/profissional, por exemplo, o que destinará os agentes a ocupar trabalhos subalternos ou de comando na divisão social do trabalho, mantendo o ciclo da reprodução social. Ou seja, na análise das condições concretas de existência, muitos agentes excluem a possibilidade de

desejar o impossível, refletido na ideia do “isso não é para nós” e aceitam o “destino” mais provável, tomando o fracasso como resultado de uma incompetência individual. Essa situação também influencia as escolhas das crianças e os modos com os quais elas irão se relacionar com o conhecimento escolar, pois os pais influenciam o modo como elas veem o mundo (BOURDIEU, 1998).

Já, as camadas médias, segundo Bourdieu (1998), não sendo elas herdeiras, se diferenciam das classes populares por sua “vontade cultural”. Como ela aspira fazer parte das elites, o que por sua condição só é possível pelo acesso ao capital cultural e boa escolarização, desde cedo elas estimulam seus filhos aos estudos e investem tempo e dinheiro neste empreendimento. Esta camada social tem incorporadas as disposições mentais e sociais que condizem com aquelas exigidas pela escola, que se reflete num *ethos* de classe materializado num estilo de vida comedido, modesto, ascético e individualista, em que o esforço individual tem enorme valor.

Assim, capital cultural e *ethos* de classe se combinam para definir as atitudes diante da escola. A transmissão doméstica do capital cultural não poderia ficar fora dos cálculos econômicos sobre o investimento e o sucesso escolar. As vantagens e desvantagens são cumulativas, ou seja, as escolhas escolares por determinados estabelecimentos de ensino desde o início da trajetória escolar se acumulam ao longo do “*cursus*” de vida e convertem as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Isso significa que “aptidões” ou “dons”, na realidade, são produtos de um investimento em tempo e capital cultural. O apagamento deste dado contribui para a legitimação da violência simbólica e da reprodução social (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Bourdieu e Passeron (2008) discutem como a escola naturaliza não só os conteúdos escolares como sendo verdades universais, como também exige um modo específico de se relacionar com a cultura que contribui para a reprodução das desigualdades. Ou seja, ela não apenas impossibilita a aquisição do conhecimento formal, mas também valoriza e cobra determinado modo de se relacionar com a cultura.

É uma cultura aristocrática e, sobretudo uma relação aristocrática com a cultura, que o sistema de ensino transmite e exige. Isso nunca fica tão claro quanto nas relações que os professores mantêm com a linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “receber a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos

valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros (BOURDIEU, 1998, p.55/56).

A pedagogia tradicional exige, implicitamente, um conjunto de habilidades prévias e referências culturais lingüísticas que, geralmente, as classes dominantes possuem. A comunicação pedagógica, para ser eficaz, necessita que os receptores dominem o código utilizado na comunicação. Porém, nem sempre as classes desfavorecidas têm os mesmos instrumentos de decodificação, o que as coloca em desvantagens escolares. Além disso, os métodos de ensino criam também, sob a aparência de neutralidade, os mecanismos objetivos de eliminação, tais como as avaliações e reprovações, que cobram não apenas os conteúdos, mas habilidades verbais e uma desenvoltura no trato com o saber e com a cultura, típicos dos que foram socializados entre os dominantes (BOURDIEU E PASSERON, 2008).

Os dominados, por desconhecerem a “natureza” dos saberes escolares, frutos da ação do arbitrário cultural, reconhecem como legítimas a cultura dominante, a autoridade escolar e de sua ação pedagógica, o que concretiza a violência simbólica. Incorporam como fracasso individual aquilo que é resultado das injustiças sociais. Aprendem a desvalorizar os saberes-fazeres de sua classe social e aceitam a hierarquia social, bem como o lugar que nela ocupam. Para Bourdieu e Passeron (2008) este é o efeito mais eficaz da violência simbólica.

Assim, a teoria de Bourdieu desmonta a ideologia carismática do dom “divino” e da meritocracia geralmente exaltados quando se busca explicar o sucesso e o fracasso escolar e, demonstra como na realidade a escola tende a privilegiar aqueles que já são privilegiados. A escola mantém a ordem social fornecendo a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social como algo natural.

A lógica meritocrática da escola republicana atravessa os diferentes níveis de ensino, estando fortemente presente no ensino superior, em que grandes instituições de prestígio recebem os filhos das elites para a formação superior em carreiras também de elite. Ao passo que instituições com baixo prestígio recebem os filhos das classes subalternas, em cursos de baixo *status* social. Assim se dá o processo de reprodução da divisão social do trabalho e da reprodução da estratificação social.

Neste capítulo nos dedicamos a buscar uma via teórica que pudesse nos oferecer uma possível compreensão da ação prática dos sujeitos em seus cotidianos, que no caso deste trabalho focará as práticas pedagógicas de docentes de EF no ensino superior privado junto aos estudantes das classes populares que frequentam estas instituições. Ao

longo deste percurso inicial de estudos ficou claro que tanto Bourdieu quanto Lahire buscam uma compreensão relacional e que supere a dicotomia objetividade/subjetividade no entendimento da construção das “disposições” ou dos “esquemas de ação” que engendram a constituição da identidade social. Assim, não há realidades objetivas distintas de realidades subjetivas.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, dividida em três grandes etapas: 1) Levantamento e construção de referencial teórico para ampliar a compreensão do objeto de estudo; 2) Pesquisa documental para o mapeamento dos cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito, bem como o perfil de estudante que os frequenta; 3) Entrevista com docentes que atuam em cursos de licenciatura em EF no setor privado, a fim de compreender o seu cotidiano e suas práticas didático-pedagógicas. A seguir, segue o detalhamento de cada etapa desta pesquisa.

3.1 Primeira etapa: O levantamento do referencial teórico para ampliar a compreensão do objeto de estudo.

Na primeira, realizou-se o levantamento do referencial teórico deste trabalho a fim de ampliarmos a compreensão do objeto de estudo. Assim, contextualizamos criticamente o mundo contemporâneo, suas características políticas, sociais, econômicas e culturais e como isto se relaciona com a evolução do ensino superior no Brasil, suas consequências e implicações no trabalho docente. Também buscamos compreender a emergência e características da “nova classe trabalhadora” brasileira, que ascendeu a partir dos governos Lula-Dilma (2003-2016) e que foi a principal beneficiária das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior. Por fim, propomos algumas

reflexões acerca dos dilemas e desafios que envolvem a Pedagogia Universitária neste contexto, além de identificar como essas discussões tem sido tratada na área da EF.

3.2 Segunda etapa: Pesquisa documental

Na segunda etapa desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, tal como orientam Laville e Dionne (1999), para o mapeamento dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado do Espírito Santo, bem como o perfil de estudante que frequenta estes cursos. Assim, foi realizado um levantamento destas informações nos sítios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e do Ministério da Educação (MEC). Também foi realizada consulta ao *Ranking* de Universidades Brasileiras/2017, produzido por um grande jornal de São Paulo e publicado no sítio jornalístico <http://rnf.folha.uol.com.br/2017/.com.br>.

Para a realização do mapeamento, foi acessado o sítio do INEP, onde foi possível acessar os dados do Censo de Educação Superior, ano 2017, que reúnem informações sobre a quantidade de IES's públicas e privadas no país, em quais Estados brasileiros estão localizadas, número de matrículas, cursos oferecidos, regime de trabalho docente, entre outras informações.

Após este levantamento inicial das instituições de ensino superior localizadas no Estado do Espírito Santo, passamos à consulta no sítio do MEC, que disponibiliza no endereço eletrônico <http://www.emec.mec.gov.br>, um banco de dados detalhado de cada instituição. O sistema permite acessar os dados de cada unidade federativa, os municípios que a compõe e as IES's existentes neles. Além disso, também traz informações detalhadas de cada instituição, tais como a categoria administrativa, suas finalidades, cursos cadastrados, quantidade de vagas, notas do ENADE, Índice Geral de Cursos (IGC), entre outros. Assim foi possível mapear os cursos de licenciatura em EF ativos em todo o Estado, em quais cidades estão localizados, sua categoria administrativa, o número de vagas oferecidas e a nota do curso.

Para finalizar o mapeamento das instituições capixabas, também foi consultado o documento elaborado pelo jornal Folha de São Paulo e pelo Universo Online (UOL), denominado "*Ranking* de Universidades Brasileiras/2017", que consiste em classificar as melhores e piores IES do país, a partir de um cálculo que considera critérios como: a avaliação do mercado, qualidade do ensino, mestrado e doutorado, nota do ENADE, regime de trabalho docente e avaliação dos docentes.

Após o mapeamento das IES, retornamos ao sítio do INEP para a coleta das informações sobre o perfil social e econômico dos estudantes das licenciaturas em EF do Espírito Santo. Estes dados estão disponibilizados nos relatórios do último Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE/2014, prova que foi realizada pelos concluintes dos cursos de licenciatura. No dia da prova do ENADE, o estudante responde a um questionário socioeconômico, declarando sua renda familiar, cor de pele, escolaridade do pai e da mãe, onde cursou o Ensino Médio, sua situação financeira, se é bolsista etc. Foram acessados os relatórios de todas as instituições do Estado do Espírito Santo que oferecem o curso de licenciatura em EF e participaram do exame em 2014.

Todas estas informações foram convertidas em porcentagem e organizadas em quadros. Elas foram analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico que fundamenta este trabalho.

3.3 Terceira etapa da pesquisa: A saída a campo

3.3.1 Os colaboradores

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas as saídas a campo. Com a intenção de compreender como tem se dado o cotidiano das práticas didático-pedagógicas nos cursos de licenciatura em EF de instituições privadas e privadas-mercantis periféricas (NUNES, 2007), foram entrevistados 21 professores(as) de instituições localizadas na Grande Vitória⁹ e no interior do Estado do ES. Para garantir o sigilo e o anonimato dos(as) participantes na apresentação dos resultados, seus nomes foram modificados. Dos(as) 21 participantes, 12 atuavam em IES privadas-mercantis e 09 em IES privada sem fins lucrativos. Em relação às regiões do estado em que trabalhavam, 11 docentes atuavam em IES no interior e 10 na região da Grande Vitória. A opção por expandir a pesquisa para além da região metropolitana, indo assim para cidades do interior, se deu com o objetivo de tentar compreender as demandas e diferenças (se é que existem) em relação aos cursos que estão localizados na Grande Vitória.

Assim, foram entrevistados(as) docentes de cidades localizadas do Sul ao Norte do Estado, conforme segue: Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Serra, Santa Teresa,

⁹ Municípios que compõem a Grande Vitória: Vitória, Serra, Cariacica, Vila Velha, Guarapari, Fundão e Viana.

Linhares e São Mateus. A escolha dos(as) docentes participantes seguiu alguns critérios, conforme segue:

- Professores e professoras formados em EF (houve uma exceção)¹⁰ que ministram aulas em cursos de licenciatura da área em IES's privadas e privadas-mercantis na grande Vitória e interior. As IES desta natureza, conforme já destacado, atendem a maioria dos estudantes brasileiros e de origem popular por meio das bolsas do FIES e PROUNI. Estes estudantes, que pela primeira vez estão ocupando os bancos universitários no Brasil, possuem faixa de renda familiar entre 1,5 a 10 salários mínimos, portanto, são pertencentes às classes "C", "D" e "E", realizaram sua educação básica predominantemente em escolas públicas; tem pais e mães com baixo ou médio nível de escolarização, e muitos são trabalhadores dos setores secundários e terciários não especializados (GATTI, 2009; SALATA, 2016). Também, são estas IES que mais formam os futuros professores de EF no país e no estado do Espírito Santo, conforme ficará explícito na apresentação dos dados desta pesquisa, daí a importância de compreender estes espaços e as práticas didático-pedagógicas dos(as) docentes. Estes(as) docentes vivem condições de trabalho mais precárias se comparados aos docentes das universidades públicas, tanto em termos salariais quanto de regime de trabalho. As IES's privadas, principalmente as de caráter mercantil, também reúnem um corpo docente menos qualificado em termos de formação em nível de mestrado e doutorado (INEP, 2017).
- Outro critério que consideramos fundamental na composição do grupo participante desta pesquisa, foi a diversidade no que se refere aos locais em que realizaram a sua formação. No estado do Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, situada na capital Vitória, é o local de excelência e tradição na formação de professores de licenciatura em EF, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós graduação. Muitos docentes que se formam na UFES ocupam as vagas de professores(as) nas IES privadas da região da Grande Vitória. O prestígio da UFES no estado confere a estes sujeitos a aquisição de um capital social e de um capital cultural que poderia ser revertido

¹⁰ A única exceção foi um professor do curso de licenciatura em EF, que é formado em Biologia, mas dá aulas das disciplinas específicas do curso de EF, tais como Práticas Pedagógicas em EF escolar. Essa situação gerou espanto e curiosidade, fazendo com que este professor fosse incluído nesta pesquisa.

em discursos e práticas pedagógicas diferenciadas nos cursos de formação inicial. Porém, as IES privadas, principalmente as do interior do estado, por estarem mais afastada da capital, têm parte significativa do corpo docente que não realizou sua formação na UFES, algo que foi confirmado através da consulta do sítio das IES e do currículo lattes dos docentes. Alguns docentes, inclusive, formaram-se nas próprias IES privadas em que atualmente trabalham. Neste sentido, consideramos pertinente compor um grupo que expressasse essa diversidade e, que também, nos permitisse captar quais discursos e práticas estão circulando e disputando a formação de professores nestes espaços distantes da produção e formação de excelência que é fomentada no Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

- Também optamos por escolher docentes que ministravam diferentes disciplinas, ou seja, tanto aquelas de matriz sociocultural e pedagógica, quanto as de matriz biofisiológica. O mesmo foi considerado em relação ao tempo de atuação no magistério superior. Ou seja, buscamos dialogar tanto com docentes iniciantes quanto com aqueles que já acumulam muitos anos de experiência profissional neste espaço. Mais uma vez, entendemos que é na pluralidade de vozes que podemos ter uma melhor compreensão dos processos que tecem a formação inicial em EF nestes espaços, as tensões e disputas em torno dos possíveis e, talvez, diferentes projetos de formação. Todos os docentes, conscientemente ou não, ensinam valores e atitudes que Bersntein (1996) denomina de “currículo oculto” e, portanto, participam ativamente do processo de ensinar a ensinar. Além disso, estes docentes, em sua maioria, não têm dedicação exclusiva em uma única IES. Muitos deles ministram aulas em duas ou três instituições, além de também trabalharem fora do ensino superior, seja na educação básica ou em clubes e academias. Eles não são “donos de cadeiras” nas instituições em que trabalham, ou seja, circulam pelas disciplinas entre os semestres, de acordo com as necessidades da instituição, portanto, não se vinculam a apenas uma disciplina ou subárea da EF. Este foi mais um motivo para manter o grupo diversificado.

Após a definição destes critérios foi iniciada a busca e o contato com os(as) docentes que se encaixavam neste perfil. Os primeiros contatos com os(as) participantes

desta pesquisa deram-se inicialmente, através da indicação de colegas da Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pois esta recebe muitos professores(as) que trabalham nestas instituições para a realização de cursos de mestrado e doutorado. Também foi feita uma consulta aos sítios das IES's, que disponibilizam o contato da coordenação do curso e a lista do corpo docente com seus respectivos *emails*. Quando não havia o *email* do professor, partiu-se para a busca no *curriculum lattes*. Por *email* e telefone foram feitos os primeiros contatos e convites para participação na pesquisa. Os(as) docentes que aceitaram participar indicaram outros(as) colegas de trabalho, situação que permitiu entrevistar professores(as) que não se formaram na UFES.

Bourdieu (1997) explica que a relação que se estabelece na pesquisa é também uma relação social que exerce vários efeitos sobre os resultados obtidos. Há, inevitavelmente, uma dissimetria social entre pesquisador e pesquisado, pois o pesquisador “inicia e estabelece a regra do jogo”. Portanto, é preciso estar atento para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer na comunicação com o pesquisado. Deve-se adotar o constante exercício da empatia e “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 1997, p. 695). Assim, é necessário um olhar atento do pesquisador no sentido de controlar no campo a condução da entrevista.

A proximidade social e a familiaridade com o pesquisado, assegura, segundo Bourdieu (1997) duas condições principais da comunicação não violenta: quando se está socialmente próximo, há maior confiança e permutabilidade, além de um acordo imediato sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e formas de comunicação, que permite coordenar os sinais verbais com os não verbais que indicam como o enunciado deve ser interpretado. Neste sentido, ter sido professora do setor privado mercantil e entrevistar participantes com algum grau de familiaridade ou indicados por colegas de confiança, foi encarado como um facilitador do processo de comunicação nas entrevistas. Mesmo assim, não foi tarefa fácil, pois houve, de minha parte, muita identificação com as experiências relatadas pelos docentes, o que exigiu de mim muita reflexão e controle para que as minhas percepções pessoais não influenciassem o tom da entrevista e o discurso dos participantes.

Os encontros foram agendados conforme a disponibilidade de cada participante, sendo que a maioria ocorreu na própria IES's em que trabalhavam. Isso me permitiu

conhecê-las *in loco*, e registrar algumas percepções sobre os espaços destinados as aulas de EF, pois como orienta Bernstein (1996, p. 118): “As regras pelas quais o espaço é construído, marcado e ordenado contem mensagens cognitivas e sociais implícitas”, ou seja, eles também ensinam e serviram para potencializar a compreensão da ação exercida nestes contextos.

3.3.2 A produção das informações: Entrevista semi-estrutura e caderno de campo

A produção das informações junto aos professores deu-se por meio de entrevistas individuais e semi-estruturadas (ANEXO I). Para a realização das entrevistas individuais optou-se pela utilização de um roteiro semi-estruturado, conforme as indicações de Laville e Dionne (1999), buscando preservar a ideia de uma conversa, de um diálogo. Para tanto, foi organizado um roteiro de entrevistas, composto por blocos de temas. Em cada tema haviam questões que visavam, através da dinâmica do diálogo, traçar o perfil do colaborador, bem como conhecer o cotidiano de suas práticas didático-pedagógicas, seus dilemas, conflitos e desafios.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas foram consideradas algumas dimensões fundamentais que compõem a didática, tal como nos orienta Cunha (2010) e Libâneo (2011): **a dimensão ético/política da formação; a dimensão epistemológica, os conteúdos; as estratégias de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação.** Para manter o fluxo da conversa da maneira mais natural possível, não houve rigidez em relação à ordem das questões e nem tão pouco com os temas que iam surgindo espontaneamente, no fluxo da conversa.

As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2017 após o instrumento ter sido testado com 3 sujeitos, que aceitaram colaborar a fim de que o mesmo pudesse ser ajustado e aprimorado para a coleta oficial dos dados. Todas as entrevistas foram devidamente gravadas para posterior transcrição. Das 3 “entrevistas-piloto” realizadas, duas foram consideradas aptas a serem incluídas na pesquisa. O local e horário da realização das entrevistas foram definidos pelo(a) colaborador(a), porém, a grande maioria delas ocorreu nas IES’s em que os sujeitos trabalhavam, o que, como dito anteriormente, permitiu a mim conhecê-las e registrar algumas observações que enriqueceram a compreensão do objeto, pois as práticas didático-pedagógicas são

também atravessadas pelos espaços, suas formas de organização para além da sala de aula e de situações extra-classe que, por vezes, geram impactos nas aulas.

Essas observações foram registradas em uma espécie de “diário de bordo”, com notas descritivas e analíticas, tal como sugerem Laville e Dionne (1999), o que auxilia o pesquisador na compreensão do objeto em suas múltiplas dimensões. As notas descritivas referem-se aos elementos factuais da situação observada. Já, as notas analíticas dizem respeito às percepções e reflexões pessoais que a situação observada suscitou. Os registros realizados nas IES’s referiram-se à estrutura física, como as salas de aula se organizavam e a ocupação dos espaços pelos estudantes. Também foram anexados neste trabalho as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em EF nos quais os docentes entrevistados atuavam (ANEXO III).

Todos(as) os(as) participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, das questões éticas envolvidas e da aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética e Pesquisa, com parecer disponível no sítio da Plataforma Brasil (CAAE: 68531717.4.0000.5542). Após aceitarem participar voluntariamente, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II).

3.3.3 Organização e Interpretação das informações produzidas

Os documentos levantados na primeira parte da pesquisa foram organizados em quadros e apresentados em números absolutos ou porcentagens. Após a finalização da terceira etapa de produção das informações, que consistiu em realizar as entrevistas com professores, todo o material foi transcrito na íntegra. Posteriormente à transcrição, procedemos à leitura sistemática dos discursos produzidos, de modo a nos familiarizarmos com eles, como nos orienta Minayo (2007). Neste momento também foi possível captar inconsistências em algumas respostas e solicitar, via *email*, que o(a) entrevistado(a) a complementasse.

Após a leitura sistemática das entrevistas, foram destacadas algumas categorias que emergiram dos discursos dos colaboradores em cada bloco temático de questões. Para a análise e discussão das categorias foram destacados os trechos dos discursos que as representam, de modo a garantir rigor interpretativo. Neste sentido, houve a preocupação e o cuidado de, ao selecionar os trechos, não descontextualizá-los.

Todos os materiais produzidos, tanto da primeira etapa da pesquisa quanto da segunda, foram interpretados à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa. Em consonância com a orientação teórico-epistemológica deste trabalho, que toma a linguagem como modo de ação no mundo e implicada nas relações de poder, tal como nos ensina Bourdieu (1983; 1989), acreditamos ser mais coerente a adoção de uma análise e interpretação que busca destacar o seu caráter político e social. Neste sentido, nos pareceu interessante a consideração de alguns pressupostos que orientam a abordagem da Análise de Discurso. Para Orlandi (1999, p. 15):

A análise de Discurso, como seu próprio tema indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra, movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história.

Rocha e Deusdará (2005) e Orlandi (1999) explicam que a abordagem discursiva rompe com a perspectiva estruturalista que crê na possibilidade de, por meio de métodos e técnicas “corretas” e neutras, isolar o símbolo para “descobrir” a significação profunda do discurso e apreender a realidade como algo pré-construído, dado à priori, ou seja, existente antes da pergunta. Implicitamente, está a concepção de que a linguagem reproduz a representação de um real pré-construído. Ao contrário, a abordagem discursiva trabalha com a ideia de linguagem como construção que não se dissocia da interação social, sendo a ciência “o espaço de construção de olhares diversos sobre o real” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p.321), entendido na materialidade do discurso.

Isso implica no reconhecimento de que a comunicação e linguagem não são neutras, mas produzidas nas relações de poder e ideologias, pois ela será influenciada pelos lugares sociais que os agentes ocupam no espaço social. Sendo assim, a linguagem sempre será um espaço de tensões, lutas e de poder, em que os diferentes agentes disputam e negociam os sentidos que irão prevalecer. Neste contexto, a linguagem é vista como um espaço de luta e o pesquisador como um agente participante de uma determinada ordem e diretamente implicado na produção dos sentidos e significados, o que torna impossível a reivindicação de uma postura neutra diante da produção de conhecimentos.

Nesta perspectiva, Orlandi (1999) argumenta que o analista deve considerar os sujeitos na sua história e relacionar a linguagem à sua exterioridade, ou seja, aos processos e condições de produção da linguagem, os sujeitos e a situação. As condições de produção, em sentido estrito, referem-se ao contexto imediato, que no caso aqui investigado é o docente de EF posicionado no ensino superior privado. Já em sentido amplo, elas incluem o contexto histórico, ideológico¹¹, o que implica considerar que este docente está imerso numa materialidade histórica, em que “outras vozes” esquecidas historicizam o seu dizer, a sua prática no presente, independentemente de suas vontades, donde opera e se realiza os efeitos da ideologia. “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa “nossas” palavras.” (ORLANDI, 1999, p. 32)

A memória e o modo como é acionada também fazem parte da produção do discurso. Nessa perspectiva ela é tratada como interdiscurso, definido como:

... aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: um saber que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-contruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentado cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo com o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 1999, p. 31).

O discurso é assim concebido como uma materialidade contraditória, em que o já-dito e esquecido é fundamental para a compreensão de seu funcionamento e a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. O já-dito entra em relação com o que está se dizendo, possibilitando o processo de interação entre o interdiscurso e o intradiscurso, este último caracterizado pelas formulações discursivas produzidas no momento dado, ou seja, nas condições dadas pela posição ocupada pelos sujeitos. Dito de outro modo, é no jogo das relações entre as condições dadas no momento da fala e a memória “esquecida”, na qual a história e a ideologia operam é que se sacam os sentidos dos discursos.

¹¹ Na análise de discurso aqui adotada a ideologia é ressignificada a partir da noção de linguagem, ou seja, assume-se uma definição discursiva de ideologia, em que ela é considerada como parte inerente da constituição dos sentidos e dos sujeitos. Assim, o indivíduo é interpelado como sujeito pela ideologia, não havendo, portanto, sujeito sem ideologia. Para Orlandi (1999, p. 47): “Assim considerada, a ideologia é não ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”.

Pêcheux (1975) citado por Orlandi (1999, p. 35) distingue duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento ideológico e o da ordem de enunciação. O esquecimento ideológico, da instância do inconsciente, nos traz a ilusão de sermos a origem do que dizemos. Já, o esquecimento da ordem de enunciação refere-se ao fato de que ao dizermos, o fazemos de um modo e não de outro “e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”, com outras palavras, de outra maneira “e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.” Assim, forma e conteúdo não estão separados.

O discurso nunca é só repetição, ainda que os limites entre o mesmo e o diferente sejam bem tênues. Orlandi (1999) explica que todo o funcionamento da linguagem se dá na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Nos processos parafrásticos em todo o dizer há algo que se mantém, que se repete. A paráfrase caminha com a estabilização e representa o retorno aos mesmo espaços do dizer, ainda que com formulações diferentes, é o mesmo dizer sedimentado. Ao contrário, nos processos polissêmicos o que se tem é o deslocamento e rupturas dos processos de significação. Neste sentido, o autor afirma:

É desse modo que em análise de discurso, distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. A “criação” em sua dimensão técnica é produtiva, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo[...]. Já a criatividade implica na ruptura no processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 1999, p. 37).

Para haver processos autenticamente criativos é necessário que se coloque em conflito o já produzido, de modo que o novo se torne possível. É neste jogo entre paráfrase e polissemia que se realiza o confronto entre o político e o simbólico. Isto confere o caráter de incompletude de toda prática discursiva.

Por fim, Orlandi (1999) nos explica que em uma sociedade constituída por relações hierarquizadas, o discurso deve ser compreendido imerso em relações de força, sustentado no poder de diferentes lugares. “A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno”, exemplifica o autor. É neste sentido que se deve considerar o lugar do qual fala o sujeito, pois este é constitutivo do que ele diz. Este lugar permite formações imaginárias, imagens que resultam de projeções. Assim, “não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal” que devem ser considerados na análise, mas sim

as imagens da posição dos sujeitos, pois “o que significa no discurso são essas posições” (ORLANDI, 1999, p. 40).

Entendemos assim, que muito mais do que operar com um conjunto de técnicas de análise para se atingir a “verdade”, a proposta aqui é a de construir um olhar que permita interpretar as lutas e relações sociais de poder evidenciadas no plano discursivo, de docentes universitários que atuam no setor privado com estudantes das classes populares, colocando em relevo o simbólico e o político.

4.AMPLIANDO O DEBATE: A HEGEMONIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E CULTURAIS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

A compreensão da complexidade do mundo atual é fundamental para o entendimento do cenário no qual o ensino superior brasileiro se encontra atualmente. Assim, consideramos pertinente tecer algumas reflexões acerca das profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que se deram no mundo, especialmente a partir da década de 70, engendradas pelo que se convencionou chamar de neoliberalismo, pois isto nos ajuda a contextualizar o avanço do ensino superior privado no Brasil.

De acordo com Chauí (2001) o neoliberalismo corresponde ao momento de crise do Estado de Bem-Estar Social na Europa, a partir da década de 70, período com pouco crescimento econômico e alta inflação nos países desenvolvidos e socialdemocratas. Souza (2012) explica que a crise do petróleo nos EUA, em 1973, abala a atividade industrial baseada no modelo fordista e isso deixou os países com dificuldades fiscais para a manutenção das garantias sociais e os salários dos trabalhadores.

De modo bem sintético, o Estado, considerado altamente regulador da economia e “inchado” em decorrência da manutenção dos direitos trabalhistas e sociais conquistados pela classe trabalhadora no século XX, foi acusado de ser o responsável pela crise. A solução imposta viria na forma de cortes de gastos públicos para “desinchar” a máquina pública, com perdas de direitos trabalhistas e sociais, enfraquecimento dos sindicatos pela restauração das taxas de desempregos necessária a formação de exército de reserva, privatização do patrimônio público, legislação antigreves, reforma fiscal para incentivar recursos privados, redução de impostos sobre o capital, aumento dos impostos sobre o trabalho e o consumo e a desregulação da economia (CHAUÍ, 2001).

Esta forma de acumulação do capital atualmente é reconhecida também como acumulação flexível, que incentiva a especulação financeira e não mais os investimentos na produção, “e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal para tratá-lo como moeda. Onde se falar em monetarismo e em capitalismo pós-industrial” (CHAUÍ, 2001, p.18).

Com a derrocada do bloco socialista no fim da década de 80, este modelo político-econômico ganhou força e impôs sua hegemonia, mundializando-se, sendo, de

acordo com Gentili (1998), facilmente imposto como “modelo de democracia” aos países pobres, frágeis e recém-saídos de ditaduras, como os da África e América Latina, que são vistos como mercados consumidores de produtos produzidos nos países desenvolvidos. Além de potenciais mercados consumidores, os países pobres só receberiam empréstimos dos países ricos, representados pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI), desde que os devedores seguissem à risca a “cartilha” neoliberal, que impõe as regras do Estado mínimo acima já descritas e acordos comerciais muito mais vantajosos para os países credores, tornando os países de capitalismo periférico cada vez mais dependentes e sem soberania.

Assim, o capitalismo em sua versão renovada, neoliberal, aprofunda algumas características do capitalismo tradicional, tais como o desemprego estrutural e a instrumentalização radical da ciência e tecnologia, ao mesmo em tempo que ganha outras características tais como: monetarismo, terceirização, predominância do setor de serviços, diminuição do Estado na regulação da economia, privatizações de serviços públicos, transnacionalização da economia, globalização cultural e intensificação das desigualdades extremas em todo o planeta. Não é mais o trabalho que gira o capital, mas ao contrário, é o capital financeiro que subordina todo o resto. Pela transferência das responsabilidades do Estado para o setor privado, encolhe-se o espaço público de direitos e o cidadão, de sujeito de direitos, passa à categoria de consumidor, enfraquecendo a democracia (CHAUÍ, 2001; SOUZA, 2012).

Nada escapa à voracidade do capital, que para se perpetuar precisa constantemente criar e recriar novas necessidades de consumo, pois isto é que faz a “roda girar”. Não por acaso que o setor de trabalho que mais expandiu neste período foi o de serviços, que oferece, através de estratégias de marketing, um verdadeiro “culto” à produtos de consumo rápido e efêmero. Sendo assim, tudo pode ser convertido em mercadoria, com valor de uso, mas principalmente, valor de troca que gera mais valia. Nem os bens considerados direitos humanos “sagrados”, sejam eles materiais ou simbólicos, escapam a esta lógica.

Segundo Souza (2012) é no setor de serviços, caracterizado pelo trabalho precarizado, que se encontra atualmente grande parte dos trabalhadores brasileiros. A reprodução e manutenção desta situação só é possível graças à produção de um “espírito”, que justifica e legitima a atividade econômica, naturalizando a exploração. Neste sentido, Souza (2012) faz uma releitura e atualiza a noção de “espírito do

capitalismo” proposta por Weber¹², uma vez que atualmente, concorrendo ou até mesmo de mãos dadas com as narrativas neopentecostais, há a produção de um discurso empreendedor, que, ao louvar o esforço e a liberdade individual incuti no imaginário social a crença que “basta se esforçar para chegar lá”.

O toyotismo, que emerge após a queda do modelo fordista, junto com a apropriação distorcida dos valores defendidos pelos movimentos de contracultura da década de 70, que teciam críticas ao modelo tradicional de sociedade e clamavam por mais liberdade, estão entre os elementos que participaram da produção deste imaginário neoliberal. Com a recessão da década de 70 e o enfraquecimento dos sindicatos, o toyotismo japonês ascende trazendo em seu bojo um “patriotismo de fábrica”, subordinando os trabalhadores não mais a hierarquias rígidas de controle de seu trabalho, mas aos objetivos da empresa. A proposta da produção flexível e descentralizada nascida neste momento não se utiliza mais da hierarquia rígida no controle dos trabalhadores (SOUZA, 2012). O trabalhador passou a ser motivado a se engajar pela empresa, num discurso que promete lucro para todos. Ou seja, se a empresa ganha, todos ganham! Em termos populares, “deve-se vestir a camisa”.

Assim, Souza (2012) conclui que o toyotismo consegue transformar a rebeldia em obediência, vigilância externa por auto-vigilância, mobilizando os trabalhadores em prol de interesses da empresa. No ocidente, as empresas passam a substituir a dinâmica hierárquica rígida pelas dinâmicas de auto-organização comunicativa através de redes de fluxos interconectados e descentralizados, dando assim, a falsa impressão de que agora o trabalhador é dono de seu trabalho, é mais livre. As noções de autonomia e criatividade são devidamente apropriadas e ressignificadas pelo capital. O lugar de pertencimento não é mais a classe ou o sindicato, mas sim a própria empresa e o consumo.

Todas essas mudanças junto com a produção das tecnologias da informação intensificadas também a partir da década de 70 impactaram substancialmente a cultura, os valores e as relações sociais na contemporaneidade. Para Harvey (2004), há uma clara mudança no modo como os sujeitos percebem e se relacionam com o mundo. As novas tecnologias da informação permitiram romper com as barreiras de espaço e tempo que separavam culturas e nações. A velocidade com a qual a informação e as imagens circulam nas redes de computadores faz com que os sujeitos de qualquer lugar do

¹² Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.

mundo possam vivê-las em tempo real, porém de forma virtual. Neste contexto, a quantidade e a velocidade tornam impossível captar a totalidade dos acontecimentos. Apreendem-se os fragmentos dos acontecimentos, reduzindo a complexidade do mundo às telas inertes de TVs e computadores, tornando real a vivência no simulacro¹³. Para o autor, isso caracteriza a nossa *Condição Pós-Moderna*¹⁴.

Os impactos destas modificações também são esmiuçados por Bauman, principalmente no que tange às mudanças no âmbito das relações humanas. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que este novo contexto nos traz inúmeros ganhos em liberdade, pois há uma clara abertura às diferenças e a outros modos de vida, ele também traz o aprofundamento das desigualdades sociais em âmbito global, com novas formas de exclusão e controle social. Buscando compreender estes paradoxos, Bauman (2001) nos traz o entendimento de que vivemos uma fase avançada da Modernidade gestada nos idos do século XVII. Isto porque, na opinião do autor, coabitam no presente, os resquícios dos valores e instituições arquitetados no início da constituição dos Estados Modernos, atualmente em pleno declínio, com novas formas de vida, muito mais flexíveis e móveis. Ou seja, o mundo contemporâneo tem como principal marca formas de relação com o espaço e tempo caracterizados pela grande fluidez, velocidade e mobilidade e, portanto, de rápidas mudanças. Bauman (2001) encontra na metáfora da *liquidez* a expressão que reflete bem este momento histórico. Ao contrário das substâncias sólidas, que são rígidas e com pouca mobilidade, a fluidez é o que caracteriza as substâncias líquidas, que se movem rapidamente moldando-se às diferentes pressões exercidas pelo espaço. Assim, as metáforas “*liquido-sólido*” são a chave de leitura da análise que o autor faz da modernidade e de sua fase atual, denominada por ele de *Modernidade Líquida*. Esta é caracterizada pelas rápidas mutações, em que modelos morais e institucionais são constantemente dissolvidos no rápido e permanente fluxo das informações e das práticas de consumo (ALMEIDA et al., 2009).

¹³ Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, simulacro é: Reprodução de algo; imitação; cópia grosseira. A expressão foi tomada pela teoria filosófica de Jean Baudrillard para discutir as relações entre realidade, símbolos e sociedade e o modo como estes se relacionam na contemporaneidade, em que a realidade e seus significados são substituídos por símbolos e signos representados pelas imagens, tornando a experiência humana uma simulação da realidade.

¹⁴ Expressão adotada por David Harvey em suas análises sobre o mundo contemporâneo. As mudanças ocorridas no ocidente e as novas configurações do capitalismo contemporâneo alteraram sobremaneira a relação espaço-tempo e os modos de vida humanos. Tamanha as mudanças sofridas poderíamos afirmar, segundo o autor, que já não estaríamos mais vivendo na modernidade, mas sim, na pós-modernidade.

Para Bauman (2001), a modernidade é fluida desde a sua criação. A revolução industrial e a invenção da marcação do tempo cronológico já alteraram substancialmente o modo pelo qual os sujeitos passaram a perceber e vivenciar o tempo, agora não mais tendo a natureza como referência. Para o autor, a célebre frase cunhada por Marx e Engels no Manifesto Comunista, publicado em 1848, “*Tudo o que é sólido se desmancha no ar*”, explicita justamente a grande ruptura no modo de perceber o mundo e a vida promovida pelo capitalismo industrial. A célebre frase sintetiza o novo espírito moderno que já nasceu com o ímpeto de eliminar o passado “morto”, os sólidos pré-modernos, representados pelo sagrado e pela tradição que mantinham a coesão, rigidez e a imobilidade inútil ao novo mundo em ascensão. Porém, destaca o autor:

Lembremos, no entanto, que tudo isso seria feito não para acabar de uma por todas com os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas para limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos, para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável... Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez *duradoura*, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, pag. 9-10).

Assim se dá a substituição dos sólidos da tradição e do sagrado pelos novos sólidos das verdades científicas e do cálculo racional e impessoal das burocracias modernas, que transformaram-se em instrumentos de busca incessante da ordem, da homogeneização e do controle social, a serviço do Estado e do capital industrial, que, juntos, iam tecendo os valores ligados à ética da disciplina e do trabalho, bem como a produção do “inimigo” e de sua exclusão, ou seja, dos diferentes que não se enquadravam no padrão ordenado pela ciência. Atinge-se assim, o ápice da sociedade planificada e administrada.

Se na *Modernidade Sólida*, que caracterizou o capitalismo industrial até a metade do século XX, as certezas, a permanência e a ordem eram as marcas deste tempo, tendo o Estado e os intelectuais como os guardiões do bom funcionamento moral e social em busca da sociedade perfeita, da realização das grandes utopias sociais, na *Modernidade líquida*, vivemos o declínio do “sonho moderno” e, portanto, um momento de realidades distópicas, em que as incertezas, a relativização dos valores, a fluidez e fragmentação das experiências cotidianas é que dão o tom no mundo atual. Os grandes ideais e utopias universalistas produzidos na modernidade sólida e que

fundamentaram as lutas sociais por justiça, igualdade e liberdade desde o século XVIII, encontram-se bastante enfraquecidos e vão cedendo lugar às lutas muito mais fragmentadas, motivadas por demandas locais e de reconhecimento cultural de grupos historicamente excluídos, tais como gays, lésbicas, mulheres, deficientes, minorias étnicas e religiosas, entre outros.

A principal força motora por trás desse processo tem sido desde o início a acelerada “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase sólida da modernidade para a fase “fluída”. E os fluídos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de agüentar o vazamento, a infiltração, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas (BAUMAN, 2005, p. 57-58).

Se, por um lado, o enfraquecimento dos valores tradicionais nos trouxe ganhos em liberdade, que abriu mais espaços para as diferenças sexuais, étnicas, físicas, de gênero e culturais, por outro lado, as certezas de uma vida segura, amparada por sólidos vínculos comunitários e pelo poder público, se esfacelam junto com o antigo Estado provedor, agora colonizado pela lógica mercadológica e privatista, que afeta de modo brutal os países do capitalismo periférico. Emergem também, novas formas de exercício de poder e controle social, muito mais sutis e sofisticados, que atuam não mais pela repressão dos desejos, mas sim, pela sua estimulação. A sedução hedonista, de viver o prazer imediatamente pelas práticas de consumo, mediadas pelo mercado e pelo discurso publicitário, age diretamente nas emoções dos indivíduos, criando novas formas de controle e de apatia social.

De acordo com Bauman (2001) nesta conjuntura, o poder, antes muito bem localizado na idéia do *Panóptico* presente nas tradicionais instituições modernas, responsáveis pela vigilância e rígida disciplina corporal, move-se atualmente de modo instantâneo e extraterritorial. O poder não é mais localizável nem tão pouco se baseia na coerção direta. Neste sentido, Bauman (2001, p. 18) esclarece:

O poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico – e assim, o tempo requerido para o movimento de seus ingredientes essenciais se reduziu drasticamente. Em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente extraterritorial, não mais limitado, nem mesmo

desacelerado, pela resistência do espaço... Isso dá aos detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico. O que quer que a história da modernidade seja no presente, ela é também e talvez acima de tudo, *pós-Panóptica*.

Neste contexto de rápidas mudanças, impermanência e insegurança há de acordo com Bauman (2001; 2010), a produção intensa de uma cultura individualista em que as identidades dos sujeitos são ancoradas cada vez mais nas práticas de consumo. Se na modernidade sólida o trabalho era o principal eixo de constituição identitária dos sujeitos, atualmente, o consumo parece assumir centralidade. Como nada nesta sociedade é durável e as possibilidades são muitas, “poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis” (2001, p.74), a ordem é não se prender em compromissos de longo prazo, pois, “caso contrário poderiam excluir as possibilidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura” (2001: p. 74). Bauman (2010a: p. 40-41) assim explicita:

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso de longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que inevitavelmente elas se apresentarem.

A perspectiva de se ver restrito a uma única coisa a vida inteira é repulsiva e apavorante. O que não surpreende, pois todos sabem que até os objetos de desejo logo envelhecem, perdem o brilho num segundo e, de símbolos de honra, transformam-se em estigmas de infâmia.

Neste império de indivíduos e consumidores, a liberdade, uma importante pauta dos movimentos de contra-cultura da década de 70, é, como nos lembra Souza (2012), antropofagicamente apropriado e ressignificado pelo capitalismo contemporâneo como sinônimo de liberdade individual e de consumo. Nesta sociedade fluída, em que nada é durável, noções de liberdade são fabricadas, vendidas, consumidas e descartadas ao sabor de cada momento, prontas a serem substituídas por novas mercadorias que prometem mais liberdade e mais felicidade. Tudo agora depende dos indivíduos e de sua aptidão para fazer boas escolhas. Seus fracassos e sucessos são suas responsabilidades individuais. A figura da autoridade, do líder encarnado na figura dos intelectuais legisladores, típica da modernidade sólida, que apontava o “certo e errado” e para onde

todos deveriam ir, estão em franco declínio, pois agora, o indivíduo consumidor, é a autoridade máxima para fazer suas escolhas.

Para Bauman (2001), o dismantelamento do Estado de bem-estar social, conforme discutido no início deste capítulo, bem como a produção desta nova ética individualista e do consumo, vai paulatinamente esvaziando os sentidos de cidadania e da política como a arena em que se travam as lutas de interesses públicos. O vazio da cidadania vai sendo preenchido pela narrativa do indivíduo consumidor e os problemas públicos vão sendo tratados como questões privadas, de ordem individual. A publicização da vida privada, amplamente explorada em programas de fofoca na TV e redes sociais, e a privatização dos problemas públicos, refletem que vivemos o fim da era do engajamento coletivo por grandes causas sociais. Mudar o mundo não está mais na agenda.

No Brasil, é possível afirmar que as políticas neoliberais chegaram com mais força a partir da década de 90, e tiveram forte influência no modelo de expansão do ensino superior, o qual discutiremos com maiores detalhes a seguir.

4.1. O neoliberalismo à brasileira e seus impactos no Ensino Superior Brasileiro: as contradições deste processo

Em nenhum momento da história brasileira a universidade e a formação universitária foram tão exaltadas como hoje, em que é ressaltada principalmente sua importância na economia. Para compreender este status atual, é necessário contextualizarmos historicamente o surgimento do ensino superior no Brasil, bem como as transformações políticas, econômicas e socioculturais vivenciadas, principalmente, a partir da década de 90, momento no qual se intensificou o seu processo de ampliação no país.

Os cursos superiores no Brasil surgiram no início do século XIX, mais precisamente em 1808, época em que o país ainda era uma colônia. O modelo de universidade adotado foi o franco-napoleônico, com caráter profissionalizante e centrado em cursos e faculdades, estando voltada para as elites com o intuito de formar os futuros burocratas do Estado e construir os valores para unificação ideológica da nação. Era um modelo de universidade bastante centralizadora e fragmentada, com práticas pedagógicas tradicionais (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). Portanto, no Brasil, diferentemente da Europa que adotou um modelo de universidade considerado

tradicional/erudito e “improdutiva”, aqui, desde o início a instrumentalização do ensino superior já se fez presente, embora a relação professor-aluno ainda ocorresse nos moldes tradicionais. Chauí (2001) caracteriza este modelo como “universidade funcional”.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), no final do século XIX e até metade do século XX, a universidade brasileira passa a sofrer influências do modelo alemão, país que, em busca de sua edificação nacional, considera que a produção de ciência e tecnologia precisa estar a serviço das questões nacionais para o enfrentamento das futuras competições. Este modelo já apresenta uma outra concepção pedagógica, em que professores e alunos eram considerados parceiros na busca e produção de conhecimento científico e tecnológico no país, que deveria ser exercido com autonomia e soberania de seus professores e alunos. Junto com estas influências, as universidades latino-americanas também ganharam um caráter crítico e combativo das injustiças e desigualdades sociais. Segundo as autoras, este foi um momento de grande esperança para a construção de uma universidade brasileira mais livre, democrática e com a produção de sólidos estudos da realidade brasileira. Esperança logo ceifada pelo golpe militar de 1964 e pela reforma universitária de 1968.

A partir de então, segundo Chauí (2001) e Pimenta e Anastasiou (2010), houve um enorme retrocesso nas universidades brasileiras. Além da forte repressão vinda do regime militar, o que desmantelou o movimento estudantil combativo, com o argumento falacioso de “modernizar” a universidade, torná-la “mais produtiva”, o governo militar, alinhado aos interesses de Washington e da direita brasileira, promoveu uma reforma universitária que, além de precarizar o trabalho docente nas instituições públicas, abriu as portas para a iniciativa privada, dando início ao primeiro *boom* das IES privadas. Corbucci et al. (2016) ao analisar o avanço das matrículas no ensino superior brasileiro entre 1960 e 2010, evidenciam que em 1960 haviam 101.691 matrículas no ensino superior, sendo 58,6% oferecidas no setor público e 41,4% no setor privado. Em 1980, a mudança é significativa tanto no que se refere ao aumento nas matrículas, que saltou para 1.377.286, quanto da predominância do setor privado, que passou a representar 64,3% do ensino superior.

A reforma universitária de 1968 foi a responsável pela introdução da ideia de que a universidade deveria ser produtiva e eficiente administrativamente, devendo ser gerida à imagem e semelhança das grandes empresas, devendo atender às regras e leis do mercado. Esta reforma também tinha como objetivo massificar o ensino superior

para o atendimento da classe média, que em grande maioria apoiava o golpe militar, além de formação de mão de obra para atender aos interesses do capital. Assim, intensificou-se o seu processo de burocratização aos moldes taylorista, a heteronomia universitária, a fragmentação dos currículos e da díade ensino-pesquisa, promovendo a divisão do trabalho docente, implementação de cursos curtos para o atendimento do mercado de trabalho, redução de professores e aumento na quantidade de turmas e disciplinas ministradas forçando pedagogias homogeneizantes.

Chauí (2001) discute como a partir deste momento a universidade brasileira começa a se transmutar em uma “universidade administrada”, deslocando-se de seu papel como importante *instituição social* para uma *organização social*. Enquanto *instituição social*, a universidade se caracteriza como ação e prática social, norteadas por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto na produção quanto na disseminação de conhecimento, buscando efetivar os princípios da formação, criação, reflexão e crítica, com autonomia ante ao Estado e as religiões. Já, enquanto *organização social* ou uma universidade administrada, ela vem perdendo sua característica secular e transformando-se numa entidade administrada, pautada em regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, uma entidade isolada, cujo sucesso e a eficácia são medidos pelas regras da competição e do desempenho segundo as leis do mercado capitalista, já não mais questionando a sua existência e função social.

Enquanto entidade administrada Chauí (2001) destaca que inicia-se assim a fase da “universidade de resultados”, que se estende até o fim da década de 80. No entanto, esta fase é fortemente marcada por tensões e resistências contra este processo, principalmente no início da década de 80, caracterizado pelo período da abertura política e da redemocratização do Brasil. Nunes (2012) explica que, a década de 80 inicia-se com o país mergulhado numa grande crise econômica, que, no âmbito do ensino superior, foi marcado por longas greves das universidades federais em função da precarização das universidades. Apesar da crise, o momento também estava envolto numa forte atmosfera de lutas dos diferentes movimentos sociais organizados, a exemplo do sindicato dos metalúrgicos, e a renovação da esperança na construção de uma realidade mais democrática e justa. Nunes (2012) destaca que no campo da educação e do ensino superior, vários grupos organizados participaram ativamente das discussões e elaborações de propostas que pautasse uma universidade pública de qualidade ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão; com autonomia científica e pedagógica; organizada por uma gestão democrática e ao acesso de todos. Neste

movimento, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), destacaram-se na participação e luta na Assembleia Nacional Constituinte para que a nova Constituição brasileira garantisse a universidade como um bem público, autônoma, democrática e voltada aos interesses do povo brasileiro e não aos interesses de grupos mercadológicos e sua lógica de resultados.

Em meio às tensões e disputas entre os diferentes grupos que fizeram parte da elaboração do relatório sobre a educação superior e que comporia a nova constituição federal, o texto final, após as pressões de representantes dos setores da educação privada, sofreu inúmeras modificações, de modo que os movimentos progressistas pela universidade pública garantiram na Constituição Federal de 1988, artigo nº 207, apenas a autonomia universitária no que tange as práticas didático-científicas e a gestão financeira e patrimonial, obedecendo aos princípios da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão (NUNES, 2012). Ou seja, nada sobre o ensino superior privado, as faculdades de “ensino” e o financiamento público do setor privado foram considerados, o que deixou o campo do ensino superior privado livre para continuar se proliferando.

A partir da década de 90 a universidade sofrerá, mais uma vez, inúmeras transformações em decorrência do avanço de políticas neoliberais, bem como o surgimento da “universidade organizacional”, o ápice da “universidade administrada” (CHAUÍ, 2001). A política neoliberal foi introduzida no Brasil nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e intensificada nos governos Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Estes foram períodos de grande privatização do patrimônio público e de abertura à iniciativa privada inclusive em setores ligados aos direitos sociais, como saúde e educação.

Em decorrência da ampliação da educação básica e das pressões de setores econômicos sobre a necessidade de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, observa-se a partir da metade da década de 90, a ampliação das possibilidades de ingresso no ensino superior, principalmente via setor privado-mercantil que até hoje tem sido predominante no Brasil (SGUISSARDI, 2008; 2015). O período dos governos de FHC foi o que abriu definitivamente as portas para que a iniciativa privada pudesse explorar as novas demandas por ensino superior no Brasil, seguindo a cartilha dos bancos internacionais. É neste momento que ocorre o segundo *boom* do ensino superior no Brasil, com a proliferação de IES privadas, de caráter neoprofissional.

Silva (2012) explica que a justificativa para a implementação deste modelo de universidade neoprofissional, pode ser encontrada em duas teses amplamente defendidas em meados das décadas de 80 e 90 pelo Banco Mundial (BM) e de organismos multilaterais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), para o ensino superior em países em desenvolvimento. A primeira tese, divulgada no documento *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, de 1986, argumenta pelo menor retorno social e individual dos investimentos em educação superior. Neste documento, de ampla repercussão, a defesa era de que o investimento em educação básica e não no ensino superior, traria maiores retornos sociais e individuais. Junto desta defesa, também vinha a recomendação pela diminuição de recursos públicos e diversificação das fontes de financiamento do ensino superior.

Em 1994, explica Silva (2012), a tese anterior é reiterada e aprofundada no documento *Higher education: the lessons of experience*, elaborado pelo BM em 1994. Além da reiteração da tese de 1986, este documento também destaca que as fontes de manutenção da educação superior já existentes deveriam ser diversificadas, incluindo o pagamento de mensalidades pelos alunos das IES públicas, numa clara alusão à privatização do setor. O documento ainda discorre sobre a inadequação das universidades de pesquisa, que na visão do Banco Mundial são “improdutivas” para a realidade destes países, devendo ser substituídas pelas universidades de ensino. Não é à toa que em 1997, o decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhece a educação superior como um bem de serviço comercializável e, portanto, gerador de lucro e acumulação de capital, viria ser anexado à LDB/1996, consolidando definitivamente a ideia de educação superior como mercadoria (SGUISSARDI, 2008.)

Em 1998, segundo Sguissardi (2008) e Silva (2012), na Conferência Mundial sobre Educação Superior, da UNESCO, realizada em Paris, o Banco Mundial adiantava outra tese que iria respaldar a intensificação da abertura do mercado educacional de ensino superior à iniciativa privada no Brasil. Esta tese definiu explicitamente a universidade como um bem privado porque pode se enquadrar na lei da oferta e da procura, devendo ser guiada aos moldes do setor empresarial, ou seja, da administração “moderna” para ser mais eficiente e produtiva.

No ano 2000, o Banco Mundial em parceria com a UNESCO, publicou o documento *Higher Education in Developing Countries* com a revisão de algumas de suas teses e, até certo ponto, posicionando-se contrariamente às privatizações

indiscriminadas, atitude que na opinião dos autores chegou tardiamente. Neste documento também estão presentes as ideias que atribuem ao Estado o papel de supervisor do ensino, algo que temos presenciado desde 2006 com a aplicação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), regulamentada pela lei 10.861 – 14/04/2004 e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), que buscam justamente colocar o Estado como supervisor e regulador da qualidade e expansão da educação superior (REAL, 2015).

Assim, os organismos internacionais impuseram na década de 90 um “modelo de universidade mundial”, privatizado e padronizado aos países em desenvolvimento. Este modelo, que até os dias atuais ganhou enorme força, pode ser sintetizado nas seguintes características, segundo Silva (2012): heterônoma, neoprofissional, operacional e empresarial competitiva. Deste modo, consolida-se, nas palavras de Chauí (2001) a “universidade organizacional” ou “administrada”, aos moldes da burocracia empresarial e da tecnocracia, sem autonomia, que confunde qualidade com quantidade, eficiência e flexibilidade e reprodutora da divisão do trabalho, em que a pesquisa é vista como instrumento do mercado.

Não por acaso, nos governos de FHC não houve a construção de nenhuma universidade pública. Toda a demanda por educação superior foi encaminhada ao setor privado, que absorveu parte dos jovens de classe média que não tinham vez no concorridíssimo vestibular público, bem como uma pequena parcela dos estudantes trabalhadores, que dividem seu tempo entre o trabalho durante o dia e o estudo noturno. Em 1999, este governo instituiu através da medida provisória 1.827, de 27/05/1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que empresta dinheiro com juros baixos aos estudantes dos cursos de graduação da rede privada de ensino (BRASIL, 2001).

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016), embora tenham dado continuidade as políticas econômicas neoliberais, apresentaram um caráter bem mais ambíguo e se diferenciaram de seus antecessores, principalmente pelos investimentos em políticas sociais, inclusive no âmbito do ensino superior, como veremos mais adiante. Essas diferenças levaram alguns analistas sociais a divergirem sobre as definições destes governos e se, de fato, podemos tachá-los pura e simplesmente como neoliberais. Boito Jr. e Berringer (2013) preferem defini-los como governos “neodesenvolvimentistas. Já, Sader (2013) os define como governos “pós-neoliberais”.

A partir de uma ampla e contraditória aliança com vários setores da sociedade brasileira, incluindo a burguesia nacional, trabalhadores e marginalizados, os governos Lula-Dilma possibilitaram o avanço em setores sociais, principalmente nas camadas mais pobres, a partir de políticas de distribuição de renda, como o Bolsa Família¹⁵, que reduziu brutalmente a pobreza extrema no Brasil, a valorização do salário mínimo, o aumento nas vagas de empregos formais e o aumento de crédito para este segmento social incluindo-os no mercado de consumo (BOITO JR. e BERRINGER, 2013). Houve, sem dúvida, uma presença maior do Estado para a ampliação dos direitos sociais, indo, em alguma medida, na contramão dos ditames neoliberais. No entanto, ao mesmo tempo em que houve conquistas e avanços sociais, o que é louvável, não houve rupturas com o grande capital financeiro e nem com a iniciativa privada em setores como a educação superior, por exemplo, que nunca lucraram tanto como nestes governos. Isso suscitou inúmeras críticas vindas, principalmente, de setores da esquerda mais tradicional que apontava constantemente os limites de uma política de conciliação de classes.

As relações ambíguas e contraditórias estabelecidas pelos governos Lula-Dilma com o capital financeiro se refletiram claramente nas políticas públicas de ensino superior, que teve um aumento significativo no número de instituições e de vagas na rede privada, mas também ampliou o número de instituições e vagas nas universidades públicas federais, através do programa de cotas raciais e sociais, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da entrega de dezoito novas universidades federais. A implantação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) pelas Universidades Federais, que substituiu os antigos e tradicionais vestibulares pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, também foi potencializador deste processo. No setor privado, o governo Lula, além de ampliar o FIES, também criou no ano de 2004 o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que concede bolsas de 50% a 100%, em instituições privadas, à estudantes com faixa de

¹⁵ O **Programa Bolsa Família** (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal instituído no primeiro governo Lula, pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003^[1], convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836,^[2] que unificou e ampliou os programas anteriores de transferência de renda, tais como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Programa Auxílio-Gás, Programa Nacional de Acesso à Alimentação – Fome Zero. Ele consiste na ajuda financeira às famílias pobres e extremamente pobres (definidas como aquelas que possuem renda per capita de R\$ 89,00 a R\$ 178,00) que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham as crianças e os adolescentes entre 6 e 17 anos com frequência na escola e façam o acompanhamento de saúde das gestantes e vacinação em dia. (Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>).

renda familiar de até 3 salários mínimos mensais, ou seja, jovens das classes C, D e E. Também houve aumento significativo na oferta de cursos de graduação à distância (EAD), a partir dos governos Dilma Rouseff. Portanto, essa expansão beneficiou principalmente os estudantes pobres que pela primeira vez na história do Brasil, passaram a frequentar os cursos universitários.

No entanto, como se pode observar, ao mesmo tempo em que houve investimentos públicos no ensino superior nos governos Lula-Dilma, o setor privado aumentou vertiginosamente, inclusive com a formação de oligopólios educacionais, como é o caso da empresa Kroton¹⁶, com ações abertas na bolsa de valores, tal como demonstra Sguissardi (2015). A predominância da rede privada é esmagadora. Os dados do INEP (2017) revelam bem a dimensão desta situação. O Brasil tem atualmente um total de 2.448 IES's, sendo 296 públicas e 2.159 privadas. Das 8.286.663 matrículas presenciais e EAD efetuadas, 6.241.307 foram feitas na rede privada, ou seja, quase 80% das matrículas de graduação. Em 2000, Corbucci et al. (2016) mostra que o país possuía 2.694.245 de matrículas, sendo que 67,1% delas era no setor privado, deste modo, o salto é bastante significativo. Muitas instituições são de caráter privado-mercantil, destinadas exclusivamente ao ensino, sem obrigatoriedade com a pesquisa e extensão, elementos considerados fundamentais para uma formação universitária de excelência. Nas tabelas abaixo é possível ver o número de instituições por tipo de organização e categoria administrativa, bem como o total de matrículas nas licenciaturas.

¹⁶ A KROTON é atualmente a maior empresa privada de educação do mundo. Ela tem 1,185 milhão de estudantes presenciais e 819.000 na modalidade de EAD,^[4] com 290.000 estudantes na educação básica em 127 campi e 726 polos divididos entre 11 marcas educacionais que estão distribuídas em todos os estados Brasileiros. (Fonte: <http://www.kroton.com.br/>). Com fins lucrativos, ela possui ações na bolsa de valores e em 2018 figurou entre as 10 empresas com maior potencial de ganhos para os investidores.

Tabela 1: Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil de acordo com a categoria administrativa (INEP, 2017).

TOTAL	2.448
Públicas	296
Federal	109
Estadual	124
Municipal	63
Privadas	2.152

Tabela 2: Total de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa – Brasil (INEP, 2017)

Instituição	Matrículas	Licenciaturas
Pública	2.045.356	601.839
Federal	1.306.351	350.441
Estadual	641.865	234.153
Municipal	97.140	17.245
Privadas	6.241.307	987.601
TOTAL	8.286.663	1.589.440

No estado do Espírito Santo, *locus* desta pesquisa, a situação é mais drástica, pois só há uma as instituições privadas de ensino representam 93,5% da oferta de cursos de nível superior, que detém 74% das matrículas nas licenciaturas, conforme demonstram as tabelas abaixo.

Tabela 3: Número de instituições de Ensino Superior no Espírito Santo (INEP, 2017)

IES	Número	Capital	Interior
Pública	5	3	2
Federal	2	2	-
Estadual	1	1	-
Municipal	2	-	2
Privadas	73	20	53
TOTAL	78	23	55

Tabela 4: total de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa – Espírito Santo, (INEP, 2017)

Instituição	Matrículas	Licenciaturas
Pública	31.834	9495
Federal	31.110	9.005
Estadual	388	283
Municipal	336	207
Privadas	121.776	26.584
TOTAL	153.610	36.079

O mais contraditório desta realidade é que, em grande medida, as instituições privadas tem se mantido e ampliado o seu capital financeiro com recursos públicos, vindos de programas como o PROUNI e FIES ou pela isenção de impostos, o que na visão de Mancebo (2004a, p. 853) citado por Silva (2012, p. 104) causa um

“embaralhamento das barreiras entre o público e o privado, abrindo espaço para a emergência de uma esfera pública não estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público”. Esta situação é bastante paradoxal, pois pelo PROUNI tenta-se “democratizar” o acesso ao Ensino Superior via setor privado, e enriquece-se o patrimônio privado através dos recursos públicos! Esta política pública de democratização do ensino superior, segundo Leher (2006) citado por Silva (2012, p. 104):

... permite que os tubarões do ensino recebam duas vezes recursos públicos: por meio da isenção fiscal e por meio de repasse direto de recursos pelo Fies, um programa que aloca mais de R\$ 1 bilhão nas privadas.

Tamanho têm sido os lucros conquistados neste processo de educação-mercadoria, conforme Sguissardi (2008; 2015), que nos últimos anos temos acompanhado a forte presença de grandes fundos de investimentos no mercado educacional e a extinção de pequenas instituições, que foram absorvidas pelos grandes conglomerados educacionais, principalmente os de origem estrangeira, com presença marcante na bolsa de valores! Neste processo, segundo Gorgulho (2007) citado por Sguissardi (2008, p. 1003) “o setor vai se consolidar em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecerão ensino superior barato, com uma qualidade razoável”.

Para manterem-se na concorrência voraz que o mercado do ensino superior apresenta, estas instituições de caráter privado-mercantil absorveram intensamente um contingente de professores com qualificação abaixo daquela requerida pelo setor público, de modo que possam pagar baixos salários, oferecendo condições de trabalho precárias. Essa situação tem levado estudiosos do ensino superior a questionar até que ponto podemos falar que houve, de fato, um processo de democratização da educação superior nas últimas duas décadas, pois o caráter precarizado e de ensino aligeirado que estas instituições oferecem parece mais enquadrar-se num processo de massificação do que propriamente de democratização (CUNHA, 2011; KALMUS, 2010; NEIRA, 2014; SGUISSARDI, 2015).

Mesmo se considerarmos o aumento no acesso dos estudantes das camadas baixas em universidades públicas, que foi uma realidade vivida nos governos Lula-Dilma, esta democratização é altamente questionável, uma vez que a frequência de entrada destes estudantes foi em cursos de baixo status social, tais como as licenciaturas e escolhidos, muitas vezes, porque seria impossível entrar no curso dos “sonhos”. Isso

demonstra que a “escolha” é condicionada pelo o que é possível no momento, tal como discutido por Bourdieu (1998) e confirmado pelos estudos de Almeida (2015), Almeida et al. (2006), Belletati (2011), Silva (2011).

A ampliação do ensino superior no Brasil nos últimos 20 anos também promoveu um aumento significativo na contratação de professores universitários, principalmente nas instituições privadas. O relatório do Censo do Ensino Superior do INEP (2003) destaca que neste mesmo ano havia 254.153 docentes em exercício no ensino superior brasileiro. O relatório mais atualizado do INEP (2017) revela que há 380.673 docentes em exercício, o que representa um crescimento de mais de 66% na contratação de docentes. No início dos anos 2000, Cunha (2004) já argumentava que todo este crescimento não estava sendo acompanhado de mecanismos de formação de pessoal que pudesse dar conta das atividades docentes feitas, muitas vezes, na base da improvisação docente, principalmente no setor privado em que prevalece uma relação patrimonialista no âmbito das contratações de professores.

Dada a característica heterogênea do ensino superior brasileiro, os regimes de trabalhos dos docentes também variam bastante, indo desde a contratação em regime de dedicação exclusiva (40 h/semanais), até a contratação como dedicação parcial (parcial 20 h/semanais) e horista (menor que 20 h/semanais). A contratação por dedicação exclusiva é predominantemente realizada nas universidades públicas, já os regimes de contratação parcial e horista são feitas predominantemente nos centros universitários e faculdades do setor privado. Isso pode claramente ser observado nos dados do INEP (2017), conforme segue abaixo.

Tabela 5: Dados do INEP (2017) sobre o número Total de Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES

UF Cat. Adm.	Docentes em Exercício																			
	Total Geral				Universidades				Centros Universitários				Faculdades				IF e CEFET			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Brasil	380.673	201.437	103.768	75.468	206.464	147.300	36.801	22.363	45.460	11.926	17.190	16.344	106.554	21.015	48.981	36.558	22.195	21.196	796	203
Pública	171.231	146.551	19.020	5.660	138.270	121.799	13.919	2.552	1.344	612	380	352	9.422	2.944	3.925	2.553	22.195	21.196	796	203
Federal	113.907	105.470	8.041	396	91.070	83.667	7.210	193	-	-	-	-	642	607	35	-	22.195	21.196	796	203
Estadual	50.703	38.889	8.990	2.824	44.707	37.108	6.201	1.398	94	94	-	-	5.902	1.687	2.789	1.426	-	-	-	-
Municipal	6.621	2.192	1.989	2.440	2.493	1.024	508	961	1.250	518	380	352	2.878	650	1.101	1.127	-	-	-	-
Privada	209.442	54.886	84.748	69.808	68.194	25.501	22.882	19.811	44.116	11.314	16.810	15.992	97.132	18.071	45.056	34.005	-	-	-	-

A tabela 5 aponta, na coluna 1 “Total Geral”, que no Brasil, 55% dos professores estão na rede privada. É também demonstrado que 74% destes docentes da rede privada trabalham em regime de trabalho em “tempo parcial” e “horista”. Quando comparamos com o setor público esta relação se inverte, pois a maioria, ou seja, 85,6% dos docentes estão em regime de dedicação exclusiva.

As diferenças no regime de trabalho dos docentes em universidades públicas e privadas também são grandes, como se pode observar na coluna 2 “universidades”. Enquanto nas públicas apenas 12% dos docentes estão em regime parcial e horista, nas privadas 63% estão nesta condição. Nos “Centros Universitários” também existem diferenças significativas, pois enquanto no setor público 54,5% trabalham sob regime

parcial e horista, no setor privado 74,4% estão nesta condição. Por fim, nas Faculdades públicas 69% estão em regime de trabalho parcial e horista contra 81,4%, nas faculdades privadas.

Compreendemos que parte das diferenças no regime de trabalho entre universidades, centros universitários e faculdades se explica em função da exigência de manter o tripé ensino-pesquisa-extensão nas universidades. Porém, também compreendemos que mesmo em se tratando de atividades voltadas somente para o ensino, como é o caso das faculdades, o regime de trabalho parcial e principalmente o horista, impõe ao docente a necessidade de ter que trabalhar em duas ou três instituições e em várias disciplinas diferentes para ganhar um salário minimamente digno. Isso, inevitavelmente, implica em menor dedicação à sua formação continuada e ao preparo adequado das atividades didático-pedagógicas.

Tabela 6: Número Total de Docentes (Em Exercício), por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (INEP, 2017).

UF / Cat. Adm.	Docentes (Em Exercício)												Docentes (Em Exercício)																	
	Total						Universidades						Centro Universitário						Faculdades						IF e CEFET					
	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.
Brasil	380.673	10	4.362	70.475	148.427	157.399	206.464	5	3.122	23.338	61.978	118.021	45.460	-	42	10.821	23727	10.870	106.554	5	393	33.464	52.007	20.685	22.195	-	805	2.852	10.715	7.823
Pública	171.231	5	4.155	15.270	45.053	106.748	138.270	5	3.071	9.579	29.666	95.949	1.344	-	24	409	540	371	9.422	-	255	2.430	4.132	2.605	22.195	-	805	2.852	10.715	7.823
Fed.	113.907	1	3.341	6.786	28.194	75.585	91.070	1	2.501	3.845	17.332	67.391	.	.	.	.	.	.	642	-	35	89	147	371	22.195	-	805	2.852	10.715	7.823
Est.	50.703	4	748	6.404	14.022	29.525	44.707	4	547	5.195	11.195	27.766	94	-	-	-	-	94	5.902	-	201	1.209	2.827	1.665	.	.	.	.	.	.
Mun.	6.621	-	66	2.080	2.837	1.638	2.493	-	23	539	1.139	792	1.250	-	24	409	540	277	2.878	-	19	1.132	1.158	569	.	.	.	.	.	.
Privada	209.442	5	207	55.205	103.374	50.651	68.194	-	51	13.759	32.312	22.072	44.116	-	18	10.412	23.187	10.499	97.132	5	138	31.034	47.875	18.080	.	.	.	.	.	.

Como se pode notar na tabela 6, no Brasil, a porcentagem de doutores é maior nas instituições públicas, perfazendo um total de 62,3% do corpo docente. Em contrapartida, nas instituições privadas este número cai para 24%. Comparando as instituições por suas categorias administrativas, os dados demonstram que nas universidades públicas brasileiras, 69,4% dos docentes possuem doutorado, já nas universidades privadas 32,3% dos docentes possuem título de doutor. Em relação a quantidade de mestres temos 21,4% nas universidades públicas e 47,3% nas privadas. No que se refere aos especialistas temos 7% na rede pública e 20% na rede privada.

Nos Centros Universitários não há grandes diferenças entre as instituições públicas e privadas no que se refere à titulação dos docentes, sendo respectivamente: 27,6% e 23,8% de doutores; 40% e 52,5% de mestres; e 30,4% e 23,6% de especialistas. Por fim, as titulações docentes nas faculdades públicas e privadas apresentam-se respectivamente da seguinte forma: 27,6% de doutores nas faculdades públicas e 18,6% nas instituições privadas. Em relação a quantidade de mestres temos 44% nas instituições públicas e 49%. A quantidade de especialistas é de 26% nas instituições públicas e 32% nas privadas.

Os cursos de EF no Brasil surgiram no início do século XX, mais precisamente em 1909, com o primeiro curso provisório de EF da Força Policial do Estado de São Paulo, destinado exclusivamente à formação militar. Em 1922 houve a criação do Centro Militar de EF do Rio de Janeiro, que tentou integrar civis, e não só militares. É a partir da década de 30 que entram efetivamente em funcionamento alguns cursos de formação de professores de Educação Física autorizados para civis (ANTUNES, 2012).

Bracht (2004) destaca que de 1930 a 1940 o Brasil contava com apenas quatro (04) cursos de formação em EF, sendo eles: Força Pública de SP, Escola Superior de EF do Exército (Esefex) Espírito Santo (UFES) e Escola Nacional, todas públicas mantidas pelos governos estaduais e federais. De 1940 a 1970, o número de cursos de formação de professores de EF subiu de quatro para nove. Portanto, concluiu o autor, de 1930 a 1970, a área teve um crescimento lento, tanto no número de cursos quanto na oferta de vagas.

É a partir da década de 70, no governo militar, que ocorre o primeiro crescimento significativo de cursos de EF. Segundo Bracht (2004) e Antunes (2012), este *boom* na quantidade de cursos desta área ocorreu no contexto da internacionalização do mercado e da primeira onda de privatizações do ensino superior brasileiro. Bracht (2004) relata que a área de EF chegou ao final da década de 70 com aproximadamente 80 cursos e ao final da década de 80 com 120 cursos superiores.

Na segunda metade da década de 90 e os primeiros anos do século XXI, em que a reforma do Estado brasileiro segue com a intensificação da agenda neoliberal, ocorre a segunda onda de privatizações. Observa-se neste período o segundo *boom* no crescimento de instituições e cursos de EF, que, além da formação em licenciatura passam a oferecer também, amparados na Resolução CFE 03/87, o curso de bacharelado em EF (BRACHT, 2004; ANTUNES, 2012).

O estudo de Antunes (2012) ao demonstrar a evolução do número de cursos de graduação presencial em EF no Brasil entre 1991 a 2009 revela o seguinte panorama: em 1991 a área apresentava um total de 117 cursos; em 2009 a área apresentava um total de 825 cursos, ou seja, um aumento de aproximadamente 700%. Atualmente, o Censo de Educação Superior realizado pelo INEP sobre o ano de 2017, revela os seguintes dados: 1.309 cursos de bacharelado e licenciatura em EF, oferecidos por 1.009 IES. Segue abaixo as informações detalhadas.

Tabela 7: Formação de Professor de Educação Física – Licenciatura Presencial e EAD – Brasil-INEP (2017).

Nº de Instituições que oferecem EF			Nº de cursos de licenciatura			Matrículas na licenciatura		
Tot	Púb	Priv	Tot	Púb	Priv	Tot	Púb.	Priv.
512	103	409	698	182	515	185.792	34.470	151.322

Tabela 8: Formação de profissionais de Educação Física – Bacharelado Presencial e EAD – Brasil-INEP (2017).

Nº de Instituições que oferecem EF			Nº de cursos			Matrículas		
Tot	Púb	Priv	Tot	Púb.	Priv	Tot	Púb	Priv
497	72	425	612	89	523	148.151	17.616	130.535

Se compararmos os números de 1991, trazidos pelo estudo de Antunes (2012) com os dados do INEP (2017), teremos um aumento em torno de 1.000% nos cursos de EF, em um período de 25 anos.

As tabelas acima também expõem o número de matrículas ofertadas na rede pública e privada e, mais uma vez, a diferença é gritante. Nas licenciaturas, apenas 18,5% das matrículas estão nas instituições públicas, enquanto que 81,5% estão na rede privada. No bacharelado, aproximadamente 12% das matrículas estão na rede pública, enquanto que 88,1% estão na rede privada. Estes dados comprovam aquilo que a nossa experiência cotidiana já percebia: a formação do professor e profissional de EF no Brasil é predominantemente realizada pelo setor privado. Também corrobora as informações trazidas por Gatti (2010), que em seu estudo demonstrou que a maioria dos estudantes das diversas licenciaturas está no setor privado.

Os dados do INEP (2017) também revelam que a maioria das instituições de ensino superior no Brasil concentra-se na região Sudeste, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente. No Espírito Santo, 28 IES oferecem cursos de licenciatura em EF, 20 presenciais e 08 EAD, com vagas distribuídas da seguinte forma:

Tabela 9: IES que oferecem cursos de EF na modalidade presencial no Estado do Espírito Santo¹⁷

IES	Nº de IES	Vagas Licenciatura
Pública	01	80
Federal	01	80
Estadual	-	-
Municipal	-	-
Privadas	19	2.165
TOTAL	20	2.245

Minha experiência como docente dos cursos de Educação Física e Pedagogia em um destes grandes grupos educacionais privados, me possibilitou acompanhar *in loco* todo o processo de precariedade do trabalho docente para que se atinjam os lucros requeridos pelos acionistas destas empresas cujo produto é a educação-mercadoria. Demissões em massa, redistribuição de aulas para os docentes que permanecem, sobrecarregando-os com inúmeras disciplinas e turmas, contratação de grande quantidade de docentes com titulação máxima em nível de especialização lato sensu e com salários baixíssimos, em torno de R\$ 24 h/a, estágios e orientação de TCC ficam a cargo do coordenador, que deve realizar estas atividades dentro de seu horário de coordenação, professores que ministram disciplinas “práticas” ganham menos, parte das disciplinas são oferecidas em EAD, principalmente aquelas consideradas “mais teóricas”, a instituição não permite reuniões pedagógicas para não gerar hora extra aos professores, junção de turmas do bacharelado e licenciatura nas disciplinas consideradas

¹⁷ O detalhamento desses dados encontra-se no capítulo 6.1.

“comuns” e “práticas”, currículos bastante enxutos, planos de ensino padronizados e prontos para todas as unidades, trabalhos e avaliações padronizadas, que devem ser aplicadas em todas as unidades.

Tal como argumenta Silva (2012) o predomínio desta racionalidade instrumental, embora seja mais escancarada no setor privado-mercantil não é exclusividade do ensino superior privado. O abandono das instituições públicas durante anos a fio da era FHC, a heteronomia administrativa, as avaliações externas, a imposição de produtividade acadêmica orientada e medida pelos parâmetros da produtividade empresarial, as pressões cada vez mais intensas por parcerias público-privadas no financiamento de pesquisa, a precarização de salário e das condições de trabalho, são elementos presentes também no setor público, o que, para essa autora, caracteriza uma semi-privatização.

Para Sguissardi (2008), este modelo de universidade administrada, organizacional, está a serviço de uma sociabilidade produtiva, em que o papel do ensino superior deixa de ser a formação humana e profissional em sentido amplo, para uma formação restrita à produtividade e adaptação ao mundo contemporâneo globalizado. Para Cunha (2006, p.14):

Um dos pilares dessa transformação alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação.

Neste cenário, a função do ensino superior e seu papel na sociedade, na cultura e na democracia se desconfiguram, pois a sua estruturação atual dificulta a produção de cultura e conhecimentos que não sejam instrumentalizados, em que as diferenças e outras formas de conhecimento têm pouco espaço. Sousa Santos (2000) citado por Cunha (2006, p. 14) define muito bem as consequências do pensamento único, dizendo que:

... a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem consequências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa.

Todo este contexto oferece aos estudantes pobres e trabalhadores, que são a maioria nas instituições privada-mercantis, um ensino bastante aligeirado e uma

subformação a serviço da sociabilidade produtiva, num mundo do trabalho cada vez mais precarizado e de diplomas cada vez mais desvalorizados.

Fica assim patente, que todo este contexto tem precarizado o trabalho docente (SILVA, 2012). A transformação de seu trabalho que é de alta complexidade a um trabalho simples para gerar cada vez mais lucros aos empresários da educação, tem reduzido a figura do professor a um mero aplicador de conteúdos e apostilas prontas. Essa situação poderá trazer importantes implicações na prática pedagógica do docente universitário e na formação do futuro professor. A seguir, serão feitas algumas considerações a este respeito.

4.2. A privatização neoliberal e o trabalho docente: implicações nos cursos de formação inicial de professores

Conforme discutido no tópico anterior, o crescimento do ensino superior pela via da privatização tem aprofundado a precariedade do trabalho docente universitário e, conseqüentemente, isso poderá ter impacto negativo na formação universitária, que no caso específico deste trabalho, enfoca a formação de professores de EF.

O trabalho humano até meados da década 70 do século XX foi categoria central da Sociologia para a compreensão das relações humanas e sociais. Porém, as drásticas mudanças vivenciadas no fim do século XX e início do século XXI, como já discutido anteriormente, têm modificado o trabalho e o papel exercido por ele na construção identitária e nas relações sociais, o que tem levado a alguns estudiosos a questionarem a sua centralidade como chave de compreensão das sociedades contemporâneas (BAUMAN, 2001; FRIGOTTO, 2003; TARDIF e LESSARD, 2014).

Marx e Engels foram os primeiros estudiosos a destacarem o papel do trabalho como referência fundamental para os processos de humanização. Na antropologia filosófica fundada por eles, o trabalho é a atividade humana que, por excelência, mais nos diferencia dos outros animais, pois por meio dele somos capazes de criar e reproduzir nossa vida material e simbólica. Isso significa que é pelo trabalho que interferimos de modo transformador sobre o mundo e sobre nós mesmos. Assim se revela, nesta perspectiva, a noção de *práxis*¹⁸, prática refletida e intencional que

¹⁸ Palavra de origem grega que “refere-se a quase todos os tipos de atividades que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (LOBKOWICZ, 1967, p. 9 apud BOTTOMORE, 2013, p. 460). No sentido que lhe atribui Marx, *práxis*

caracteriza a condição de humanização e liberdade dos seres humanos. Em suma, é pelo trabalho que sobrevivemos e evoluímos como espécie, nos expressamos como seres sociais e históricos, o que lhe dá uma dimensão ontológica e uma materialização histórica (SILVA, 2012).

Nesta perspectiva, o trabalho é compreendido em sentido amplo, enquanto um ato de criação e ação transformadora do mundo, que visa não somente a produção da vida material para satisfação de nossas necessidades básicas de sobrevivência, mas também, outras manifestações humanas de caráter artístico, cultural e religioso. Deste modo, o trabalho é essencial e define nossa humanidade, tendo os seus significados modificados em função de seus modos de organização ao longo da história dos diferentes grupos sociais. Na ótica desta teorização a compreensão da realidade social, inclusive a produção dos valores morais e da cultura, só é possível de ser apreendida quando nos debruçamos sobre o modo pelo qual os sujeitos se organizam em torno da produção da vida material, ou seja, do trabalho (AMORIM, 2009).

Se o trabalho é a condição essencial de liberdade humana, na sociedade capitalista moderna marcada pela exploração e divisão do trabalho, ele se desconfigura e passa da condição de libertação para a de *alienação*¹⁹ e desumanização. Nas sociedades modernas e capitalistas, os sujeitos são destituídos dos meios de produção e passam a ter que vender a sua força de trabalho em troca de um salário, não tendo mais controle sobre a atividade que realizam. A rígida divisão do trabalho e a exploração do trabalhador para a geração da *mais-valia*²⁰ quebram a unidade ação-reflexão que caracteriza a práxis, tirando dos indivíduos sua condição de sujeitos, alienando-os e desumanizando-os. Essa situação é a base da construção de relações de dominação de

refere-se “à atividade livre, universal, criativa e ato criativo, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMORE et al, 2013, p. 460).

¹⁹ “Ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à ela mesma, e ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, e também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente” (BOTTOMORE et al., 2013, p. 19).

²⁰ “Forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital” (BOTTOMORE et al., 2013, p. 361).

classe social que são mantidas e reproduzidas graças à produção da *ideologia*²¹, que naturaliza a exploração social.

Na perspectiva marxista, a emancipação só seria possível se trabalhadores unidos e conscientizados sobre a sua condição de classe explorada, empreendessem a luta pela tomada e controle dos meios de produção, bem como a distribuição igualitária da riqueza produzida por todos, pondo fim à sociedade de classes, algo possível pela revolução proletária rumo ao socialismo e à utopia comunista.

Não somente os utópicos socialistas e comunistas colocaram o trabalho no centro de suas reflexões. Por sua vez, os liberais também depositaram na ideia de trabalho duro e esforço pessoal sua fé na dignificação do homem, o que conduziria, pela ideia de que cada um deve fazer a sua parte, ao progresso social, tal como já exposto por Weber em “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*” (SOUZA, 2012). Como se pode notar, o trabalho sempre foi o eixo central do projeto moderno de sociedade e o seu progresso. Como nos explica Tardif e Lessard (2014) a sociologia do trabalho, principalmente influenciada pela vertente marxista, buscou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo lugar que estes ocupavam no mundo produtivo de bens materiais, tornando as relações de produção e o trabalho produtivo o coração da sociedade.

No entanto, atualmente, a tese que coloca o trabalho como categoria central para a compreensão das relações sociais e das identidades contemporâneas vem perdendo força no campo das Ciências Sociais e da Filosofia (BAUMAN, 2001; 2010; FRIGOTTO, 2003; TARDIF E LESSARD, 2014). As drásticas mudanças no panorama mundial, com a queda do capitalismo industrial e a ascensão do capitalismo financeiro, que necessita pouco do trabalho produtivo para geração de riqueza, são apontadas como os elementos centrais na perda da centralidade do trabalho na contemporaneidade. Sai de cena o trabalho produtivo do chão da fábrica fordista, que era extremamente valorizado por ser o principal gerador de riqueza na sociedade de produtores que conduziria todos ao progresso, e entra em cena o trabalhador “flexível” e precarizado, além daquele que gera conhecimentos e, portanto, riquezas, com criações para consumo rápido e da prestação de serviços, rumo a um progresso individualizado (BAUMAN, 2001).

²¹ “Designa a representação falseada do mundo imposta pela classe dominante para seu próprio interesse à classe dominada, a primeira acreditando eventualmente que ela corresponde à realidade. A ideologia é desse modo uma espécie de mentira coletiva mais ou menos involuntária proveniente de uma ignorância da determinação das superestruturas intelectuais e espirituais pela infra-estrutura econômica” (DUROZIO E ROUSSEL, 1996, P. 244).

Bauman (2001) argumenta que o fim do “casamento” entre capital e trabalho levou ao enfraquecimento da tradicional classe trabalhadora, cada vez mais precarizada e desencantada das possibilidades de depositar toda sua vida, sonhos e energias no trabalho para o progresso social. Com isso também se enfraqueceu a categoria “trabalho” e a classe social como chave de compreensão da sociedade contemporânea. Assim, o trabalho atual, longe de ser visto como um elemento dignificador do humano passa a ser apenas o meio pelo qual os sujeitos realizam suas necessidades e desejos estéticos de consumidores, em busca de colecionar diferentes sensações e experiências.

Para Pontegy et al., (1999) num mundo em que há aumento do tempo de vida e, portanto, prolongamento da vida produtiva, mas ao mesmo tempo o acirramento da exclusão do mercado de trabalho, há, em tese, um aumento do tempo social que possibilita novas formas de sociabilidade e de constituição de identidades sociais para além do mundo do trabalho. Para as autoras a sociedade atual é fortemente organizada em torno do consumo de massas e é por ele que devemos compreender o mundo contemporâneo e as classes sociais. O consumo não pode ser analisado como mero reflexo da produção, pois ele também produz uma cultura, qual seja, a cultura do consumo. Assim, o *status* de classe é definido muito mais pelo tipo de consumo e o estilo de vida que o reflete do que pelas carreiras profissionais, pelo trabalho. São as normas culturais, as hierarquias e classificações sociais decorrentes das práticas de consumo (e não mais do trabalho) que fornecem os significados das diferentes classes sociais. Neste sentido, as autoras propõem uma compreensão da classe social a partir da ideia de estilo de vida e distinção, tal como aquela apresentada por Pierre Bourdieu. É na luta por classificações e hierarquizações dos diferentes estilos de vida que as distinções de classe são realizadas e as identidades constituídas.

A perda da centralidade do trabalho e do fim das classes sociais são amplamente discutidas nas obras de Clauss Offe, Adam Schaff e Robert Kurz. No entanto, Frigotto (2003, p. 108) chama a atenção para o caráter eurocêntrico destas análises. Não se trata de negar as profundas mudanças no conteúdo e organização do trabalho demandado no processo produtivo da fase atual do capitalismo, mas “parece-nos problemático deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana”. Principalmente quando nos debruçamos sobre a situação dos países do capitalismo periférico, em que o trabalho, mesmo em sua forma mercadoria, continua sendo parte central das preocupações dos trabalhadores e da constituição de suas dignidades pois “nada parece

indicar que para as grandes massas de trabalhadores, o trabalho entendido como emprego, venda da força de trabalho esteja ausente como algo fundamental do espaço vital, do modo de vida, do cotidiano” (FRIGOTTO, 2003, p.114).

Frigotto (2003), também aponta os equívocos da ideia do desaparecimento das classes sociais em função do advento da tecnologia, que superaria a forma mercadoria de trabalho, e como consequência, o desaparecimento da classe trabalhadora. Além de ignorarem as relações sociais, político-econômicas que produzem a ciência e tecnologia, ignoram também a forma que assumem as classes sociais no capitalismo transnacional, formas muito mais opacas e complexas:

As classes fundamentais originam-se de um processo histórico, de uma relação social. Neste sentido, não se pode confundir as mudanças das formas de sociabilidade capitalista, isto é, dos mecanismos históricos, dos novos atores e as diferentes formas e estratégias de refuncionamento do capitalismo em face das suas crises, e das formas que assumem as classes sociais, com o desaparecimento efetivo das relações capitalistas e, portanto, das classes sociais (FRIGOTTO, 2003, p. 131).

Para Amorim (2009) é preciso fazer uma clara distinção entre as categorias “trabalho” e “emprego”, pois com o processo de divisão e exploração do trabalho na sociedade moderna capitalista, o trabalho começa a ser confundido com emprego, geralmente precarizado e reduzido a rotinas repetitivas para a maioria das pessoas. O trabalho, reduzido à categoria de “emprego”, cada vez mais precarizado, este sim está ameaçado pela lógica neoliberal que impera. Para a autora, na verdade, o que mudou foi a maneira como os sujeitos se relacionam com aquilo que entendem por trabalho atualmente. “O indivíduo tem medo de perder o emprego, mas a sua vida está relacionada com o trabalho enquanto obra” (AMORIM, 2009, p.62).

O trabalho docente, como qualquer outro trabalho, está imerso nestas controversas e contradições que envolvem o mundo contemporâneo. Por um lado, como trabalho em geral, a docência tem o objetivo de suprir necessidades individuais e sociais, tem valores de uso e de troca. Portanto, ele é também profissional, embora haja uma grande dificuldade de reconhecimento desta profissionalidade (TARDIF e LESSARD, 2014). Porém, o trabalho docente também se realiza como “obra”, uma atividade que se aproxima daquela do artesão e do artista, que cria a partir de saberes diversos provenientes de sua trajetória pessoal e social, tendo como fim imprimir sua marca no mundo por meio daqueles com os quais compartilha esta obra, muitas vezes até confundida com a ideia “missão”, algo recorrente no imaginário social.

No campo da formação de professores as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores (DCN), do ano de 2015, explicitam o caráter político e o compromisso social que o trabalho docente em cursos de formação de professores deve assumir. Quando versa sobre o “Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”, em seu artigo 2º, § V, a DCN explicita o que se espera de uma formação inicial de professores e, por extensão, de um trabalho docente comprometido com uma sociedade “... *democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais*”.

Neste sentido, cabem aqui algumas dúvidas: será que a categoria “trabalho” não é mais organizadora da vida subjetiva dos professores, tal como discutem os autores que defendem a perda de sua centralidade? São todos os trabalhos que perderam centralidade ou deveríamos fazer um recorte a partir das profissões? Em que medida podemos “decretar” efetivamente a perda de centralidade do trabalho quando falamos da profissão docente? Essas questões não serão respondidas neste trabalho, mas ficam como provocações para pensarmos sobre quais sentidos norteiam o trabalho docente no mundo atual.

Em nível macro político-econômico, com a privatização galopante do Ensino Superior brasileiro, o que tem acontecido no setor privado mercantil do Ensino Superior, é a transformação da educação em mercadoria e, portanto, para extrair todo o lucro possível, tem havido a transformação do trabalho docente em emprego cada vez mais precário. Isto está bem demonstrado nos estudos de Silva (2012) e Sguissardi (2008), quando atualizam Marx para compreender a precarização do trabalho docente atual. Atualmente, na sociedade do conhecimento, o trabalho do professor é um dos principais geradores da riqueza, o que foi percebido rapidamente pelos capitalistas contemporâneos. Numa interpretação atualizada da obra de Marx, Silva (2012) e Sguissardi (2008), discutem como o trabalho docente que é caracterizado pela complexidade, vem cada vez mais sendo utilizado como instrumento de valorização do capital. O que pode reduzi-lo, portanto, à categoria “emprego”.

O Ensino Superior transmutado em setor empresarial lucrativo precisa, necessariamente, através de sua principal mercadoria, a educação, produzir lucro. Silva (2012, p. 110) explica que ao empresário a educação só lhe interessa “... quando ela produz mais valia, ou seja, permite a apropriação de um quanto de trabalho docente não pago”.

Na nova configuração do mundo econômico e produtivo a educação foi lançada a artefato de primeira necessidade, cada vez mais negada como direito social e oferecida como consumo. Nesta esteira, conforme explica Silva (2012), fetichiza-se a educação, “desaparecendo” o trabalho concreto do professor (qualidade, especialização do trabalho). O que se ressalta é o trabalho em geral, em sua noção abstrata, desconsiderando-o como parte da divisão social e técnica do trabalho, que é realizado numa sociedade de classes, marcada por interesses contraditórios. “Assim, se sobrepondo à docência, a educação aparece como um fetiche.” (p. 112). Perdendo a sua dimensão histórica, social e ontológica, o trabalho docente é mistificado e não pertence mais ao seu produtor.

Todo o trabalho gera um resultado final, um produto. Na docência este produto final é a formação do aluno. A força de trabalho envolvida na formação exige uma gama de saberes e interações humanas não quantificáveis e bastante difícil de ser avaliada. Portanto, é uma força de trabalho altamente complexa, que implica custos elevados e necessita de tempo para ser produzida. Isso torna a força de trabalho docente complexa mais cara do que a força de trabalho simples.

Por sua vez, aos capitalistas da educação não interessa o valor de uso da educação, ou seja, a educação como um valor em si, mas sim o seu valor de troca, geradora de mais valia. Para isso, Silva (2012, p. 120) explica:

...o valor de troca dessa mercadoria precisa ser mais alto do que a soma dos valores das mercadorias que necessita para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho nas quais empregou, “adiantou” seu dinheiro.

Para converter o trabalho docente em mais valia, torna-se necessário então, transformá-lo em trabalho simples, pois este custa muito menos ao empresariado da educação. Assim, uma das ações necessárias é transformar a qualidade em quantidade, donde se possam calcular os gastos e o lucro e a ser obtido.

No processo de simplificação do trabalho docente é levado em consideração no momento do cálculo do salário apenas o tempo de trabalho em seu valor de uso, não entrando neste cálculo o trabalho considerado “improdutivo” pelo capitalista: estudo, especializações, mestrado, doutorado, etc. Esta desvalorização de seu trabalho impele os professores a, muitas vezes, trabalhar em duas ou três instituições ao mesmo tempo, sobrecarregando-o e precarizando suas condições de trabalho e de vida. Deste modo, transforma-se o professor num trabalhador produtivo, pois além de trabalhar na

formação do aluno, que é uma necessidade social, também promove o enriquecimento do empresário educacional (SILVA, 2012).

O processo de simplificação, precarização e proletarização do trabalho docente também se reflete na perda de autonomia pedagógica, pois a lógica da racionalidade burocrática e instrumental atinge a sala de aula. Há atualmente uma rígida e excessiva divisão do trabalho imposta pelas instituições de caráter privado mercantil, que mantém setores especializados em preparar currículos padronizados, seleção de bibliografias, planos de ensino e as atividades avaliativas. Isso transforma o professor em mero aplicador de técnicas e apostilas preparadas nos gabinetes administrativos, configurando-se assim, o processo de precarização e alienação do trabalho docente. Inevitavelmente, isso prejudica a formação daqueles que no atual momento frequentam estas instituições (AMORIM, 2009; SEBIM, 2015).

Conforme argumenta Bourdieu (1998b) a precariedade está hoje por toda a parte, no setor privado, mas também no público, onde se multiplicam posições temporárias, nas empresas industriais e também nas instituições de produção e difusão cultural, como educação, jornalismo, comunicação. Ela afeta profundamente os sujeitos, pois torna o futuro incerto e inseguro, impedindo qualquer antecipação racional e mobilização coletiva. A insegurança objetiva funda uma insegurança subjetiva generalizada que coloca um trabalhador contra o outro.

A precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Apesar de seus efeitos se assemelharem muito pouco ao capitalismo selvagem das origens, esse modo de dominação é absolutamente sem precedentes[...] (BOURDIEU, 1998b, 125-126)

As reflexões sobre a formação de professores no Brasil devem passar necessariamente pela análise crítica desta realidade, ou seja, sobre as condições de trabalho docente. Os cursos de licenciatura são amplamente oferecidos pelas instituições privadas-mercantis, por serem considerados cursos de baixo custo para as instituições e também pelo incentivo governamental que recebem ao estimularem os jovens a ingressarem na carreira docente, profissão que está em baixa no Brasil. Não por acaso que grande parte das bolsas do FIES e PROUNI são oferecidas em cursos de licenciatura nestas instituições e atraem um contingente populacional de trabalhadores-estudantes, futuros professores da educação básica.

A formação inicial de professores tem sido um dos objetos de estudo mais debatido e investigado no campo da educação. Sempre que se fala na melhora da qualidade da educação no Brasil, conforme destaca Almeida (2006), o tema da formação de professores é colocado como um dos elementos imprescindíveis neste processo, que quase como num passe de mágica, seria capaz de sanar todos os problemas da educação. Um dos problemas a serem enfrentados nos cursos de formação inicial de professores passa, necessariamente, pela análise do trabalho do professor formador, ou seja, do docente universitário, suas condições de trabalho e possibilidades de formação continuada, que neste contexto de mercantilização, parece estar longe de proporcionar boas condições.

Para Almeida (2006) a formação inicial de professores é o processo por meio do qual o futuro profissional aprende a ensinar, tarefa que inclui o domínio adequado da ciência, da técnica, da arte da profissão docente. A autora ainda defende que atualmente, concebe-se a formação inicial de professores voltada para uma prática educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e a transformação positiva da sociedade em que vive. Para tanto, faz-se necessário:

Compreender o professor como sujeito de suas práticas, analista do contexto em que atua, articulador dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e necessidades de aprendizagens de seus alunos e construtor de conhecimentos de sua profissão, tem relação direta com as novas dimensões de atuação que lhe tem sido colocadas e vão além dos contornos estabelecidos pela concepção técnica do fazer docente (ALMEIDA, 2006, p. 180).

As DCNs de 2015, em seu artigo 2º, § V, também corroboram estas idéias quando afirmam como fundamental na formação inicial:

[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos das diversas áreas além de conhecimentos didáticos específicos e suas respectivas metodologias, desenvolvendo-se atitude investigativa e de compreensão da prática educativa e de seus componentes no contexto cultural em que o docente atua.

Isso significa que o trabalho do docente universitário não pode se reduzir a modelos de aplicação previamente estabelecidos, mas ao contrário deve proporcionar reflexões sobre o contexto da prática escolar concreta para que o futuro professor tenha consciência de sua intencionalidade e tome decisões que sustentam suas ações. O § VI pode ser entendido com uma complementação das ideias expostas na citação anterior, quando afirma:

[...] o reconhecimento da escola e de outras instituições educativas como o *locus* integrante da formação do futuro docente, demandando a interação institucional entre os docentes atuantes nas licenciaturas, os licenciados e os docentes e alunos das escolas.

Fica claro que uma formação inicial de professores coerente com estes pressupostos requer um investimento na formação de competências e habilidades para que o futuro professor seja capaz de mobilizar saberes teórico-práticos e propicie bases para que os professores sejam investigadores de sua prática. Porém, todo o contexto de privatização descontrolada e de precaridade, em que os professores formadores não têm sequer autonomia para escolher os conteúdos de ensino, quiçá estabelecer contato constante com as escolas que acolhem os estágios, é fácil deduzir que a formação universitária dos futuros professores pode ficar bastante comprometida.

Para finalizar, vale destacar aqui as afirmações de Saviani (2011, p.16-17), quando discorre sobre os dilemas da formação de professores no Brasil:

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem simultaneamente enfrentar a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

[...] é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

No primeiro sentido, se evidencia o fato de que a formação dos professores se dá, também como trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação de professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória.

Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

Após ampliarmos a compreensão sobre o contexto de expansão do ensino superior privado no Brasil e suas possíveis consequências no trabalho docente e formação inicial de professores, discutiremos brevemente, a seguir, quem são os sujeitos que adentraram o ensino superior privado nesta última década, graças, principalmente às bolsas do PROUNI e FIES.

4.3. A “nova classe trabalhadora” vai ao ensino superior brasileiro

Após as análises realizadas nos capítulos anteriores, passo a tratar agora de outra problemática que está diretamente imbricada nesta nova cena do ensino superior brasileiro: o aumento da presença dos estudantes de origem popular, principalmente a partir dos governos Lula, que teve início em 2003. As universidades públicas aumentaram significativamente a presença destes estudantes através da adoção das políticas de cotas raciais e sociais, do SISU, além da substituição do tradicional vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, ainda assim, os dados do INEP revelam que a maioria das vagas é oferecida no setor privado, que recebe maciçamente estes estudantes por meio das bolsas do PROUNI e FIES, destinadas a estudantes de baixa renda e provenientes de escolas públicas. Esta nova realidade, seja nas instituições públicas ou privadas, tem gerado inúmeros debates e reflexões acerca do perfil destes estudantes, pois ele é bastante diferente do ideal de aluno universitário. Assim, parece ser fundamental contextualizar quem é este novo sujeito.

Em reportagem divulgada pela Agência Brasil EBC, em 28/08/17, há a constatação do aumento do número de brasileiros das classes C e D concluintes de curso superior no Brasil. A reportagem baseou-se em um estudo realizado pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp) que comparou os dados do Censo de Educação Superior dos anos de 2013, 2014 e 2015, disponíveis no sítio do INEP. A reportagem também apresenta o aumento no percentual de formados da classe E. Mas, o que significa fazer parte da classe C, D e E? Quais critérios são adotados para classificar os sujeitos nesta ou naquela classe social?

Esta não é uma questão fácil de ser respondida, pois a literatura sociológica nos indica, tal como demonstra o estudo de Salata (2016), que os critérios de definição das classes sociais buscam combinar uma série de elementos que vão desde a renda e a posição no mundo do trabalho, até aquelas que incluem aspectos relacionados à cultura, raça, gênero, estilo de vida e a percepção dos sujeitos sobre a sua posição no mundo.

Barata et al. (2013, p. 648) explicam que na década de 70, em função dos processos de aprofundamento das desigualdades sociais e das novas formas de exclusão social, pesquisadores buscaram desenvolver modelos de operacionalização para o conceito de classe que pudessem ser adotados em pesquisas empíricas, principalmente no campo da Saúde. “Entretanto, dificuldades conceituais e metodológicas diminuíram

o interesse pelo tema nos anos 90”. Os autores ainda argumentam que a partir da intensificação dos processos de globalização e da derrocada do Estado de Bem-Estar Social, a temática foi reintroduzida e se retomou a discussão sobre uso do conceito classe social como um dos elementos-chave do processo de reprodução social. “Os sociólogos Wright & Goldthorpe desenvolveram esquemas conceituais e operacionais de classe social para aplicação de pesquisas empíricas mais consagradas na sociologia contemporânea” (BARATA et al., 2013, p. 648).

No Brasil, Santos (2005) propõe uma atualização das teorias de Wright e de Goldthorpe²² para propor uma tipologia de classe social compatível com a realidade brasileira. Citando Wright Santos (2005, p. 28) explica que:

[...] a condição de classe afeta os interesses materiais, as experiências de vida e a capacidade para ação coletiva dos indivíduos. O poder causal da posição de classe é exercido ao se condicionar o acesso aos recursos produtivos e ao se moldar as experiências de vida na esfera do trabalho e do consumo. O que a pessoa tem (ativos produtivos) determina o que obtém (bem-estar material) e o que ela deve fazer para conseguir o que obtém (oportunidades, dilemas e opções). Ao moldarem as experiências no âmbito do trabalho e do consumo e as oportunidades de vida, esses dois processos primários geram efeitos de segunda ordem (padrões de saúde, atitudes, etc).

Apoiado nestas teorizações e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002, ele propõe uma categorização para classe na sociedade brasileira²³. O autor entende ser de grande relevância a elaboração de um instrumento analítico para monitorar a estrutura social brasileira e “elucidar os condicionamentos que afetam o ‘estado social’ do país e avaliar o impacto das políticas sociais e econômicas nos diferentes grupos sociais” (SANTOS, 2005, p. 28).

O instrumento elaborado por Santos (2005) considera a posição que os sujeitos ocupam na estrutura do mundo do trabalho ou o *status* do emprego, distinguindo-se as posições de empregador, empregado, trabalhador por conta própria e empregado doméstico. Ao todo, o instrumento contempla 13 frações de classe, a saber: Capitalistas fazendeiros, pequenos empregadores, conta-próprias não agrícolas, conta-próprias agrícolas, especialistas auto-empregados, gerentes, empregados especialistas, empregados qualificados, supervisores, trabalhadores, trabalhadores elementares, conta-

²² Erik Olin Wright adota orientação marxista. Já, John Goldthorpe é de orientação weberiana.

²³ Para maiores detalhes sobre o instrumento de classificação socioeconômica, ver: Santos, J. A. F. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.20, n. 58, 2005.

própria precários, empregados domésticos. Como se pode notar a ênfase na análise de classe a partir da dimensão do trabalho.

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) a partir dos dados coletados no PNAD sobre a renda (salários mínimos), assim como a Fundação Getúlio Vargas, propõe uma estratificação social ou uma categorização por classe econômica. A renda per capita, inclusive, é o critério de concessão de bolsas do PROUNI. A tabela abaixo ilustra a estratificação social por renda:

Tabela 10: Estratificação social no Brasil conforme a faixa de renda (IBGE).

Classe	Nº de salários mínimos	Renda Familiar/2017
A	Acima de 20 SM	18.740,01 e acima
B	De 10 a 20 SM	9.370,01 a 18.740,00
C	De 4 a 10 SM	3.748,01 a 9.370,00
D	De 2 a 4 SM	1.874,01 a 3.748,00
E	Até 2 SM	1.874,00

Elaboração própria com base no IBGE

Conforme já discutido anteriormente deste trabalho, os segmentos C e D foram os que mais se ampliaram neste período como resultado de uma mobilidade social ascendente, via consumo, experimentada nos últimos anos. Assim, estes segmentos obtiveram uma sensível melhora em seu padrão de vida material, com participação ativa no mercado de bens de consumo, inclusive àqueles ligados à Educação.

O crescimento da classe “C” no Brasil rendeu, inclusive, inúmeras análises sobre as classes sociais no país. Uma delas, representada pelo estudo de Neri (2008) apud Salata (2016), e bastante popularizada pelos discursos oficiais do governo e pelos meios de comunicação de massa, defendia a ideia de que o país havia constituído uma “nova classe média”. A constatação de Neri recebeu inúmeras críticas e trouxe a tona uma série de estudos e discussões sobre o conceito de “classe social” no Brasil, a sua dimensão simbólica e os equívocos da tese da “nova classe média”.

Partindo de uma análise de base marxista, em que a posição no modo de produção da vida material é o que determina a classe social, Pochmann (2012) argumenta que mesmo tendo havido melhoras nos indicadores de renda, as classes C e D continuam ocupando os trabalhos mais precarizados no setor de serviços e com baixo prestígio social, situação diferente da tradicional classe média, que continua ocupando

cargos nas burocracias estatais, no campo da cultura e das artes ou nas profissões liberais, que exigem maior qualificação e anos de estudo, distinguindo-se, portanto da suposta “nova classe média”.

Em que pese a importância do lugar ocupado no mundo do trabalho, é preciso considerar o papel desempenhado pela subjetividade na compreensão da identidade de classe. As definições de classe social são extremamente complexas e de forma alguma os diferentes grupos sociais podem ser vistos como homogêneos e fixos, sob pena de recairmos numa visão simplista sobre classe social. Além da renda e da posição ocupacional-estrutural, é preciso considerar o capital cultural e social, estilo de vida, bem como a percepção dos próprios sujeitos e de seus pares acerca de sua posição social. Salata (2016) explica que os debates atuais sobre classe e identidade de classe ainda são fortemente influenciados pelos estudos clássicos de Karl Marx e Max Weber. Os pontos centrais e mais controversos destes debates “são a relevância do papel exercido pela esfera subjetiva e sua relação com os fatores objetivos (ou econômicos/estruturais)” (p.51).

Com o objetivo de testar a hipótese da “nova classe média” proposta por Neri (2008), Salata (2016) realizou uma série de entrevistas com homens e mulheres brasileiros, das classes A, B, C. Fundamentado numa perspectiva compreensiva e relacional, o autor buscou captar a dimensão subjetiva da classe social, ou seja, suas percepções acerca de seu pertencimento e identidade de classe. Os resultados indicaram que os sujeitos da classe “C” não se identificam com a classe média e, mais do que isso, demonstram dificuldades de se autodefinirem como pertencentes a uma classe social, o que os leva a colocarem-se numa posição “intermediária”, entre a classe média e os pobres. Eles não se veem na situação de pauperização econômica tal como os pobres, porém também não possuem acesso privilegiado ao capital material e simbólico, tampouco tem incorporado os “modos de ser” da tradicional classe média. Em suma, é um grupo sem âncora identitária plenamente definida.

Ao contrário da classe “C”, os sujeitos dos extratos “A” e “B” não titubeiam sobre sua identidade de classe e afirmam categoricamente pertencerem à classe média. Salata (2016, p.163) argumenta que os resultados demonstram que o pertencimento à classe média parece “ir muito mais além do que uma posição objetivamente intermediária, assumindo o significado de uma identificação mais profunda com a Classe Média, através da qual são interpretadas sua origem, trajetória e posição social”. Neste sentido, mostra-se promissora na atualidade, uma perspectiva de análise que

consiga captar a dialética objetividade/subjetividade e a dinâmica relacional da ação prática dos sujeitos. Para Salata (2016, p.61), isso seria o que “Bourdieu (1987) chamaria de ‘classes na realidade’”.

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1983) é a chave de compreensão da dialética subjetividade/objetividade, estrutura/sujeito. O *habitus* é incorporado pelos sujeitos a partir de suas experiências no mundo e funciona como uma matriz de percepção que gera uma lógica prática, tornando possível a ação dos sujeitos em seu meio social. Ele é constituído a partir da classe social originária, por meio de um processo de transmissão afetiva e emocional de valores que ocorre na socialização familiar e no entorno social e constrói indivíduos com capacidades, gostos e modos de ser distintos entre as diferentes classes sociais. Como já mencionado, o *habitus* reflete a interiorização da exterioridade, é “história feita natureza” (BOURDIEU, 1983, p. 65). É a estrutura social estruturada que age como estrutura estruturante dos sujeitos. Assim, os sujeitos reconhecem-se ou não e agem a partir da incorporação do *habitus* das classes sociais às quais pertencem.

Segundo Bourdieu (2015) o *habitus* e o capital cultural direcionam o gosto e o estilo de vida, elementos considerados centrais pelo autor na compreensão da dinâmica das lutas de classe, classificações e hierarquizações sociais no mundo contemporâneo. Os grupos dominantes, por deterem os capitais culturais e materiais mais valorizados, impõem arbitrariamente os seus sentidos e significados e, assim, exercem poder de classificação, hierarquização e distinção dos diferentes estilos de vida, materializando assim, o seu poder de dominação.

Essas proposições podem nos ajudar a compreender porque os sujeitos da classe “C” entrevistados por Salata (2016) não se reconhecem claramente na classe média, ao contrário das classes “A e B”, que reconhecem-se não apenas em função da renda, mas pelo pertencimento a um mesmo universo cultural e simbólico, ou seja, um mesmo *habitus* e estilo de vida. O autor ainda destaca que embora a classe média ser a identidade mais provável para o segmento da classe C, outras identidades também são muito presentes em suas falas, tais como “classe baixa-pobre”.

É assim que Souza (2012) busca compreender os modos de ser desta nova classe que emergiu nos anos dos governos Lula (2003-2010). Ao entrevistar trabalhadores urbanos e rurais das atuais classes “C e D” brasileira, o autor afirma que estas classes são setores que estão logo acima da “ralé” brasileira, sendo, especialmente a classe C considerada “a elite da ralé”. Ela incorporou algumas disposições de crer e agir típicas

das camadas médias, que lhe garante lugar na dimensão produtiva do novo capitalismo, tais como a disciplina, auto-controle e o pensamento prospectivo, portanto, não são reféns do presente e trazem consigo uma forte ética do trabalho e do empreendedorismo, o que tem gerado uma grande participação deste segmento populacional em pequenos negócios familiares, principalmente no setor de serviços.

Ela convive com o antigo proletariado industrial e a ralé, mas não se confunde com eles, tampouco se reconhece na classe média tradicional brasileira, pois tem opções e gostos diferentes. Ela também é mais “comunitária” e tende a ter um capital cultural escolar menor. Deste modo, Souza (2012) afirma que o que temos no Brasil atualmente é uma **“nova classe trabalhadora”**, denominação também utilizada por Pochmann (2012) e Salata (2016). Esta é a nova classe social que adentrou o ensino superior brasileiro, composta por trabalhadores do setor de serviços ou empreendedores, em grande parte precarizados, com renda média-baixa, que ascendeu economicamente nos governos Lula-Dilma (2003-2016) e não possui uma clara identidade de classe.

Chama atenção nas constatações de Salata (2016) a falta de ancora identitária, da ausência de um senso pertencimento de classe social entre os “batalhadores” brasileiros. Eles percebem que não pertencem à classe média, pois não gozam o mesmo estilo de vida, “mas não apresentam qualquer sentimento mais evidente de pertencimento a uma classe em especial” (p.164), ao contrário das classes A e B, que identificam-se e reconhecem-se fortemente como uma classe social, qual seja, a “classe média”.

Há, segundo o autor, uma barreira simbólica no Brasil “que divide os indivíduos que se identificam e são identificados como integrantes da classe média e aqueles que estão de fora dos contornos que definem esta classe...” (SALATA, 2016, p. 164). No Brasil a construção do que significa ser classe média se deu por uma importação do que já havia sido construído em países europeus principalmente. Numa situação em que os países centrais eram vistos como a referência ideal, ser classe média no Brasil, um país considerado “atrasado”, significava ter uma posição superior, um certo grau de status social. Citando Souza (2006), Salata (2016) explica que assim se configurou no Brasil uma separação simbólica entre os “europeizados” e não “europeizados”. Pela longa história da escravidão negra no Brasil, os não “europeizados” geralmente correspondem aos grupos de pele preta e parda, que tenderam, por seu abandono, a viverem em situação de pobreza e de marginalização. Essa barreira simbólica pode ter consequências importantes para a (re) produção das desigualdades sociais.

Norbert Elias e John Scotson já mostraram, no trabalho realizado em *Estabelecidos e Outsiders* (2000), como a percepção subjetiva de pertencimento a um grupo (“nós”), que sempre vem acompanhada de sua outra face, daqueles que são excluídos desse grupo (“eles”), seria capaz de afetar a dinâmica social. Seu estudo mostra como a própria ideia de pertencimento a um grupo, a identificação dos indivíduos com uma coletividade, da qual outros indivíduos eram “excluídos”, foi capaz de assegurar a concentração de poder – econômico, social ou simbólico – para os “estabelecidos”, em detrimento dos ‘outsiders’ (SALATA, 2016, p.169-170).

Isto quer dizer que o senso de reconhecimento e pertencimento é fundamental na reivindicação, na luta e posse dos recursos materiais, culturais e sociais, garantindo aos membros pertencentes ao grupo maior poder e a manutenção da desigualdade social.

A falta de uma identidade de classe clara talvez também nos ajude a compreender a falta de reação da classe C e D, por exemplo, frente aos ataques que os seus direitos sociais têm sofrido a partir de 2016. Isso também revela os limites e fragilidades de uma inclusão baseada principalmente no consumo e não em mudanças reais na estrutura da sociedade brasileira. Essa situação permite, segundo Salata (2016), a manutenção da reprodução das desigualdades sociais, demonstrando que a discussão sobre classe social no Brasil ainda é de enorme relevância.

Para Pinheiro-Machado e Scalco (2014) e Potengy et al., (1999) atualmente as práticas de consumo vão além do ato de comprar e constituem-se em uma cultura, com poder de agenciar e forjar identidades, antes ancoradas no trabalho, na classe social e na nação. O consumo, portanto, permite algum senso de pertencimento e de constituição identitária que se refaz incessantemente conforme a velocidade de troca e descarte dos produtos consumidos. O consumo ocupa um lugar central na subjetividade contemporânea, que norteia o *self* tanto em contornos individuais quanto por permitir um elo de pertencimento. Ele é uma fonte de poder, agência, imaginação e prazer. “Consumir é muito mais do que comprar: é um ato que concomitantemente aprisiona e liberta os indivíduos das estruturas sociais entre as quais estão transitando” (PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014, p.7). O consumo permite adotar diferentes estilos de vida e a construir um senso de pertencimento de grupo.

Ao analisarem a realidade brasileira através de um fenômeno da juventude atual bastante popular, denominado de “Rolezinhos²⁴”, Pinheiro-Machado e Scalco (2014)

²⁴ O rolezinho é uma prática dos jovens das classes populares das periferias urbanas do Brasil, que consiste em passear em bandos (os chamados bondes) nos grandes shoppings das cidades. “É uma das características da sociabilidade juvenil entre outras práticas e cosmologias periféricas” (PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014, p.6)

explicitam como o consumo de marcas famosas pelos jovens pobres das periferias brasileiras, expressam claramente a constituição identitária contemporânea pautada no consumo, como segue abaixo:

O rolezinho é um ritual que maximiza esses novos tempos da economia nacional, representando a ostentação em uma sociedade em que a inclusão passa pelo consumo, atividade amplamente legitimada socialmente como forma de ascensão. Simbolicamente, ele representa o rompimento das barreiras de classe e dá visibilidade ao tema do consumo das classes populares e ao acesso das mesmas a novos espaços e mercadorias (p.13).

Assim, nos deparamos com uma contradição de crescimento brasileiro baseado no consumo interno. Como alguns sociólogos já vêm pontuando (Souza, 2009 entre outros), a aquisição de bens não é suficiente para mudança social, evidenciando que o modelo de distinção bourdieusiano (BOURDIEU, 1984) ainda mantém-se pertinente: a ausência de capitais simbólico e social, somado à carência de serviços e bens públicos (que o estado brasileiro continua negando diariamente às classes menos favorecidas), faz com que essa classe emergente no consumo mantenha-se como classe trabalhadora precária. Sem educação, trabalho e outros direitos fundamentais, o consumo passa a ser o único ponto – quase estereotipado – de (auto) inclusão social, o que pode ser rechaçado e ridicularizado pelas camadas mais altas que, rapidamente, reorganizam seus marcadores de classe e distinção (p. 13-14).

O senso de pertencimento ancorado no consumo traz também traz consequências no modo como os sujeitos se relacionam com o mundo. Há, segundo Bauman (2010) uma espécie de “educação do consumidor”, com a produção intensa de uma cultura da obsolescência e do descarte que se estende à outras esferas da vida e das relações humanas. Neste sentido, a formação universitária não foge a esta regra, pois o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantânea predomina em um contexto em que a educação superior também é uma mercadoria.

O consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável. Sendo assim, por que o “pacote de conhecimentos” adquiridos na universidade deveria escapar dessa regra universal? No turbilhão de mudanças, e muito mais atraente o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado. (BAUMAN, 2010a, p. 42).

O excesso e o consumo/descarte de informações têm gerado dificuldades e se revelado um grande desafio para educadores, pois como ensinar as novas gerações a aprender a pensar e selecionar o que, de fato, é uma informação relevante para vida? “A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o

mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida.” (BAUMAN, 2010, p.60).

Diante de todas as reflexões colocadas emerge, principalmente, o desafio que se coloca em tempos contemporâneos para os cursos de formação de professores. Como ensinar neste contexto? Que demandas essa realidade traz ao docente superior e à sua prática pedagógica?

5. DILEMAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES ATUAIS À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A problemática anteriormente exposta nos traz a noção do tamanho dos dilemas e desafios a serem enfrentados pelos docentes no ensino superior. Chegamos assim, a um ponto crucial e nevrálgico deste trabalho: a prática pedagógica no ensino superior. Conforme defende Libâneo (2011) instituições de ensino atentas às demandas de aprendizagem em um mundo em mudanças precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino para que os estudantes não apenas saibam lidar e se adaptar a esta realidade, mas para que também possam interferir nela de modo transformador. O autor ainda destaca que mais do que aprender conteúdos é necessário o provimento de meios didático-pedagógicos que levem os estudantes a “aprender a pensar”, além do fortalecimento de suas subjetividades e de sua identidade pessoal.

Aqui, cabe a pergunta: como ensinar tendo em conta a realidade apresentada, em que outros sujeitos, com outras experiências sociais e outras identidades têm chegado? O que tem sido discutido sobre este tema? No campo da EF, como ele tem sido abordado? Que elementos específicos da área de EF, tecidos através de sua trajetória histórica, devem ser levados em consideração aos discutirmos suas práticas didático-pedagógicas no ensino superior?

5.1. Identificando os principais dilemas e desafios

A prática pedagógica no ensino superior tem sido nas duas últimas décadas um objeto de estudo relevante e recorrente no campo da Educação. Historicamente, a universidade e o campo da Educação dedicaram seus esforços e pesquisas no sentido de compreender o que “está fora” dela, tal como as práticas pedagógicas na educação básica, empreendendo assim pouca energia na autocompreensão de suas próprias práticas. No entanto, o momento atual, que é caracterizado por uma profunda crise no

mundo dos valores, da cultura e do conhecimento, vem exigindo, cada vez mais, uma postura auto-crítica daqueles envolvidos com o saber acadêmico. Isso significa questionar a sua racionalidade dominante, reconhecendo-a como parte ativa na produção dos problemas e das mazelas sociais contemporâneas.

Diferença e desigualdade são as expressões-chave que refletem bem os dilemas e desafios pedagógicos vividos hoje na educação superior, e revelam as insuficiências de um modelo de ensino baseado em uma “verdade” científica e processos de homogeneização cultural. Neste sentido, concordamos com as críticas de Souza Santos (2009) sobre a necessidade de descolonizar o conhecimento e as práticas na formação universitária. É preciso sim denunciar o caráter arbitrário da cultura e da epistemologia dominante, bem como suas práticas de colonização e subalternização dos OUTROS pelas suas diferenças. É preciso sim fazer da universidade um espaço em que outras epistemologias, aquelas produzidas pelos povos marginalizados e sufocadas pelas práticas coloniais, possam participar de um diálogo horizontal com outros saberes, de modo a produzir o que o autor chama de uma “*Ecologia dos Saberes*”. Porém, há de se atentar para os riscos e ciladas, tal como enfatiza Candau (2012), da naturalização das desigualdades, sob o discurso da diferença, pois há questões de poder que perpassam a dimensão cultural da educação e, desta forma, as noções de direito e igualdade também devem estar em nossos horizontes, sob pena de recairmos numa concepção ingênua das relações sociais que acabam por manter os processos de reprodução e dominação social. Diz Candau (2008, p. 23) apud Candau (2012, p.161), quando defende o diálogo intercultural:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Essas colocações são extremamente necessárias quando analisamos a chegada das classes populares no ensino superior brasileiro. São sujeitos com outras práticas e saberes culturais, que devem ser acolhidos, valorizados e problematizados nos cursos de formação. Porém, como resultado de uma sociedade extremamente injusta e desigual como a brasileira, não lhes foi permitido o acesso igualitário à cultura dominante que organiza o mundo acadêmico e também o mundo no qual eles estão situados. Em decorrência disso, há ainda no país uma grande massa de analfabetos ou semi-

alfabetizadas, relegadas a uma subcidadania que não é resultado de suas diferenças culturais, mas sim, das desigualdades sociais estruturais, que inclusive, desqualifica as culturas periféricas e as coloca em posição de inferioridade na hierarquia social.

Em 17/07/2012, o Jornal Estadão, publicou reportagem com a síntese dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a pela ONG Ação Educativa, sobre as habilidades básicas de leitura e escrita entre estudantes universitários. Os resultados indicaram que 38% dos alunos do ensino superior não sabiam ler e escrever plenamente. Em 11/04/2016, o Jornal O Globo, publicou a reportagem sobre a nova pesquisa do IPM e a ONG Ação Educativa, que repetiram o estudo de 2012 e constataram que só 22% dos estudantes que chegam ao ensino superior sabem ler e escrever; 42% estariam em um grupo intermediário e 32% têm domínios apenas elementares de leitura e escrita, sendo que 4% podem ser considerados analfabetos funcionais. A pesquisa ressalta o caráter positivo da ampliação do ensino superior no Brasil, porém é bastante preocupante o baixo capital escolar apresentado por estes estudantes, que ainda realizam sua formação superior em IES's privadas, muitas delas, de baixa qualidade.

Ezcurra (2007; 2009) também identifica essa problemática na Argentina e em outros países da América Latina que vivenciaram um aumento nas matrículas do ensino superior. A autora discute como o baixo capital cultural escolar entre os estudantes das classes desfavorecidas é um elemento que pode dificultar a sua formação superior e contribuir para altos índices de evasão entre estes estudantes de primeira geração. A autora ainda relata que os alunos das classes sociais desfavorecidas tendem a apresentar uma auto-imagem mais negativa de suas habilidades cognitivas quando comparados com alunos das classes sociais mais abastadas, que receiam menos de suas habilidades acadêmicas.

Tal como já havia discutido Bourdieu (1998; 2008), Ezcurra (2009) também destaca que nos EUA, nos anos 90, surgiu um corpo de evidências científicas que sugerem uma estreita relação entre a escolaridade dos pais e o sucesso universitário. Neste sentido, os alunos de primeira geração são os mais afetados, pois possuem uma precária preparação acadêmica decorrentes do baixo capital cultural familiar e escolar, demonstram maiores dúvidas sobre suas competências, além de poucos conhecimentos sobre a dinâmica da vida universitária.

No Brasil, estes resultados são corroborados pelo estudo de Beletatti (2011), que investigou as dificuldades dos estudantes de grupos desfavorecidos, provenientes das

escolas públicas e que frequentam cursos de baixo *status* social e com altos índices de evasão no primeiro ano de formação da Universidade de São Paulo (USP). Os resultados apontaram as dificuldades destes estudantes no que se refere: à exigüidade do tempo para estudos e sua má gestão; a quantidade e complexidade do conteúdo; a opção por uma abordagem superficial de aprendizagem; o desânimo frente às situações de insucesso; e, dificuldades de convivência com a cultura universitária.

Outro agravante ressaltado refere-se ao fato de estes estudantes, em sua maioria, serem trabalhadores, o que reduz o tempo e a energia para o envolvimento com sua formação acadêmica, além de muitos deles frequentarem cursos de baixa qualidade no setor privado-mercantil. Assim, a evasão ou formação superior precária seguem padrões de classe social de modo que se poderia identificar a lógica da reprodução operando (EZCURRA, 2009; KALMUS, 2011).

A lógica meritocrática das práticas pedagógicas universitárias tende a responsabilizar sobremaneira os estudantes sobre suas experiências de sucesso ou fracasso acadêmico. O ensino, ou seja, as práticas didático-pedagógicas são descartadas como elementos de peso nesta situação. Ezcurra (2009) nos lembra que a aula é o único lugar de estudo para os estudantes trabalhadores, para o encontro com os pares e com os docentes. Por isso, o ensino em um sentido amplo e, especialmente a aula e as experiências acadêmicas cotidianas são elementos primários neste processo de superação das dificuldades acadêmicas.

Para Ezcurra (2007; 2009), há um *habitus* dominante naturalizado na organização e nas práticas pedagógicas universitárias que segue padrões de classe e transforma os privilégios em mérito individual, o que reproduz as desigualdades escolares e sociais. Ou seja, as próprias práticas de ensino tradicionais entram em choque com o *habitus* e *ethos* de classe dos estudantes de origem popular, tal como já nos alertou Bourdieu (1998) e são co-responsáveis pelo fracasso e sucesso dos estudantes. Uma vez que os estabelecimentos de ensino devem assegurar a aprendizagem, concordamos com Ezcurra (2007; 2009) sobre o fato de que há uma negligência em relação às práticas de ensino no ensino superior. Assim, é necessário romper com o *habitus* acadêmico dominante de modo que se construam práticas de ensino que acolham estes estudantes em suas diferenças, mas que revertam as situações de desigualdades de acesso ao capital cultural acadêmico.

O reconhecimento desta problemática tem produzido uma crescente demanda por inovações pedagógicas no ensino superior, especialmente nas duas últimas décadas.

Neste sentido, Ezcurra (2007; 2009) destaca os estudos sobre o assunto realizados nos EUA desde o fim da década de 80, sobre as propostas de inovação pedagógicas denominadas “Seminários de Orientação” e as “Comunidades de Aprendizagem”, que abordaremos mais adiante. Há diversos grupos de estudo e pesquisa que tem se constituído no Brasil e gerado um aumento na produção de pesquisas sobre o tema da inovação pedagógica no ensino superior, com especial destaque aos trabalhos de Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria Isabel de Almeida (USP) e Selma Garrido Pimenta (USP). Isto também tem contribuído para o delineamento de um campo específico de estudos sobre a pedagogia universitária no Brasil e as práticas inovadoras no ensino superior (CAVALCANTE, 2014; CUNHA, 2005a; 2006; 2008).

Cunha (2005a; 2010) explica que a “docência universitária” pode ser compreendida de duas formas: em sentido restrito, ou seja, apenas com um fenômeno de caráter técnico, em que basta o professor conhecer e dominar os recursos metodológicos e didáticos do ensino, inserindo as novas tecnologias da informação em suas práticas pedagógicas; ou em sentido amplo, em que a ação não se reduz ao domínio de técnicas e inovações tecnológicas, mas sim como uma prática profissional que encontra na dimensão ética, estética, epistemológica e política o seu sentido fundamental. Ou seja, a docência como ação complexa, perspectiva adotada pela autora e também por mim, neste trabalho.

O saber didático-pedagógico é um dos inúmeros saberes que compõem a docência entendida como ação complexa. Este se relaciona às habilidades do docente em saber planejar as atividades de ensino, que inclui definir objetivos e metas de aprendizagem, a seleção dos conteúdos, os métodos de ensino dos conteúdos, as práticas avaliativas e as relações interpessoais entre professores e estudantes. Numa perspectiva de docência como ação complexa, este saber deve estar circunscrito e referenciado nas dimensões amplas que compõem o trabalho docente e que dão sentido social a esta prática.

Tal como afirma Libâneo (2011), o ato didático comporta uma relação dinâmica entre três elementos: professor, aluno, matéria. A partir disso, se faz as clássicas questões: “Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina? Para quem se ensina? Como se ensina? Sob quais condições se ensina?” (p.192). As respostas que se dão a estas questões dependem de concepções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, revelando a dimensão política da didática e sua articulação com um projeto de sociedade e de formação profissional.

Se no contexto da educação básica há um acúmulo de reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, bem como das práticas didático-pedagógicas, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino superior. No campo da EF essas reflexões, conforme nos orienta Rezer (2010) são ainda bastante embrionárias, revelando o pouco destaque deste tema entre a comunidade acadêmico-científica da área. Franco (2011) e Correia et al. (2011) explicam que o docente do ensino superior brasileiro, tem exercido sua prática muito mais a partir dos conteúdos de sua área de graduação do que do saber pedagógico. Para Cunha (2010) e Masetto (2003) há ainda fortemente presente a crença de que dominar o conteúdo específico ou mesmo ser um bom pesquisador, basta para ser um bom professor. Assim, foram se constituindo na prática, por tentativa e erro, ou reproduzindo as docências pelas quais passaram ao longo de suas vidas. Essa situação contribuiu para legitimar a representação de docência como “dom” e que a formação pedagógica não era necessária a tal profissional. Essa representação é ainda fortemente arraigada no imaginário social, sendo um dos elementos que atrapalha a constituição de uma profissionalidade docente. Isso dificulta a inovação pedagógica na universidade.

Enquanto eram os “herdeiros” que freqüentavam o ensino superior, essas questões pouco incomodavam, no entanto:

... a expansão das universidades e cursos de ensino superior; a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados; a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação; esses fatores tem induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão (FRANCO, 2011, p. 160,161).

O próprio modelo de universidade no Brasil privilegia sobremaneira as atividades de pesquisa em detrimento da atividade docente. No ensino, isso se reflete na transmissão rápida de conhecimentos em detrimento da formação. Pachane e Pereira (2004) ainda lembram que a própria LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa e, a nosso ver, equivocada, em relação à formação pedagógica do professor universitário. O texto inicial, proposto por Darcy Ribeiro, preocupava-se com a formação pedagógica deste docente, porém num processo de “enxugamento” do texto da LDB, das pressões feitas por diversos setores da sociedade cujos interesses poderiam ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente, retirou-se do texto final

do Art. 66 a necessidade de formação pedagógica do professor universitário. A única menção é que ela deverá ser realizada em programas de pós-graduação.

Atualmente, há um crescente movimento no sentido de que as IES's assumam o compromisso com a formação pedagógica de seus docentes. O mesmo tem sido feito em relação aos cursos de Pós-graduação, principalmente em nível de mestrado que além de ser um espaço de produção de pesquisa, este também deve ser um espaço de formação do docente para o ensino superior, fortalecendo a ideia de que as habilidades de ensino, em parte, diferem das habilidades de pesquisa e que ensinar não se reduz ao domínio do conteúdo específico nem tampouco um conjunto de técnicas aplicáveis (CORREIA, 2011, P. 93).

O ensino-aprendizagem é objeto de pesquisa do campo da Didática e que precisa ser resgatado e construído tendo em conta as necessidades específicas do ensino superior e das diferentes áreas de formação. A didática é considerada por Libâneo (2001: 2):

...uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

Em obra mais recente, Libâneo (2011, p. 192) afirma:

Na tradição da investigação pedagógica, a didática tem sido vista como um conhecimento relacionado com os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, visando à formação dos alunos...
Deste modo é típico da didática investigar os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender. O conceito atualmente mais central da didática, em boa parte das teorias, é o processo de mediação didática, isto é, o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

Neste sentido, é que se coloca a pertinência e a importância dos estudos sobre as práticas didático-pedagógicas no ensino superior, que poderia subsidiar a construção de práticas de ensino mais afinadas com as necessidades formativas da nova classe trabalhadora que frequenta o ensino superior atualmente, tanto em termos de superação das dificuldades provenientes de sua precária escolarização, quanto em termos de formação de um professor de EF comprometido com os interesses de sua classe social, da democratização da educação e da sociedade brasileira.

Caparroz e Bracht (2007) já identificaram um relativo abandono das discussões didático-pedagógicas em cursos de formação inicial de professores de EF, o que se reflete nas constantes reclamações dos egressos sobre as insuficiências de sua formação para lidar com as situações concretas relativas à organização do ensino na escola. Os autores argumentam que parecer haver uma hipertrofia das discussões mais amplas da pedagogia, tais como suas questões políticas, filosóficas e epistemológicas e um atrofiamento das discussões didáticas. O “abandono” da didática pode ser compreendido pelo receio, totalmente justificado a meu ver, em não despolitizar o campo da Educação, tal como ocorrido nas décadas de 60 e 70, em que pautados numa “onda” cientificista na Educação e na EF, surge a abordagem Tecnicista que reduziu toda a pedagogia à aplicação de técnicas de ensino, acentuando a dissociação entre teoria e prática.

Assim, junto com Caparroz e Bracht (2007), reafirmamos a importância e pertinência de retomar o estudo da didática para refletir a docência universitária, afinal, como afirma Rezer (2010), ainda que não se trate de estabelecer uma relação causa/efeito, a construção de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar também passa por pensarmos nestas transformações na docência universitária.

Pois bem, resgatar a didática é tarefa necessária: Mas qual didática? Seguramente, não é aquela vinculada ao tecnicismo das décadas de 60 e 70, já amplamente criticado pelos movimentos renovadores da didática e da EF a partir da década de 80 (CANDAUI, 2012; MACHADO e BRACHT, 2016). Que perspectiva de ensino e de prática didático-pedagógica representaria uma inovação na docência universitária, de modo a garantir lidar com a pluralidade dos tempos atuais e reduzir as desigualdades fruto do baixo capital cultural escolar do futuro professor?

5.2.A emergência de novos paradigmas na Pedagogia Universitária

A literatura sobre docência universitária no Brasil é unânime em afirmar o esgotamento do paradigma tradicional de ensino embasado na epistemologia da ciência moderna, mais especificamente no positivismo, que sob o manto da objetividade e neutralidade, se impôs como verdade única. Cunha (2005b) nos lembra que se por um lado, esta concepção trouxe importantes contribuições na luta contra o obscurantismo religioso da Idade Média, por outro acabou por criar seus próprios obscurantismos, quando iniciou suas “cruzadas” pela submissão de tudo e todos à sua racionalidade e poder.

O campo que compõe o ensino superior tem sido tradicionalmente organizado por esta lógica, reproduzindo e naturalizando conhecimentos e práticas que, incapazes de reconhecer e dialogar com outras formas de conhecimento sobre o mundo, mais se aproximam de dogmas. O modelo de ensino que se cristalizou dentro das universidades seguiu esta lógica que hoje revela seu esgotamento, pois as respostas prontas e certas do positivismo não mais respondem à complexidade do mundo contemporâneo. Mais do que isso, como demonstra Souza Santos (2009) as críticas atuais endereçadas ao paradigma científico moderno traz à tona a ideia de que a produção de conhecimento tem menos a ver com a “verdade” e muito mais a ver com o poder. Ou seja, o conhecimento é menos uma questão epistemológica e mais uma questão política. Não há conhecimentos sem práticas e atores sociais, portanto, o conhecimento válido é sempre contextual e, como nos ensinou Bourdieu (1989), sua autoridade se dá através das lutas simbólicas travadas entre os diferentes grupos sociais, o que revela o caráter político da produção de conhecimentos.

Para Cunha (2005b) os estudos de Bourdieu e Bernstein colocaram a nu as relações de poder entre conhecimento e as estruturas sociais. Isso tem contribuído significativamente para o avanço na compreensão dos processos de ensinar e aprender no ensino superior, “pois entender que a percepção do conhecimento sustenta uma forma de ensinar e aprender levou à ampliação e análise sobre o tema” (p.21). Ainda que ensinar e aprender revelem-se como problemas de ordem pedagógica, estes:

...estão referenciados num mapeamento epistemológico, que por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade. Estes três elos - pedagogia, epistemologia e estruturas de poder - estão possibilitando melhor análise e maior compreensão da prática pedagógica desenvolvida na universidade (p.22).

A partir de então, é possível aprofundar as críticas sobre o paradigma tradicional de ensino e construir novos caminhos a partir do que Cunha (2005b), referenciada nos estudos de Boaventura de Souza Santos, denomina de *paradigma emergente*, caracterizado por uma nova perspectiva de fazer ciência, que o autor chama de *pós-moderna*. Sem entrar no mérito da discussão sobre o que é ou não é uma ciência pós-moderna²⁵, parece-nos que Cunha (2005b) a entende como um novo modo de olhar o conhecimento e as relações sujeito-mundo, que são capazes de originar novos modos de

²⁵ Para maiores detalhes sobre o assunto, ver BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q.. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

relação nos espaços educativos. A inovação pedagógica é concebida muitas vezes como incorporação de recursos tecnológicos à sala de aula. Porém, a utilização de recursos tecnológicos não define o que se entende por inovação pedagógica. Para ser inovação é preciso afetar o conjunto de relações da estrutura didática do currículo, provocando mudanças mais profundas. É uma mudança de paradigma e de cultura acadêmica.

Neste sentido, segue abaixo um quadro comparativo a partir das idéias da autora, que sintetiza as diferenças nas concepções de ensino-aprendizagem e nas práticas educativas entre o paradigma tradicional e emergente, o que nos dá a dimensão das mudanças que devem ser empreendidas na busca por pedagogias universitárias inovadoras.

Quadro 1: Diferenças entre as concepções de ensino entre os paradigmas tradicional e emergente, segundo Cunha (2005b).

Ensino e aprendizagem no Paradigma tradicional	Ensino e aprendizagem no paradigma emergente
O conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente.	Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”.	Estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias. Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.
Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira.	Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.
No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”.	Currículos mais globalizados em que as disciplinas não são fins em si mesmas, mas meios de construção de saberes voltados à intervenção na realidade social.
O professor é a principal fonte de	Professor mediador. Valoriza as

informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.	habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos.
A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.	Entendem a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da compreensão da realidade.

***Elaboração própria com base nas proposições de CUNHA (2005b, p.10-13).**

Essa perspectiva, segundo Cunha (2010) rompe com a ideia de professor como aplicador de conteúdos prontos e de uma didática reduzida a técnicas de ensino, que dicotomiza a teoria e prática. Os professores são reconhecidos como produtores de saberes provenientes de sua prática profissional, que numa complexa relação com as experiências e trajetórias de vida, vão constituindo suas identidades (TARDIF, 2014).

Cunha (2005a) ao estudar algumas práticas consideradas inovadoras em diferentes cursos universitários de duas instituições públicas, utilizou algumas categorias consideradas essenciais para a caracterização de práticas pedagógicas inovadoras, as quais reproduzimos logo abaixo:

- A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender: o que significa reconhecer outras formas de produção de saberes e a incorporação da dimensão sócio-histórica do conhecimento, bem como sua dimensão axiológica.
- A gestão participativa: os sujeitos participam de toda a experiência desde a concepção até a análise dos resultados. Isso permite uma quebra na estrutura vertical de poder e a responsabilização do coletivo em todo processo de ensino-aprendizagem.
- A reconfiguração dos saberes: anulação ou diminuição das dicotomias dos seres e saberes, propondo uma compreensão integradora da totalidade.
- A reorganização da relação teoria/prática: Não é a teoria que dirige a prática como tradicionalmente entende a perspectiva tecnicista/academicista que está baseada no paradigma tradicional, mas, ao contrário, é a realidade e os seus problemas que dão sentido à teoria.

- Perspectiva orgânica na concepção, desenvolvimento e avaliação das experiências: coerência entre os objetivos traçados, o desenvolvimento e a avaliação, mantendo a flexibilidade em todo o processo.
- A mediação: entende que as relações sócio-afetivas são condição fundamental a aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos e articulá-la ao conhecimento.
- O protagonismo: Reconhece alunos e professores como sujeitos do conhecimento, o que implica relações mais horizontais e participação dos estudantes.

As práticas didático-pedagógicas não estão descoladas do currículo e do projeto político-pedagógico das propostas de formação, pois estes irão nortear as visões de homem, de sociedade e conhecimento que se quer fomentar. Isso significa que o currículo e as práticas de ensino devem refletir este projeto. Se a opção é por uma formação universitária comprometida com a constituição de uma sociedade justa, democrática e emancipada, que atenda as demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados, há que se pensar uma modificação ampla nos cursos de formação, ou seja, modificações que não se limitem às práticas de ensino em sala de aula, mas que incluam novas formas de organização curriculares e de gestão. Correa et al. (2011) explica a importância de buscar construções curriculares menos fragmentadas, com espaço para inovações pedagógicas, com novas formas de gestão do ensino e trabalho coletivo. Como enfatiza Ezcurra (2007; 2009) é preciso uma modificação no *habitus* e na cultura acadêmica. Quanto maiores as possibilidades de um currículo integrado, maiores também as chances de práticas de ensino inovadoras, nas quais os estudantes provenientes dos grupos sociais desfavorecidos seriam os maiores beneficiados.

Os autores aqui mencionados reconhecem as dificuldades em romper com o *habitus* acadêmico predominante para construir currículos mais integrados e uma gestão do ensino mais democrática, pois isso implica em mexer nas estruturas de poder sob as quais muitos se beneficiam. É preciso lembrar também, segundo Franco (2011), que a prática docente é o exercício das convicções que foram tecidas histórica e coletivamente. Ainda que a inovação dependa de fatores objetivos, o seu processo também “aciona subjetividades que são decorrentes de valores e trajetórias dos sujeitos que as protagonizam” (CUNHA, 2005a, p. 11). Há sempre tensões e lutas travadas pelos sujeitos no interior dos campos (BOURDIEU, 2003), entre a cultura profissional constituída e as práticas inovadoras.

As dificuldades se multiplicam quando sabemos que os interesses por um currículo enxuto, fragmentado e com práticas pedagógicas que se limitem a transmitir conhecimentos é o que sustenta a educação mercadoria que hoje temos no setor privado mercantil. É ir, de fato, na contramão dos interesses de poderosos grupos privados empresarias que hoje dominam o campo da educação superior no Brasil.

Entretanto, Cunha (2005a) nos encoraja quando nos lembra que potencialmente, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que haja efetivamente o controle e regulação provenientes das políticas, do mercado e das práticas tradicionais, “o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar” (p.25). Neste sentido, vale à pena analisar algumas proposições e práticas alternativas dos docentes universitários, a fim de vislumbrarmos alguns caminhos para a transformação didático-pedagógica no ensino superior.

5.3. Algumas proposições didático-pedagógicas alternativas no ensino superior

As pesquisas sobre inovações pedagógicas no ensino superior têm intensificado, conforme vimos anteriormente, as reflexões sobre as teorias e práticas de ensino e também apresentado algumas alternativas e relatos de experiências de docentes que se aventuraram por novas “trilhas” didático-pedagógicas. Algumas delas são proposições que partiram de experiências individuais dos docentes, restritas à sala de aula e ao ensino de uma disciplina específica. Outras são resultantes de modificações mais amplas no currículo e nas práticas pedagógicas, tecidas coletivamente.

Algumas proposições têm como foco central pensar em mudanças didático-pedagógicas tendo como mote central a problemática dos estudantes dos grupos sociais desfavorecidos e seu baixo capital cultural escolar, que está na base das dificuldades acadêmicas e do abandono do curso universitário. Outras proposições, ainda que não estejam diretamente abordando as dificuldades dos estudantes das classes populares no ensino superior, apresentam alternativas justificadas na mudança do perfil do alunado e suas diferenças culturais e na necessária modificação das práticas nos cursos de formação inicial de professores, uma vez que a ruptura paradigmática possibilitaria uma formação com maior integração entre teoria e prática, mais comprometida com o empoderamento individual e coletivo, bem como com a democratização do

conhecimento. Neste sentido, entendemos que todas elas são profícuas para refletirmos a problemática central do presente estudo.

Ezcurra (2009), ao estudar as dificuldades acadêmicas de estudantes das classes populares, sugere que muitos destes estudantes não têm incorporado o *habitus* acadêmico, pois não o aprenderam na escolarização básica. Isso significa que muitos deles precisam aprender a estudar e saber aprender esta cultura específica, o que inclui: saber estudar uma bibliografia e compreendê-la; como tomar notas em sala de aula; como planejar, organizar e aproveitar o tempo de estudos; como preparar-se para exames e provas. Segundo a autora, este é um conjunto de saberes que Bourdieu chamou de técnicas de trabalho intelectual ou arte de organizar a aprendizagem, um saber que engloba conhecimentos sobre como fazer fichamentos, utilizar dicionários, estruturar um fichário, usar ferramentas de informática, ler quadros e gráficos estatísticos, etc. Um saber que só alguns possuem, pois ele é um privilégio, um patrimônio de classe. No ensino superior isto não é objeto de ensino, pois os docentes pressupõem que os estudantes já possuem estes saberes, gerando lacunas acadêmicas que o estudante vai tentando resolver sozinho.

Ezcurra (2009) nos relata que algumas proposições têm sido feitas para lidar com estas dificuldades. Nos EUA, por exemplo, muitas instituições investem nos chamados “Seminários de 1º Ano”, que tem demonstrado resultados interessantes na permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com baixo capital cultural escolar. É um dispositivo curricular que se concretiza por meio de seminários de orientação, que buscam trabalhar com os estudantes suas habilidades acadêmicas e a compreensão dos recursos e serviços da universidade. Mais especificamente, são trabalhadas as habilidades de estudos, o pensamento crítico, o planejamento acadêmico e o manejo do tempo de estudos. Há também outras ações denominadas de “Instrução Suplementar”, que consiste em programas de apoio a cursos tradicionalmente difíceis, com serviços de apoio e programas de orientação, tutores e seminários. As metodologias adotadas nessas aulas consistem em aulas ativas, dialógicas e com pequenos grupos de estudantes.

No Brasil, são amplamente conhecidas as estratégias de apoio acadêmico, principalmente aquelas oferecidas nas instituições privadas, que oferecem cursos de “nivelamento” em língua portuguesa e matemática básica aos estudantes com dificuldades acadêmicas. Em que pese a importância e relevância dessas ações, alguns estudos mostram o caráter limitado delas. Citando os estudos de Tinto (2005) e Sidman (2005) Ezcurra (2009) explica o caráter limitado dessas ações, pois os “Seminários de 1º

ano” e os programas de apoio aos estudantes com dificuldades acadêmicas são ações desconectadas dos currículos de formação dos estudantes, além de serem focados em determinados alunos (aqueles com dificuldades acadêmicas) e não nos docentes e suas aulas. Ou seja, não se modifica a estrutura do ensino superior e suas práticas de ensino, mas, ao contrário são ações que buscam somente adaptar os estudantes à sua lógica. Sendo assim, estes esforços transcorrem à margem do sistema acadêmico. Em suma, essa inovação não produz transformações substanciais, pois o paradigma continua sendo o mesmo.

O estudo de Beletatti (2011), que buscou investigar as dificuldades dos estudantes de origem popular que freqüentam cursos com alto índice de evasão na USP, também chega à conclusões parecidas com as de Ezcurra (2009). Após ouvir os estudantes e suas dificuldades, que vão desde questões relacionadas à compreensão dos conhecimentos científicos até aquelas de ordem afetivo-emocional, como o desânimo, a falta de confiança em suas próprias habilidades intelectuais e sociais e ausência de um senso de pertencimento ao espaço universitário, a autora enfatiza que não basta a instituição oferecer cursos de nivelamento e apoio acadêmico e aponta algumas demandas à docência universitária e às praticas de ensino, tais como: maiores reflexões do corpo docente sobre as funções sociais da universidade; identificar e refletir sobre as dificuldades dos estudantes, atentando para a diversidade presente nos diferentes cursos da universidade; ensiná-los a gerir seu tempo; a saber “como” e “o quê” estudar, pois estes estão em processo de constituição de novas formas de lidar com o saber; repensar a avaliação; repensar a organização do currículo e de atividades de aprendizagem; criar estratégias que favoreçam a convivência acadêmica para que os mesmos sintam-se pertencentes àquele contexto.

Ezcurra (2009) argumenta que é preciso outro modelo de universidade, com uma nova orientação, em que o ensino seja o centro. Não é apenas adaptar o estudante à lógica da instituição. A autora relata que experiências interessantes neste sentido são descritas por Tinto (2000) com as chamadas “Comunidades de Aprendizagem”, que procuram reestruturar as aulas e alterar as formas com que os estudantes experimentam o currículo e a aprendizagem. Ou seja, o foco são aulas, o ensino e não somente os estudantes.

As Comunidades de Aprendizagem citadas por Ezcurra (2009) são estratégias mais integradas, realizadas especialmente nos primeiros anos de graduação em universidades e *Colleges* dos EUA e foram pesquisadas por Tinto e Goodsell (1993;

1995), Tinto (1997; 1998) e Engstrom e Tinto (2007). Estes estudos demonstram influências positivas na permanência e melhora no envolvimento acadêmico dos estudantes. Em pesquisa liderada por George Kuh, da Universidade da Indiana, que estudou durante dois anos, vinte estabelecimentos de ensino escolhidos por seus baixos índices de evasão, também demonstrou que certos elementos do ensino e práticas educativas se revelam como fatores determinantes do sucesso. Ezcurra (2009) também cita o estudo de Barefoot (2005) que pretendeu identificar e selecionar *Colleges* e Universidades com programas de “excelência” e descrevê-los. Mais uma vez, a conclusão foi que o sucesso deriva de alguns recursos institucionais e, principalmente das práticas de ensino.

O surgimento das “Comunidades de Aprendizagem” remonta aos anos 20, pelas idéias do filósofo e teórico educacional Alexander Meiklejohn, fundador do Colégio Experimental, que funcionou entre 1927 a 1932, na Universidade de Wisconsin. Entre outras inovações buscava amenizar a fragmentação curricular e para isso montava equipes de docentes interdisciplinares com foco no tema da democracia. Atribuía grande relevância a dimensão pedagógica e estimulava um aprendizado ativo. Os docentes eram vistos como facilitadores da construção do conhecimento pelos estudantes. As Comunidades de aprendizagem adotam diferentes modalidades nos diferentes lugares em que funcionam, ainda que mantenham traços comuns. Um grupo de alunos escolhe um, dois ou mais assuntos e constituem-se equipes de trabalho em torno do assunto. Deste modo, se pretende promover uma experiência interdisciplinar coerente. Há uma ênfase nas estratégias de ensino e na adoção de pedagogias ativas e em colaboração, pois aulas ativas e dialógicas estão mais claramente relacionadas ao sucesso do estudante, inclusive em sua motivação (KUH et al, 2006; 2005 e ASTIN, 1999 apud EZCURRA, 2009).

Estudos sobre as Comunidades de Aprendizagem, realizados por Tinto e Goodsell (1993); Tinto e Goodsell (1995); Tinto (1997; 1998) e corroborados por Zhao e Kuh (2004) apud Ezcurra (2009) também demonstraram resultados favoráveis desta prática no engajamento dos estudantes com suas formações. Os pesquisadores observaram que os estudantes dedicam mais tempo e esforços nas tarefas acadêmicas e assumem mais responsabilidades por seu próprio aprendizado. Outro fator essencial são as experiências com o grupo de pares, que consiste na organização de pequenos grupos de trabalho para o desenvolvimento da tarefa dentro e fora da sala de aula. Os alunos se auxiliam e aprendem uns com os outros, algo extremamente significativo porque esses

grupos formam estruturas poderosas de apoio e de conhecimento. Eles induzem o desenvolvimento de hábitos críticos, como manter o foco de atenção e a responsabilidade com o estudo, favorecendo maior envolvimento, melhor uso do tempo e energia necessária para aprender. Estas práticas não estão desconectadas do curso de graduação e proporcionam maior integração curricular se comparados com os Seminários de Aprendizagem. Em suma, é uma estratégia integrada, tanto acadêmica quanto social, tanto curricular quanto didática, que reduz a fragmentação acadêmica e estimula maior engajamento dos estudantes em seus próprios estudos. O enfoque é universal e não focado em determinados alunos.

Os estudos citados por Ezcurra (2009) também levantam as características dos docentes que participam destas ações: são fortemente comprometidos com os estudantes e seu êxito acadêmico; dedicam elevado tempo aos estudantes; utilizam-se de pedagogias ativas e colaborativas, o que fomenta maior participação dos estudantes; apresentam intensa interação com os estudantes e outros professores. Tudo isso é comprovadamente positivo na motivação e permanência do estudante na graduação.

Metodologias ativas e dialógicas têm sido sistematicamente associadas à construção de uma aprendizagem mais significativa. Elas foram identificadas e relatadas também por Cunha et al. (2005a) ao investigarem diferentes cursos de graduação de duas universidades públicas brasileiras. Ainda que a pesquisa tenha demonstrado que os cursos investigados seguem a lógica disciplinar tradicional, alguns professores têm empreendido modificações didático-pedagógicas que tencionam a tradição e colocam em movimento novas formas de ensinar e aprender. Análises de casos reais, júri simulado, visitas ao Manicômio Judiciário e a um acampamento do Movimento Sem-Terra, elaboração de projetos a partir de temas de interesse, criação de *blogs* de internet escritos a várias mãos, uso de tecnologias da informação para reduzir dificuldades com cálculos matemáticos, foram algumas ações realizadas por professores de diferentes cursos de graduação.

Outra proposta didático-pedagógica que tem destaque nas reflexões sobre docência universitária no Brasil é a que se baseia na ideia do ensino com pesquisa, fundamentada na epistemologia da pesquisa-ação (CAPARROZ et al., 2007; CORRÊIA et al, 2011; FRANCO, 2011). Trata-se de uma perspectiva que busca ressignificar a atividade de pesquisa articulando-a com a função docente. Nesta proposta os docentes são reconhecidos como produtores de saberes e a pesquisa torna-se um instrumento de reflexão crítica sobre este saber, a fim de que possam reconstruir continuamente sua

própria prática. A prática é o ponto de partida das reflexões, que encontra no método dialético a lógica de compreensão e transformação da realidade.

Pérez Gómez (2007) explica que este enfoque localiza-se na perspectiva de reflexão crítica e reconstrução social que se desenvolveu no EUA e Inglaterra desde o final dos anos 60. Os autores ressaltam que esta é uma ampla perspectiva que agrega desde autores que manifestam abertamente a defesa por um trabalho docente eticamente comprometido com a justiça, igualdade e emancipação social, sintetizada na ideia do professor como intelectual crítico, a exemplo dos trabalhos de Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis – até aqueles que se alinham a posições políticas mais coerentes com as democracias liberais, “sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade” (p.373), que engloba os trabalhos de Stenhouse, Elliot, McDonald.

No contexto da docência no ensino superior, Franco (2011) aposta no aprofundamento das investigações sobre a epistemologia da pesquisa-ação. É uma epistemologia reflexiva da prática situada no interior da racionalidade crítica e vista pela autora como alternativa metodológica para conhecer melhor a realidade das práticas pedagógicas e a construção de processos de ensino-aprendizagem mais significativa e colaborativa. Ela poderia cumprir a articulação e uma relação mais orgânica entre o tripé que compõe a universidade: ensino, pesquisa e extensão, que até o momento vem sendo vivenciados separadamente.

Quando a autora defende um professor pesquisador ela entende que a pesquisa é um elemento inerente ao exercício da prática docente e não dicotomizada como tem sido realizada tradicionalmente na universidade. Isto revela outro entendimento da relação teoria e prática, com a constituição de uma atuação que não se resume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e metodológicos. Neste sentido, a prática didático-pedagógica não se circunscreve apenas no visível de sala de aula, mas se organiza em vários tempos e espaços.

Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (FRANCO, 2011, p. 163, 164).

A pesquisa na prática docente nesta perspectiva pode produzir rompimentos com a tendência tecnicista predominante. Gera possibilidades de melhor articulação entre teoria e prática e valoriza o conhecimento produzido coletivamente e comprometido com processos de emancipação coletiva. Deve potencializar mecanismos cognitivos e

afetivos, de modo a estimular autonomia e autoformação. Deve trabalhar com a complexidade dialética no processo formativo, o que significa estar aberto ao imprevisível e a novas formas de inteligibilidade que vão emergindo no processo. Deve permitir que os sujeitos dialoguem consigo mesmos e com outros sobre suas situações práticas, empenhando um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas. “Essas conquistas podem funcionar como contraponto importante frente a um crescente desinteresse de alunos universitários pela pesquisa e pela aprendizagem.” (p. 166). Assim, Franco (2011) realça três objetivos fundamentais para essa proposta:

- a) Produzir e socializar conhecimentos entre alunos e professores;
- b) Gerar transformações nas práticas docentes e discentes;
- c) Garantir melhores resultados para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva pressupõe um processo de ensino para além da sala de aula e integra saberes de diversas origens, de diferentes disciplinas e espaços, pressupõe a pesquisa e a extensão, os locais de coleta de dados, a biblioteca e a internet.

Franco (2011) ainda destaca que adaptar os princípios da pesquisa-ação para as práticas pedagógicas docentes requer algumas adequações e algumas inovações. Deste modo, ela toma os trabalhos de Jacques Gauthier, que buscou integrar os princípios da pesquisa-ação com os pressupostos da dialogicidade de Paulo Freire e da escuta sensível de René Barbier, criando o método da Sociopoética. “Compreende-se por sociopoética toda prática de pesquisa ou de ensino que atribui em sua ação a mesma importância do corpo, incluindo emoção, sensibilidade e intuição, e à razão, como fontes do conhecimento” (p. 177).

Citando Iraci Santos (2004), explica que essa proposta tem um pressuposto básico de que todos os sujeitos possuem saberes de todos os tipos (intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual). Não há hierarquização destes saberes de modo que transformam o ato de pesquisa num acontecimento poético, com potencial de empoderamento e de constituição de uma cidadania transformadora. A operacionalização da prática de ensino baseada nesta perspectiva possui algumas fases a serem cumpridas:

- 1) Esclarecimento de projeto de pesquisa partilhado;
- 2) Oficinas de produção;
- 3) As sínteses provisórias, coletivas e coletivizadas;
- 4) A socialização;

5) Produção individual dos conhecimentos que cada um produziu.

Outra possibilidade de organização didático-pedagógica no ensino superior e que também vem ganhando destaque, é a Metodologia da Aprendizagem baseada em problemas (VEIGA, 2016; CORREA ET AL., 2011). Essa proposta, segundo Correa et al. (2011) questiona a didática tradicionalmente praticada no ensino superior e busca resgatar a complexidade da realidade para a sala de aula.

Veiga (2016) explica que a Metodologia da Aprendizagem baseada em Problemas é uma metodologia ativa que fomenta, através de técnicas didáticas variadas, as habilidades interpessoais, a reflexão crítica sobre a realidade a partir do cabedal teórico disponível, além do estímulo para que os estudantes cuidem de suas próprias aprendizagens, tendo o grupo como espaço coletivo e privilegiado para aprender. Citando López Noguero (2007, p. 93) a autora afirma:

[...] a metodologia participativa se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimento, etc), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo (VEIGA, 2016, p. 126).

As idéias que fundamentam a proposta não são novas, pois seus conceitos fundamentais remontam aos trabalhos de John Dewey e a perspectiva da Escola Nova, que chega ao Brasil após os anos 30 do século XX, ressaltando a importância de aprender em interação com a experiência da vida real e seus problemas. Os estudantes partem de problemas reais de suas realidades profissionais e o professor é o orientador do percurso investigativo que os conduzirá na formulação de possíveis respostas ao problema. Os professores trabalham com pequenos grupos e a dialogicidade é elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Ela também se revela como “uma proposta de reestruturação curricular que objetiva a integração entre teoria e prática” (VEIGA, 2016, p.128).

Fica bastante claro na análise das práticas pedagógicas inovadoras, assim como destacam Correia et al. (2011), que currículos mais globalizados facilitam práticas de ensino mais globalizadas, organizadas a partir de situações, temas ou ações, independentemente da existência ou não de determinadas disciplinas que precisam ser ensinadas. Nestes métodos, os estudantes precisam mobilizar e construir ações mentais, mediadas pelo currículo e pelos docentes. Isso significa que precisam aprender e utilizar conceitos, técnicas, habilidade e atitudes relacionados as disciplinas tradicionais.

Porém, neste formato, o objetivo não é aprender os conteúdos por si mesmos, mas alcançar o objetivo do conhecimento ou de elaboração.

Assim, nos métodos globalizados, as disciplinas não são o objeto de estudo nelas mesmas, mas os saberes sistematizados se tornam o meio para que seja obtido o conhecimento que possa responder a problemas e questões que a realidade coloca. Há possibilidade de aprendizagem de enfrentamento de problemas reais, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que ultrapassa a superação de demandas escolares com diferentes níveis de aprendizagem (p.88).

Os autores aqui consultados são unânimes em afirmar o importante papel da formação continuada do docente do ensino superior na constituição de inovações pedagógicas. Não há receitas prontas, enfatizam Correia et al. (2011), mas a possibilidade de compartilhar com seus pares faz com que as dificuldades deixem de ser banalizadas ou tratadas individualmente e silenciosamente para serem problematizadas e refletidas coletivamente, de modo que sejam construídos conhecimentos pedagógicos que reconfigure a sua prática.

Franco (2011) vê dificuldades na proposta de ensino a partir epistemologia da pesquisa-ação quando se pensa nos professores do ensino privado. Muitos deles, por não possuírem mestrado e doutorado, têm pouca familiaridade com as práticas e processo de ensino e de pesquisa científica. Além disso, o setor privado nem sempre investe em formação continuada de seus docentes e nem sempre oferece salários dignos para o docente investir em sua própria formação. Muitos deles se veem obrigados a trabalhar em duas ou três instituições diferentes, reduzindo também o tempo e a energia necessários à formação continuada.

Após essa breve incursão nos dilemas, desafios e propostas para a inovação didático-pedagógica no ensino superior, torna-se importante identificar como esta discussão tem chegado e influenciado o campo da formação de professores em EF. É o que faremos a seguir.

5.4. Reflexões e ações sobre a Pedagogia Universitária em cursos de licenciatura em EF- Mapeamento da produção

As discussões sobre a docência e as práticas didático-pedagógicas no ensino superior em EF, se comparadas ao campo da Educação, ainda são bastante incipientes. Ao iniciar meus estudos sobre o tema pude constatar um volume considerável na

produção sobre os currículos de formação inicial em EF, saberes e identidade docente, bem como as perspectivas epistemológicas atuais na formação inicial de professores em EF. Ainda que estes estudos de algum modo se relacionem com a prática pedagógica, os estudos que problematizem especificamente o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes, suas práticas de ensino e avaliação no ensino superior ainda são bastante escassas. Isso confirma as constatações de Rezer (2010) que apontou em seu estudo a pouca atenção que a temática da docência universitária tem recebido da comunidade acadêmico-científica da área.

Assim, se no âmbito da EF escolar a área produziu e qualificou fortemente suas reflexões e pesquisas sobre as práticas didático-pedagógicas desde a década de 80, não se pode dizer o mesmo em relação às práticas didáticas no ensino superior em EF. Isso, inclusive, também já foi tema de discussão de Caparroz et al. (2007), que apontaram a estranha ausência de pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores formadores de professores. Parece, segundo os autores, que os docentes universitários gozam de uma posição de intocabilidade e de *status* perante aqueles que atuam na educação básica. Eles constantemente apontam como deve ser a prática pedagógica da EF escolar, mas pouco questionam suas próprias práticas.

Em busca de pesquisas na área que pudessem subsidiar a construção deste trabalho, empreendemos uma busca no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza em seu banco de dados os trabalhos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, produzidos desde o ano de 1987 até 2016. Nesta busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: educação física, docência universitária e pedagogia universitária. A partir da consulta ao portal conseguimos levantar os trabalhos de mestrado e doutorado produzidos sobre o assunto neste período, conforme segue abaixo:

Quadro 2: Dissertações de mestrado desenvolvidas à partir dos anos 90 sobre docência universitária na EF

Autor	Título da dissertação	Instituição	Ano
Rita de Fátima da SILVA	A ação do professor de ensino superior na EF adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais.	UNICAMP - FEF	2005
Sonia Maria	EF adaptada: proposta de ação metodológica para	UNICAMP - FEF	2005

Toyoshima LIMA	formação universitária.		
Camila BORGES	Docência universitária em EF	UNESP - IB-CM	2006
Patrícia Belchior de Oliveira LACERDA	Docência universitária: o professor de EF no curso de EF	UFU - FE	2007
Sarah Maria Freitas Machado SILVA	Docência universitária: repensando a prática do professor de EF	UFU - FE	2008
Silvia Costa de Oliveira PASENIKE	Docência Universitária: o professor de EF e sua prática pedagógica	UFU - FE	2010
Ângelo Maurício de AMORIM	Sentidos da docência universitária: disciplinas técnico-esportivas na formação em EF da UNEB.	UFBA - FE	2011
Flávia Marchi NASCIMENTO	Trajetórias e práticas pedagógicas no Ensino Superior: os docentes de dança dos cursos de licenciatura.	UFPeL- ESEF	2011
Rubens A. G. VIEIRA	Identidades docentes no ensino superior de educação física: um recorte da cidade de Sorocaba.	USP-FE	2013
Amanda Pires CHAVES	Formação pedagógica no âmbito da pós-graduação stricto sensu em EF	UEL - FE	2014
Adrielle lopes de SOUZA	A constituição da docência no curso de formação em EF: os modos de ser, saber e poder ser professor.	UFES - CEFD	2015
Amanda Raquel Rodrigues PESSOA	Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em EF da Universidade Regional do Cariri	UFC - FE	2015
Angélica MADELA	Saberes docentes e prática pedagógica: diálogos na formação inicial em EF	UNOCHAPECÓ FE	2016
Joni Luiz Trichês dos SANTOS	Docência universitária: concepções pedagógicas de bacharéis em EF docentes em IES do sul de Santa Catarina	UNESC - FE	2017

N = 14

Quadro 3: Teses de doutorado desenvolvidas à partir dos anos 90 sobre docência universitária na EF

Autor	Título da tese	Instituição	Ano
Sonia Maria	Educação Física Adaptada: propostas de ação	UNICAMP	2005

Toyoshima LIMA	metodológica para formação universitária	FEF	
Evandro Carlos MOREIRA	Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da EF.	UNICAMP FEF	2007
Nilva Pessoa de SOUZA	O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo.	UNICAMP-FEF	2007
Ricardo REZER	O Trabalho docente na formação inicial em EF: reflexões epistemológicas.	UFSC -FEF	2010
Alfredo Cesar ANTUNES	A dimensão prática na preparação profissional em EF: concepção e organização acadêmica.	UNICAMP- FEF	2012
Michele V. CARBINATTO	A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em EF.	USP-EEFE	2012
Mariana H. C. TSUKAMOTO	Dando laços, construindo pontes: docentes universitários em busca da integração entre teoria e prática nas disciplinas ginásticas.	USP-EEFE	2012
Sérgio Inácio NUNES	Docência universitária em Educação Física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico.	UFU - FE	2014

N = 8

Também empreendemos uma busca através do sítio “Periódicos CAPES” para levantarmos os artigos e revistas científicas da área que publicaram trabalhos sobre o tema desde o ano de 1996, momento que a CAPES iniciou a divulgação on-line das produções científicas. Abaixo, segue quadro com os artigos científicos encontrados nas revistas especializadas da área.

Quadro 4: Relação de revistas científicas que publicaram trabalhos sobre docência universitária em EF nos últimos 20 anos

Autores(as)	Título	Revista	Ano
Irene C. RANGEL-BETTI ; Zenaide GALVÃO	Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em EF	Revista Bras. Ciênc. Esporte	2001
Silvia Maria Agatti LUDORF	A prática pedagógica do professor de EF e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários	Pensar a Prática	2005

Marcos MERIDA e Rita de Cássia G. VERENGUER	Graduação em EF: qualidade a partir do aprimoramento da docência universitária	Revista Digital Buenos Aires	2006
Rita de Cássia G. VERENGUER	Graduação em EF: refletindo sobre a docência universitária e as disciplinas do núcleo sócio-cultural	Revista Mackenzie de EF e Esportes	2007
Daniel MARCON ; Juarez Vieira do NASCIMENTO ; Amândio Braga Santos GRAÇA	A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em EF	Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.	2007
Ricardo REZER e Paulo Evaldo FENSTERSEIFER	Docência em EF: reflexões acerca de sua complexidade	Pensar a Prática	2008,
Ieda Parra BARBOSA-RINALDI	Formação inicial em EF: uma nova epistemologia da prática docente	Movimento	2008
Valmor RAMOS ; Amândio Braga Santos GRAÇA ; Juarez Vieira do NASCIMENTO	O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em EF	Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.	2008
Camila BORGES ; Dagmar HUNGER ; Samuel de SOUZA NETO	Conceitos de didática: depoimentos de docentes universitários da área de EF	Motriz	2009
Zenília Christina FIGUEIREDO	Uma experiência de formação de professores de EF na perspectiva do formar-se professor	Pensar a Prática	2009
Evandro Carlos MOREIRA ; João Batista Andreotti Gomes TOJAL	A formação em Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em EF: preparação docente versus preparação para a pesquisa	Movimento	2009
Leonardo Germano KRUGER ; Hugo Norberto KRUG	Licenciatura em EF: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do Ensino Superior em seu percurso formativo	Movimento	2009
Franciele Roos da	O processo de formação de professores de EF:	Educação Temática	2009

Silva ILHA ; Hugo Norberto KRUG	realidade e desafios	Digital	
Rudney da SILVA ; Alexandro ANDRADE ; José Carlos ZANELLI	O discurso real e o discurso ideal de professores de EF do ensino superior sobre docência	Movimento	2010
Daniel MARCON ; Amândio Braga dos Santos GRAÇA ; Juarez Vieira do NASCIMENTO	Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em EF e suas implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores	Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte	2011
Sidnei Lopes dos SANTOS JR ; Hugo Norberto KRUG	Professor universitário de EF: discutindo suas características científico-pedagógicas	EFDeportes.com Buenos Aires	2011
Érico Felden PEREIRA ; Cristina C. C. de MEDEIROS	Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em EF no Brasil: a formação docente em questão	Movimento	2011
Tamara Suellen DUDECK ; Evandro Carlos MOREIRA	As dimensões de conteúdo e a EF: conhecimentos dos professores do ensino superior	Pensar a Prática	2011
Andréia Paula BASEI	As ações pedagógicas do professor de EF do ensino superior: analogias com a trajetória formativa	Maringá	2011
Ricardo REZER ; Juarez Vieira do NASCIMENTO ; Paulo Evaldo FENSTERSEIFER ; Amândio Braga dos Santos GRAÇA	Trabalho docente na educação superior – reflexões epistemológicas no campo da EF	Revista Bras. Ciên. Esporte	2012
Sullen Cristina Vaz de OLIVEIRA ; Bruna Borges BRITO ; Simone Maria	Docência universitária e currículo: analisando a formação profissional do professor de EF	Coleção Pesquisa em EF	2012

CASTELLANO; Giselle C. J. EUSTÁQUIO; Luiz Antonio Silva CAMPOS			
Zenólia Campos FIGUEIREDO; Elaine Aparecida Lopes MORAIS	História de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de licenciatura em EF	Pensar a Prática	2013
Vicente MOLINA NETO; Giovanni Felipe Ernst FRIZZO; Lisandra Oliveira e SILVA	O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de EF	Cadernos de Educação - UFPel	2013
Patric Paludett FLORES; Carla Prado KRONBAUER; Clairton Balbuena CONTREIRA; Haury TEMP; Hugo Norberto KRUG	Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de docência orientada na percepção dos estudantes da licenciatura em EF	Revista Mackenzie de EF e Esportes	2013
Andreia Cristina METZNER	Proposta didática para o curso de licenciatura em EF: aprendizagem baseada em casos	Educ. Pesqui.	2014
Amanda Pires CHAVES; Maura Maria Morita VASCONCELLOS	Docência universitária: Formação pedagógica no Stricto Sensu	Poiésis	2015
Marcio Luiz Ferrari NUNES; Marcos Garcia NEIRA	A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação	Avaliação, Campinas	2015
Rubens Antonio Gurgel VIEIRA; Marcos Garcia NEIRA	Identidade docente no ensino superior de EF: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	Movimento	2016
Stania Nagila	A identidade do profissional docente: diferenças	Rev. Espaço do	2017

Vasconcelos CARNEIRO; Alessandra Bandeira VIEIRA; Mariza Maria ALVES	nas práticas pedagógicas dos professores licenciados e bacharéis no curso de EF em uma IES em Quixadá-CE	Currículo	
Robson Machado BORGES; Fernando Jaime GONZÁLEZ	O início da docência universitária: importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas	Rev. Docência Ens. Superior	2017
Luana ZANOTTO; Fernando Donizete ALVES	O início da docência no ensino superior: um estudo em curso de EF	Rev. Docência Ens. Superior	2017
Ademir Faria PIRES; Caroline BROCH; Fabiane Castilho TEIXEIRA; Claudio KRAVCHYCHYN; Ieda Parra BARBOSA- RINALDI	A docência universitária em EF: da formação à atuação profissional	Pensar a Prática	2018

A busca no sítio da CAPES e nos periódicos da área, como listado acima, possibilitou identificar que a produção de estudos sobre a temática da docência no ensino superior no campo da EF remonta ao ano de 2001. Ou seja, é algo bastante recente. Nos trabalhos encontrados também foi possível observar os atores que tem se envolvido e despontado como importantes estudiosos do assunto no campo.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos identificamos que a docência universitária em EF tem sido discutida sob vários prismas, nos quais destacamos: reflexões epistemológicas; os saberes docentes; identidade docente; as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* na formação para a docência universitária; a relação teoria-prática; metodologias de ensino das disciplinas “práticas”; concepções de corpo e didática que norteiam as práticas pedagógicas de docentes universitários; proposta didática a partir da aprendizagem baseada em casos, docência universitária e currículo; conhecimentos pedagógicos do conteúdo; as dimensões dos conteúdos; a prática

pedagógica na articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão; a docência em EF nas disciplinas de matriz sócio-cultural.

Como se pode notar, ao contrário do quadro que se apresenta na área de EF escolar, que tem forte produção teórica sobre as práticas didático-pedagógicas, na docência universitária esta produção é ainda bastante recente e escassa. Urge então, a necessidade de estudos e pesquisas que auxiliem a compreender e a disseminar saberes e práticas sobre o cotidiano concreto das salas de aula dos cursos de formação inicial de professores de EF, pois isso poderia subsidiar a construção de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, que possibilitem novas experiências aos estudantes e aumentem seu interesse e envolvimento em sala de aula (REZER, 2010).

Compreender a docência e as práticas didático-pedagógicas no ensino superior em EF, seus dilemas e desafios atuais, implica, segundo Rezer (2010) retomar a trajetória histórica do campo, suas lutas, tensões e disputas político-epistemológicas. Bracht (2014) explica que o campo da EF, desde sua introdução nas escolas no início da década de 20 (através dos métodos ginásticos) até meados da década de 60, não sofreu de grandes conflitos e mudanças. A área consolidou-se neste período fundamentada na racionalidade científica moderna/iluminista, vinculada às Ciências Biológicas e ao pensamento Positivista. Seus defensores elencavam entusiasticamente seu importante papel na saúde física e na formação moral de uma sociedade que precisava modernizar-se. Segundo Souza Neto (2004) a formação inicial na área era pautada por um currículo técnico, de cunho militar, em que a prática, segundo Bracht (2014) era sinônimo de “saber fazer”, ou seja, saber a execução técnica dos movimentos.

A partir da década de 60 e ao longo da década de 70, auge do governo militar no Brasil, ganham prestígio nos currículos de formação de professores de EF as disciplinas esportivas. As Ciências Biológicas continuam dando o “tom” da formação, agora atrelada a um modelo pedagógico Tecnocrata de ensino. Continua predominando a concepção de prática como sinônimo de “saber fazer”. Figueiredo (2014) enfatiza que neste período havia uma acentuada preocupação com os processos técnicos de ensino e os produtos da aprendizagem.

O início da década de 80 é marcado pelo enfraquecimento da ditadura militar e por uma forte politização do país com a organização dos movimentos sociais encabeçados pelos trabalhadores, que clamavam pelo retorno da democracia. Há um forte movimento no campo da Educação e da Didática que, influenciados pelas teorias críticas da sociedade, especialmente o marxismo, promoveram duras críticas à

pedagogia tecnicista e ao seu caráter reprodutor da ideologia capitalista. Coincide com este momento o retorno ao Brasil de muitos professores de EF que haviam saído para realizarem suas pós-graduações no exterior, trazendo na bagagem novas idéias acerca das discussões científicas sobre a área no exterior. Como não poderia ser diferente, essas novas reflexões afetam sobremaneira a área.

Todo este contexto de enorme politização, explica Bracht (2014) convergiu para a constituição de um momento de inflexão da EF que ficou conhecido como uma crise na EF brasileira. De um lado, um grupo influenciado pelas teorias críticas da Educação, o qual convencionou-se chamar de Movimento Renovador da EF, focou na crítica social e pedagógica da área. Do outro lado, outro grupo focou na busca por cientificidade e identidade acadêmico-científica para a área, ou seja, uma teoria para a EF. Para o primeiro grupo, o problema fundamental residia nas práticas hegemônicas esportivas que imperavam na escola, pois estas apenas reforçavam a ideologia e a divisão do trabalho capitalista, preparando “corpos” plenamente adaptados ao sistema. Portanto, era preciso romper com esta lógica em prol de práticas pedagógicas críticas na EF escolar. Isso seria possível através de um currículo e formação inicial que ensinassem os futuros professores a teorizar criticamente a prática. Já, para o segundo grupo, o que faltava a EF era uma teoria científica que subsidiasse as intervenções e trouxesse uma identidade à área. Nesta perspectiva, o significado de “prática” que passa a vigorar nos cursos de formação inicial deixa de ser vista como “saber fazer” e passa a ser sinônimo de “saber ensinar”, numa concepção aplicacionista da teoria na prática, com clara valorização da teoria sobre a prática.

A crise da EF na década de 80 teve vários desdobramentos importantes na área. O primeiro foi a construção de inúmeras proposições epistemológicas que buscavam trazer uma identidade científica para a EF. Foram elaboradas inúmeras “teorias²⁶” da EF, cada uma delas formuladas a partir de diferentes visões de homem, mundo, sociedade e conhecimento, o que conduziu, segundo Rezer (2010), às disputas político-intelectuais sobre “o que é EF?”. Isso levou à fragmentação da área, principalmente entre aqueles que defendiam a vertente biológica (com forte tradição e poder na área) contra aqueles da vertente sócio-cultural e pedagógica. O auge dessa disputa, inclusive, desembocou na separação entre bacharelado e licenciatura (muito à contra gosto de

²⁶ Para maiores esclarecimentos sobre as teorias da EF consultar: LIMA, H. L. A. de. Pensamento Epistemológico da EF brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1999.

parte importante da área), por meio da resolução 03/87, que autorizou (facultativamente) a flexibilização dos currículos e, a partir do ano 2000, torna esta separação obrigatória. Com isso, novos atores entram na disputa pelo campo, tais como o CREF e CONFEF (BRACHT, 2014; SOUZA NETO et al., 2004).

Outro importante desdobramento se deu a partir da década de 90 com a proposição de uma série de abordagens pedagógicas²⁷ da EF escolar, também ancoradas em diferentes concepções de homem, corpo, movimento, conhecimento e ensino-aprendizagem. Por isso, para Rezer (2010) é possível dizer que não existe “a EF”, mas sim “as EFs”, com diferentes modos de ser e intervir socialmente.

O Movimento Renovador da EF, segundo Bracht (2014), influencia a renovação dos currículos de formação inicial de professores. Há uma valorização de uma formação mais crítica e politizada do professorado, o que conduz à ampliação de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Metodologia do Ensino nos currículos de formação inicial. Na década de 90 surge uma reação conservadora à renovação em curso, sob a alegação de que o Movimento Renovador transformou a área em algo teórico. Ou seja, uma reação ao chamado “academicismo” que teria impregnado na formação inicial de professores pós-movimento renovador, que “prega” um discurso crítico, mas não oferece subsídios concretos para a modificação e inovação das práticas escolares. Ainda que os professores formados após a década de 90 expressavam um discurso crítico sobre a escola, a educação e a sociedade, eles continuavam reproduzindo as tradicionais práticas de EF. Sobre isso Bracht (2014, p.7) declara:

Está situada aí, mais uma das razões pelas quais os professores formados a partir no novo currículo ou, genericamente, numa perspectiva crítica, acabavam por reproduzir práticas tradicionais. Apenas o “discurso” ou a teoria, ou ainda, apenas o trato conceitual, não estava ou está conseguindo influenciar a prática dos futuros professores, que apelam para sua própria formação anterior ao curso de EF, para construir sua prática; **acabam prevalecendo os saberes e experiências, de forte teor afetivo-moral, anteriores ao curso.**

Essas críticas também aprofundaram os debates e reflexões acerca da complexa relação entre teoria e prática. Se antes da crise esta era uma questão bastante distante do horizonte de reflexões da área, pois havia um consenso tácito de que a “prática” era sinônimo de “saber fazer” dirigido por um conhecimento pouco sistematizado, o que

²⁷ Para maiores esclarecimentos sobre as abordagens pedagógicas da EF consultar: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

ocorre pós movimento renovador é a sobreposição da teoria à prática, o que também se mostra equivocada e pouco efetiva na resolução dos problemas cotidianos da EF. Essa situação é, inclusive, constantemente expressada pelos estudantes, quando alegam em tom de descrença de que a “teoria é uma coisa e a prática é outra, bem diferente”.

Caparroz e Bracht (2007) discutiram essa tensão no curso de formação inicial de professores. Ao dialogarem com estudantes egressos do curso de licenciatura identificaram um elemento constantemente presente na fala dos recém formados, que alegam sentirem-se preparados para a realização de concursos públicos, ou seja, as provas “teóricas” sobre a EF, porém, sentem-se pouco capacitados à prática, ao enfrentamento do cotidiano das aulas de EF escolar. Os autores identificam que, em alguma medida, houve um certo “abandono” da Didática nos cursos de formação inicial de professores de EF. A “onda” cientificista que tomou a Educação e a EF nas décadas de 60 e 70, materializada na vertente tecnicista de ensino reduziu o pedagógico ao didático no sentido técnico, gerando, conseqüentemente a despolitização do debate educacional. O Movimento Renovador da EF surge justamente contra esta redução, como já comentado anteriormente. Neste sentido, o que se observou desde então nos cursos de formação inicial de professores foi a “sociologização” do pedagógico, extremamente relevante para o amadurecimento do campo, porém houve também uma perda de prestígio das questões ligadas à intervenção, à “prática” no cotidiano concreto das ações didático-pedagógicas, o que acabou por reforçar as dicotomias entre “teóricos e práticos” presentes até hoje na área. Caparroz e Bracht (2007) identificam, portanto, a necessidade de um retorno à didática nos cursos de formação inicial. Obviamente, não um retorno ao tecnicismo, mas “de um deslocamento das questões didáticas novamente para o centro do debate pedagógico (agora crítico) ou ainda de uma (re) significação da didática no campo da educação física” (CAPARROZ E BRACHT, 2007, p. 26).

As disputas e indefinições do campo que até hoje permanecem trazem inúmeras conseqüências aos currículos de formação inicial e à docência universitária, pois, segundo defende Rezer (2010) confusões epistêmicas geram currículos confusos e práticas pedagógicas também confusas, que nem sempre tem claras as intenções político-pedagógicas colocadas em prática.

As indefinições e fragmentação da área, além de dificultar proposições curriculares e uma formação inicial com intenções epistemológicas e político-pedagógicas claras, ainda a torna um campo vulnerável à colonização por outras Ciências, tais como a Fisiologia, Sociologia, Psicologia, entre outras. Em decorrência

disso, é bastante freqüente observar na área produções científicas que mais respondem às perguntas de outros campos do conhecimento do que propriamente da EF, que para Bracht (2000) é uma área do domínio da intervenção.

Bracht (2000) ainda indaga se a Identidade da área de EF precisa, de fato, ser dada pela Ciência, uma vez que a própria racionalidade científica moderna tem sido sistematicamente questionada diante do aprofundamento dos problemas sociais e da complexidade do mundo contemporâneo, sobre o qual a lógica do pensamento moderno parece ter se esgotado. Ao invés das disputas sobre se a EF é ou não uma Ciência, mais relevante seria “discutir as possibilidades e limites da razão científica, para com isto, estabelecer as bases da relação desejável da EF com a ciência.” (p.55)

A saída proposta pelo autor (com a qual também coaduno) para a construção de um consenso mínimo no campo é reconhecê-la como uma área de intervenção, que faz uso dos saberes produzidos por outras Ciências para refletir e qualificar suas intervenções profissionais. Tomando de empréstimo a expressão de Lovisolo (1998), a EF, assim como a Engenharia, Medicina, Odontologia, é uma prática que se assemelha a um “mosaico”, difícil de ser enquadrada em classificações e definições como exige a Ciência hegemônica.

O elemento aglutinador da área - continua Bracht (2000) - é o ensino, este sim nos possibilitaria um mínimo de consenso e a construção de “pontes” de diálogo no interior do campo. Assim esclarece o autor:

Portanto, elemento caracterizador indispensável dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões) sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), é o pedagógico. Embora descritiva, esta definição da problemática específica da área já permitiria alguma demarcação. Uma próxima demarcação poderia ser, por exemplo, aquela que indica que o movimentar-se humano, do qual se ocupa a área, é aquela que configura a cultura corporal de movimento que compreende manifestações do movimentar-se humano que não estão ligadas diretamente à produção (trabalho) e à reprodução. Indica a tentativa de demarcação, também, que as pesquisas da área estão voltadas de forma mais ou menos direta a um objetivo de intervenção, ou seja, quanto mais ligadas a este objetivo, melhor se situam neste campo. Assim, pesquisas que se orientam nas problemáticas típicas da sociologia, mesmo que sobre o esporte, melhor se enquadrariam nas problemáticas típicas da sociologia, mesmo porque seus interlocutores privilegiados lá se encontram. Com isto teríamos não um critério para demarcar (hermeticamente) a área, mas para o estabelecimento de prioridades, ou seja, as pesquisas estariam tanto mais próximas da área da EF quanto estivessem voltadas para a instrumentalização com vistas à intervenção social a partir de um enfoque pedagógico, e tanto

mais distantes (e próximas das áreas de origem) quanto esta preocupação estiver ausente (BRACHT, 2000, p.61).

Bracht (2014) considera que as reflexões e lutas tecidas no campo impulsionaram modificações curriculares e pedagógicas importantes na área. Porém, há ainda uma série de entraves, principalmente no que se à pós-graduação da área, considerada pelo autor ainda excessivamente disciplinar e muito polarizada entre as vertentes biológica x sócio-cultural/pedagógica.

Mesmo assim, tem crescido nos últimos 20 anos a valorização de modificações curriculares e pedagógicas na formação inicial em EF, pautadas em epistemologias que valorizam o cotidiano, as experiências vividas e os saberes, tanto de professores quanto de estudantes e a reflexão sobre elas. Assim, procura-se deslocar a prática para o centro da formação inicial de professores e articulam a relação teoria-prática sob novas bases. Neste sentido, destacamos as perspectivas da Epistemologia da Prática Reflexiva proposta por Donald Schon e da Pesquisa-ação propostas por Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, Stenhouse, Elliot, McDonald, ambas pautadas em metodologias de ensino mais ativas e democráticas (BARBOSA-RINALDI, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Rinaldi-Barbosa (2008) explica que na Epistemologia da Prática a atitude de reflexão deve estar presente antes, durante e depois da prática, a fim de que o professor assuma a constante reconstrução de suas ações pedagógicas com fins de melhorá-la. A prática reflexiva tem origem suas raízes no pensamento de Jhon Dewey, que destacou o importante papel da experiência nos processos de aprendizagem, além das contribuições da linha humanista representada por Montessori, Pestalozzi, Froebel e Rousseau. Neste modelo a prática reflexiva passa a ser o eixo do currículo, o que permitirá aos professores apropriarem-se de modo contextualizado dos conhecimentos teórico-práticos, ressignificando-os. Na Epistemologia da Pesquisa-ação, a prática também é o ponto de partida das reflexões, que devem estar comprometidas com o esforço de compreensão crítica dos fatores sociais e institucionais ocultos. Há um claro compromisso político-emancipatório nas propostas curriculares e didático-pedagógicas pautadas nesta vertente.

Figueiredo (2014) pautada na perspectiva da Epistemologia da Prática se propôs a investigar quais as experiências corporais dos estudantes antes e durante a formação inicial, bem como suas influências no processo de formação do professorado de EF

escolar. Através da produção de “memoriais” pelos estudantes, que relataram suas experiências corporais ao longo de suas vidas, a autora pôde constatar a relevância das experiências sócio-corporais nos processos de formação inicial em EF, que se refletem no gosto e nas escolhas dos estudantes por algumas temáticas e disciplinas, além da solidificação de alguns significados sobre a área e a profissão que necessitam ser rompidos e reconstruídos. A autora conclui sobre importância de integrar estas experiências ao currículo e à prática pedagógica, de modo a fomentar processos de ressignificação destas experiências, bem como o rompimento “com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação”(p.89).

Experiência didático-pedagógica bastante interessante também é relatada por Caparroz et al. (2007) que propôs na disciplina de EF escolar III do Centro de EF e desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na sistematização/(re)construção crítico-colaborativa do conhecimento. Para tanto, o trabalho foi pautado na proposta da Pesquisa-ação. Através da escuta dos estudantes e do registro de informações a respeito do professor e dos alunos em aula, foram promovidos debates e a elaboração coletiva do planejamento da disciplina, em que professor, grupo de estudos e estudantes encerraram uma participação crítico-colaborativa no planejamento das aulas. Desse trabalho coletivo foram criados outros meios de comunicação e produção de saberes pelo grupo, como uma comunidade no *Orkut* que fomentava discussões, postagens de materiais e informações que pudessem potencializar os encontros em aula. Como conclusão do estudo os autores destacam o trabalho complexo, intenso, rigoroso e permeado de dificuldades e contradições. Porém, argumentam que “tal processo mostrou-se como uma possibilidade objetiva na concretude da prática” (p.9).

Bracht (2014) ao tecer considerações sobre os desafios da formação inicial de professores de EF na atualidade propõe algumas ações condizentes com as que foram destacadas por Rezer (2010); Rinaldi-Barbosa (2008); Figueiredo (2014) e Caparroz et al. (2007), e que também consideramos essenciais na qualificação das práticas didático-pedagógicas no ensino superior. Destacaremos a seguir algumas delas: a prática como eixo central da formação inicial; integrar aos conteúdos desenvolvidos no curso o conhecimento dos professores que atuam em diferentes espaços de intervenção da área; desenvolver e implementar estratégias que favoreçam experiências prático-reflexivas; integrar as experiências anteriores ao curso trazidas pelos alunos; problematizar as experiências corporais trazidas pelos estudantes; desenvolver os conteúdos e processos

de ensino de maneira a formar um “professor-pesquisador” da própria prática; trabalhar com uma noção ampliada de currículo, considerando experiências e conhecimentos que vão para além daqueles das disciplinas; incorporar as experiências de práticas inovadoras e as propostas curriculares que emergem do Movimento Renovador; construir um currículo temático (EF e saúde; EF e Escola; EF e Esporte, EF e Lazer, EF e qualidade de vida, etc.)

As considerações de Bracht (2014) são também condizentes com as reflexões sobre as proposições didático-pedagógicas inovadoras no ensino superior, discutidas anteriormente no item 5.3, que concluem que currículos mais integrados, práticas de ensino mais ativas e vinculadas à realidade concreta do cotidiano da escola, bem como a valorização dos saberes e experiências trazidas pelos estudantes, são caminhos que tem se revelado mais eficientes no acolhimento das diferenças que circulam atualmente nos espaços universitários, na superação das lacunas de capital cultural escolar, no engajamento dos estudantes com seus próprios estudos e, por fim, na formação inicial de professores, uma vez que vivenciar processos de formação menos homogeneizadores pode propiciar a ressignificação e inovação da prática profissional.

Em universidades públicas brasileiras já se pode constatar um movimento em direção às inovações curriculares e didático-pedagógicas de cursos de EF. Porém, a situação se complica quando deslocamos o nosso olhar para as IES's privadas e privadas-mercantis, que são os espaços que mais formam os professores de EF escolar. Como articular essas mudanças nos cursos do setor privado que tendem a se orientar pelo imperativo do mercado e não pelas necessidades da formação de profissionais críticos e dos reais problemas da área de EF? Essa, sem dúvida, é uma questão que deve ser inserida nas reflexões sobre os dilemas e desafios atuais da formação inicial de EF.

O presente trabalho, ao se propor investigar as práticas didático-pedagógicas nas licenciaturas em EF do setor privado, é um pequeno passo nesta direção.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros resultados que apresentaremos nesta pesquisa são provenientes do mapeamento dos cursos de EF no Estado do Espírito Santo. Serão apresentadas as IES que oferecem vagas, suas categorias administrativas, a quantidade de vagas, a localidade, sua nota no ENADE/2014 e sua posição no *ranking* de universidades brasileiras, de 2017. Posteriormente, serão apresentadas as informações obtidas nos relatos do ENADE/2014, a respeito do perfil social e econômico dos estudantes que frequentam estes cursos.

6.1. Mapeamento dos cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo

O estado do Espírito Santo, o menor da região sudeste, é também o que apresenta o menor número de instituições de ensino superior. Como já apresentado anteriormente, há em todo estado 78 instituições, sendo 5 públicas e 3 privadas. A única universidade pública é a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pois as outras instituições públicas são Institutos Federais (IFES) e Faculdades Integradas, que são autarquias municipais e estaduais. Há no Estado discussões e cobranças antigas da sociedade civil sobre a necessidade de criação de uma universidade estadual, que pudesse atender aos anseios e necessidades da população. Embora o estado seja o 7º colocado no ranking de competitividade do país, conforme reportagem da Revista Exame, de 25/11/15, o estado ainda não tirou do papel o projeto da universidade estadual.

Sobre a oferta de cursos de licenciatura em EF, os dados do MEC, disponíveis no site emec.mec.gov.br, 28 instituições de ensino superior oferecem cursos nesta área. Do total de 28 instituições, 20 oferecem cursos presenciais e 08 oferecem cursos à distância. Apenas 1 instituição pública, a UFES, oferece vagas nas modalidades licenciatura e bacharelado presenciais, todas as outras são oferecidas em escolas particulares. Segue abaixo o detalhamento das instituições, no que se refere à quantidade de vagas oferecidas, sua posição no *Ranking* Nacional de Universidades/2017 e as cidades nas quais estas instituições se fazem presentes.

Quadro 5: Instituições, categoria administrativa, vagas, nota do ENADE, ranking no país e cidades que oferecem cursos de EF presenciais no ES (Legenda: Comunitária (COM); Confessional (CONF); Privada (P); Privada-mercantil (PM); Pública (PU)).

Instituição	Categ. Adm.	Vagas	ENADE	Ranking Nacional	Cidade
C. UNIV. DO ES– UNESC	COM	100	3	351-400°	Colatina
C. UNIV. SÃO CAMILO	CONF	100	2	501-600°	Cachoeiro It.
C. UNIV. CATÓLICA SALESIANA DO ES	CONF	200	4	251-300°	Vitória
ESC. SUP. SÃO FRANCISCO DE ASSIS–ESFA	P	120	4	501-600°	Sta. Tereza
ESC. DE ENS. SUP. FABRA–FABRA	P	45	-	-	Serra
FAC. BRASILEIRA–MULTIVIX VITÓRIA	PM	100	4	191°	Vitória
FAC. CAPIXABA DA SERRA-MULTIVIX SERRA	PM	120	-	401-500°	Serra
FAC. CAPIXABA DE NOVA VENÉCIA–MULTIVIX	PM	60	4	192°	Nova Venécia
FAC. ESTÁCIO DE SÁ DE VITÓRIA–FESV	PM	200	-	251-300°	Vitória
FAC. INT. DE CARIACICA–MULTIVIX	PM	100	-	-	Cariacica
FAC. INT. DE VILA VELHA-MULTIVIX	PM	100	-	-	Vila Velha
FAC. NORTE CAPIXABA–MULTIVIX	PM	100	-	-	São Matheus
FAC. PITÁGORAS DE LINHARES	PM	100	-	251-300°	Linhares
FAC. SÃO GABRIEL DA PALHA–FASG	PM	100	-	-	S.G. da Palha
FAC. INT. SÃO PEDRO–FAESA	P	200	-	-	Vitória
FAC. PITÁGORAS GUARAPARI–FIPAG	PM	100	-	251-300°	Guarapari
FAC. VALE DO CRICARÉ-F.V.C	P	100	-	401-500°	São Mateus
INST. SUP. DE ED. DA SERRA–DOCTUM	P	100	4	159°	Serra
UN. VILA VELHA–UVV	P	120	3	93°	Vila Velha
UN. FEDERAL DO ES–UFES	PU	80	4	18°	Vitória
TOTAL		2245			
Vagas Públicas		80			
Vagas Privadas		2165			

N = 20

A seguir, apresentamos os dados sobre os cursos de EF na modalidade EAD, oferecidas em todo estado. Sobre os cursos EAD, o MEC não disponibiliza a quantidade de vagas oferecidas por cada instituição. Divulga somente qual habilitação é oferecida.

Quadro 6: Instituições e cidades capixabas que oferecem cursos de licenciatura em EF na modalidade EAD

Instituição	Cidades
CENTRO UNIVERSITARIO CLARETIANO	Vitória
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR	Cariacica
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL UNIPLAN	Vitória e Guarapari
UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	Vitória
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI - UNIASSELVI	Serra
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA	Vitória
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ – UNOPAR	Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares, São Matheus, Vila Velha, Vitória
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP	Alegre, Aracruz, Cachoeiro Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, São Gabriel da Palha, São Mathe Serra, Vila Velha, Vitória

N = 8

Segue abaixo, tabela com a síntese do total de vagas presenciais nos cursos de EF em todo o estado.

Quadro 7: Total de vagas presenciais nos cursos de licenciatura em EF oferecidas no estado do Espírito Santo

Habilitação	Licenciatura	%
Total de vagas oferecidas	2.245	100%
Pública	80	3,5%
Privada	2.165	96,5%

O quadro 2 demonstra que 96,5% das vagas são oferecidas na rede privada. Sobre as finalidades das instituições, declaradas no cadastro do MEC, temos a seguinte distribuição: 1 (uma) instituição pública (PU), 2 (duas) confessionais (CONF), 1 (uma) comunitária (COM), 6 (seis) privadas sem fins lucrativos (P) e 10 (dez) privadas com fins lucrativos (PM). Doze (12) cursos, ou seja, a maioria está localizada na Região da Grande Vitória, composta pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica e Guarapari. Fora da região metropolitana, ao norte e noroeste do Estado, são oferecidos quatro (4) cursos localizados nas cidades de São Mateus, Nova Venécia, Linhares, São Gabriel da Palha e Colatina. Na região Sul há um (01) curso, em Cachoeiro de Itapemirim. Por fim, na região centro-oeste, também há um (01) curso, na cidade de Santa Teresa.

O quadro 7 nos mostra que, em termos percentuais, 96,5% na modalidade licenciatura estão na rede privada de ensino superior, sendo assim maior que a média geral do Brasil.

O *ranking* nacional de universidades/2017 demonstra que o curso de licenciatura mais bem colocado do Estado é o da UFES, ocupando a 18^o posição em todo o país, seguida da UVV, que está em 93^o no país. O *ranking* é feito a partir de um cálculo que considera os seguintes critérios: avaliação do mercado, qualidade do ensino, mestrado e doutorado, nota do ENADE, professores com dedicação integral e parcial e avaliação dos docentes. Como se pode notar, a maioria das instituições capixabas que fizeram parte do *ranking* ocupa posição entre média a baixa colocação, embora algumas delas figurem com boas notas no último ENADE/2014.

Isso pode indicar que, mesmo obtendo baixas notas nos indicadores considerados no *ranking*, o ensino ministrado pelos docentes, muitas vezes realizado em condições precárias, e o empenho pessoal de cada estudante, pode estar na base da compreensão desta discrepância entre as baixas notas obtidas no *ranking* e um relativo

bom desempenho na prova do ENADE. Outra possível explicação está no fato de as instituições privadas oferecerem amplamente aulas preparatórias aos estudantes que irão realizar o ENADE.

Algumas instituições, inclusive, já exercem pressões sobre os docentes dos cursos para que estes adotem conteúdos e avaliações no modelo das provas do ENADE, algo que pudemos presenciar quando visitamos as IES para entrevistar os docentes. Em uma das instituições, os professores entrevistados me diziam que não sofriam pressões em função do ENADE. No entanto, em uma de minhas visitas, o coordenador do curso, reunido com todos os estudantes no auditório por ocasião da Mostra de Dança realizada pelo curso de EF, discursou em tom imperativo sobre a importância de eles participarem das aulas de reforço aos sábados, promovidas em função do ENADE. Também enfatizava a importância de os estudantes não boicotarem a prova, afinal, uma nota baixa no ENADE, desqualificariam o valor de seus diplomas no mercado de trabalho.

Em outra instituição visitada, a coordenação do curso também me explicava suas ações em função do ENADE e a naturalidade com que viam e lidavam com estas imposições, conforme o relato abaixo, evidenciando a efetivação das práticas de violência simbólica contra estudantes e docentes.

Pressão não, nós temos muito trabalho né. Nós estamos... nós fizemos semestre passado um... nós chamamos de encontrão. Nós trazemos todos os alunos aqui, de todas as licenciaturas, damos palestras, temáticas que... né. Que envolvem o ENADE no geral, formação geral e depois na básica. Tem, aos sábados (reforço). Aí é uma ordem da instituição, nós temos que trabalhar independente de estar no ciclo ou não do ENADE, nas avaliações, atividades que são atividades modelo ENADE, eles têm que fazer. Não, eu não acho ruim, porque é uma prova muito complexa, se você pensar a nível de concurso é o que você vê também. E... hoje pra gente é muito natural. Muito natural, a gente não tem problema, monta a prova, já sabe que vai fazer nesses padrões, os alunos já sabem. O que eu, como coordenadora, às vezes controlo um pouquinho é... um professor, às vezes vai trabalhar esse modelo, o outro... não, segura esse semestre, segura esse mês, deixa só um trabalhar, porque se não dá um volume muito grande.

A ideologia que naturaliza os discursos meritocráticos e das avaliações classificatórias, também são adotadas por alguns docentes, que, inclusive, não veem problemas em incluir nas aulas, desde o primeiro semestre do curso, as práticas de treinamento dos estudantes para o ENADE, assim como manifestou um docente que ministra aulas em IES privada mercantil na Grande Vitória:

Tivemos no semestre passado uma turma de 80 alunos onde 78 foram contemplados com essa prova do ENADE, então tirávamos 60 minutos de cada aula, nossa aula tem aqui em média três horas por noite, 60 minutos só pra trabalhar com as questões de ENADE. E os nossos alunos saíam daqui com vontade de não voltar no dia seguinte, porque as questões de ENADE elas são

contextualizadas, então questões grandiosas onde eles alegavam que no meio da questão eles não sabiam mais o que continha lá no início. Não lembrava e quando chegava no final eles já não sabiam mais onde estava o meio. Então, como é que eles iriam responder aquela questão? Nós tivemos um choque de realidade e percebemos que durante as provas deveríamos cobrar questões no modelo ENADE já pra ambientá-los a nova realidade da educação no ensino superior. Da maneira que nós proporcionamos, sim (foi ruim) porque foi tardia, isso deveria acontecer desde o primeiro período. Com certeza porque você precisa criar essa cultura, né. (Breno)

O ranqueamento que promove a hierarquia das instituições põe em circulação no espaço social valores e significados dominantes que camuflam os conflitos, as disputas e contradições que envolvem a luta pela democratização do ensino superior. A ideia de “qualidade” sempre tomada como um conceito abstrato, essencialista, pelos discursos oficiais e incorporados no senso comum, esconde esta luta e a ação de um *arbitrário cultural* que está na base do *status* e da distinção que separam os “melhores” dos “piores”.

Como se pode notar, o funil do ensino superior de qualidade é bastante estreito e fora do alcance da maioria dos jovens capixabas. A naturalização do arbitrário cultural é o que permite a “mágica” de transformar aquilo que é fruto da desigualdade social e do privilégio de classe em mérito individual, conformando a maioria dos sujeitos na crença de que não possuem os “dons” suficientes para estarem entre os melhores.

As classificações que organizam as hierarquias sociais e de seus objetos, como já nos ensinou Bourdieu (1998), nunca são neutras, mas sempre resultantes de processos de lutas e disputas pelo *poder simbólico*, que se dá no espaço social entre as diferentes classes sociais, sobre quais significados e visões de mundo serão dominantes, “naturalizados”, orientando assim a ação prática. Neste sentido, o discurso meritocrático do dom e do esforço individual constantemente evocados quando o assunto é acesso e sucesso ao ensino superior, mantém assim, o poder concentrado entre poucos. Tanto que não é incomum ouvir dos próprios estudantes do setor privado relatos de que nem tentaram adentrar as IES públicas, pois estas não fazem parte de seu universo provável²⁸.

Em nível macrossocial, a hierarquia estabelecida sob o manto da neutralidade, para Bourdieu (1998, p.37) “contribui para manter a hierarquia dos objetos”, no caso

²⁸ Bourdieu (1998) chama de propensão ao “provável” o *ethos* de classe que atua nas estratégias de escolha dos agentes. Para o autor, as estratégias de ação têm como base o *habitus* de classe e a percepção de realidade e sua posição na hierarquia social. É uma inteligência prática, uma espécie de estatística intuitiva e inclina os agentes a fazerem o que é “possível”. Assim, não se investe tempo, energia e dinheiro no que é considerado “impossível”.

aqui tratado, dos diplomas, “e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos”.

Os dados acima suscitam reflexões sobre a complexidade que envolve a ideia de “qualidade do ensino”, pois os critérios e cálculos colocados “em jogo”, ainda que reivindicuem para si os ares da neutralidade e da isenção, sempre deixam escapar nas entrelinhas, o caráter arbitrário e político de sua definição. Fica patente o fato de que as regiões distantes da Grande Vitória são muito carentes no atendimento às demandas por formação universitária, ficando mais dependentes do setor privado, restrito a uma formação muito mais voltada para o mercado de trabalho do que para uma formação humana ampla, tal como aquelas oferecidas pelos grandes centros irradiadores de conhecimento e produção de pesquisa, tais como a UFES e UVV. Associados às grandes instituições das regiões mais urbanizadas estão os valores de “moderno”, “cosmopolita”, que reflete o modo de pensar das camadas médias e altas que fundaram e historicamente freqüentaram estas instituições. Assim, estudar nestes espaços é sinônimo de prestígio e *status* social, de distinção. Isso significa, em termos práticos, a agregação de valores aos diplomas provenientes destas instituições, que passam a valer mais em termos de reconhecimento social. Bourdieu (1989) nos lembra que a raridade simbólica do título é que define a contribuição da profissão, influenciando, inclusive, remunerações diferentes conforme os títulos daqueles que as exercem. A luta de classes também são lutas de classificação.

Isso revela a importância das políticas de educação superior tais como o REUNI, que interiorizou as universidades públicas e permitiu que milhares de estudantes das regiões afastadas das capitais e grandes cidades pudessem ter acesso ao ensino superior público, de melhor qualidade, promovendo rupturas no curso do processo de reprodução das desigualdades.

Ao visitar regiões do interior do estado do Espírito Santo, que contam com apenas uma instituição de ensino superior privada e que se mantém, em grande medida, graças aos financiamentos do PROUNI e FIES, pude ter noção do impacto e do significado que a ampliação do acesso ao ensino superior teve para os indivíduos e comunidades, mesmo com todas as críticas pertinentes ao financiamento público do setor privado e da baixa qualidade de algumas destas instituições, conforme já discutido. Em conversa com professores do curso de EF de uma instituição localizada na região norte do Estado e outra na Grande Vitória, pude ouvir os seguintes relatos:

Nós temos alunos dos quilombos daqui... pessoas também formando esse ano que provavelmente vão atender aquelas escolas do campo. Nós temos muitas escolas multiseriadas, então, que vai atender também essa demanda que às vezes o professor da cidade né, o professor que mora na cidade pra atender o campo, às vezes é mais complexo porque demanda de transporte, de petróleo e às vezes acaba ficando mais caro né. Então, você ter esse professor lá no campo pra atender, você resolve essa questão... São jovens que tão buscando essa formação na EF e o que é mais bacana é que esses alunos, eles vão exatamente atender os alunos do campo que, nós sabemos que tem um currículo completamente... é diferente da educação urbana. O currículo da educação do campo é um currículo diferente... inclusive até mesmo a EF precisa estar dando uma modificada pra adaptar o currículo pro campo. Então, eles tão fazendo um trabalho bacana e a gente fica feliz por eles que foram nossos alunos aqui no ano passado.

Eu tenho inclusive uma aluna que ela acorda as 4 horas da manhã, ela sai da faculdade as 10 da noite, mas ela acorda as 4 horas da manhã, porque ela é varredora de rua. E isso é muito interessante, ela é gari. É muito interessante que é... é uma aluna muito esforçada, inclusive há umas três semanas eu a convidei pra ministrar uma aula de capoeira, porque ela é professora de capoeira. E assim, foi uma maravilha a aula e tudo o mais. E é interessante ver o quanto que o ensino superior, mesmo feito de uma forma que eu não considero a ideal, ele é transformador na vida da pessoa.

Os relatos acima nos dão a dimensão da importância do acesso ao ensino superior na vida e na construção de cidadania de indivíduos e comunidades excluídas. Outro professor colaborador desta pesquisa também fez um relato bastante interessante sobre o papel que o curso de EF, iniciado há apenas quatro anos, tem propiciado no que tange à participação na vida política da região e das disputas travadas em prol por uma visão progressista de EF nas escolas da região, conforme segue abaixo:

Aqui, a gente trabalha, luta! A gente não trabalha, a gente luta! E a gente teve uma vitória aqui, a gente conseguiu mudar a estrutura... não sei se você já ouviu falar, mas... a estrutura curricular da EF aqui do município. O documento referência pra EF, de conteúdos e de ensino, o último era de 2000 e já tava até um pouco defasado né. Então, era aquela coisa ainda do quarteto fantástico, aquela questão muito... é esportiva e tal e aí fomos convidados a participar dessa construção com os professores da rede né. Eu fui como professor convidado pra entrar com a parte cultural e outros professores que já tinham mestrado, doutorado com outras contribuições. E aí formamos um documento né, como referência pra um currículo de EF do município. Justamente pra mudar a questão das representações... o que que é a EF? E aí mudou porque ampliou as possibilidades da EF. Ao mesmo tempo que você amplia você começa a já ter um pensamento né, aí vem o grau de importância da EF, pra que serve a EF principalmente na escola... foi uma tentativa inicial e aí o documento tá pronto e o município tá se utilizando desse documento hoje... É a tentativa de dar qualidade a EF, um olhar mais amplo sobre a EF, não limitado ali só no esporte ou só na saúde ou um apêndice da escola.

Após esta breve análise sobre o panorama das licenciaturas em EF no Estado do ES, a outra questão relevante que surge é: quem são os estudantes que frequentam estes cursos? Qual o seu perfil social e econômico?

Saber acerca do perfil do estudante que chega às salas de aula é tarefa fundamental nas reflexões didático-pedagógicas. Uma vez que o *habitus* é também estruturado a partir das experiências de classe social, pois os sujeitos não estão separados do mundo social, compreender aspectos que envolvem sua realidade, suas origens familiares, a renda, a trajetória escolar e trabalho, ajudam a compor o contexto no qual estes estudantes estão posicionados, de onde eles interagem com o mundo. Não se pretende aqui deduzir as identidades somente a partir de sua posição na estrutura social, pois isto seria desconsiderar a pluralidade de experiências vividas no mundo contemporâneo, como nos lembra Lahire (2002). Porém, elas podem nos fornecer algumas pistas importantes acerca da vida destes sujeitos, pois suas posições no espaço social ajudam a entender as atitudes, preferências, gostos etc.. Barata et al. (2013, p. 650) explica que “as classes sociais exercem efeitos psicológicos pervasivos nos seus membros, modelando o modo com que os indivíduos constroem seu ambiente social e os comportamentos em relação aos outros.” Assim, a sua compreensão traz elementos importantes a serem considerados para construção de uma prática pedagógica em que o estudante é o sujeito do processo.

6.2. O novo sujeito do ensino superior: perfil econômico e social dos estudantes de EF do Estado do Espírito Santo a partir do ENADE 2014

Passaremos agora à análise e interpretação das informações que coletamos e produzimos sobre o perfil social e econômico dos concluintes das licenciaturas em EF do ES, que se submeteram ao ENADE/2014. Sabemos dos limites destes questionários no que se refere à fidedignidade de suas repostas, pois nem sempre os sujeitos se sentem confortáveis em expor suas condições sociais e econômicas, principalmente porque muitos dependem de bolsas e financiamentos governamentais. Essa situação pode acarretar receios de perder o financiamento e induz, muitas vezes, os sujeitos a declararem renda inferior à que realmente possuem. No entanto, sendo estes os dados oficiais veiculados pelo MEC, tomá-los-emos neste estudo tendo consciência dos seus limites. Segue abaixo a renda familiar declarada pelos estudantes no questionário proposto pelo ENADE (2014).

Quadro 8: Renda familiar dos estudantes de licenciatura em EF do Estado do Espírito Santo (medida em salários mínimos)

Instituições	Até 1,5 %	1,5 a 3 %	3 a 4,5 %	4,5 a 6 %	6 a 10 %	10 a 30 %	+ de 30 %
UFES	12,7	34,9	19,8	15,9	11,1	5,6	0,0
ESFA	36,0	36,0	16,0	8,0	0,0	4,0	0,0
Multivix N. Venécia	23,4	36,2	25,5	6,4	8,5	0,0	0,0
Multivix Vitória	23,0	34,8	15,2	10,9	13,0	2,2	0,0
São Camilo	15,7	37,1	20,0	14,3	8,6	4,3	0,0
ISES	15,8	45,6	12,3	12,3	10,5	3,5	0,0
UNESC	14,3	42,9	22,4	16,3	4,1	0,0	0,0
Salesiano	5,7	25,7	25,7	22,9	14,3	5,7	0,0
UVV	8,5	20,3	18,6	16,9	15,3	11,9	8,5
Total (média)	17,2%	34,8%	19,5%	13,7%	9,5%	4,1%	0,95%

Os dados do quadro 8 demonstram que a grande maioria, em torno de 85,3% dos estudantes dos cursos de Licenciatura em EF no Estado do ES, entre as faixas de 1,5 a 6 salários mínimos. Quando analisamos individualmente cada instituição, notamos que UVV e Salesiano se distanciam um pouco desta média, pois reúnem um pouco mais de estudantes em faixas superiores.

Com base nestas informações podemos afirmar que a maioria dos estudantes das licenciaturas em EF pertence aos estratos sociais C, D e E, com uma significativa concentração no segmento D. A Universidade de Vila Velha (UVV), uma tradicional instituição privada do Estado, com as mensalidades mais elevadas da região, é a que destoa levemente das demais, apresentando um percentual um pouco maior de estudantes das classes A e B em seu quadro de alunos. Os dados apresentados também confirmam o que o estudo de Gatti e Barreto (2009) já havia apontado sobre o perfil de renda dos estudantes das licenciaturas no Brasil.

Uma característica desta classe social no Brasil, segundo Souza (2012) e Salata (2016) é possuir baixo capital escolar. Isso também pode ser constatado em nossos dados, conforme demonstram os quadros 9 e 10, em que os estudantes declaram a escolaridades de seus pais e mães, conforme segue abaixo:

Quadro 9: Nível de escolarização do pai medida em anos escolares segundo dados do ENADE 2014

Instituição	Nenhuma %	1º ao 5º %	6º ao 9º %	Médio %	Superior %	Pós Grad. %
UFES	7,1	31,0	14,3	28,6	14,3	4,8
ESFA	4,0	60,0	16,0	12,0	8,0	0,0
Multivix N.Venécia	14,9	46,8	14,9	19,1	2,1	2,1
Multivix Vitória	4,3	21,7	21,7	39,1	10,9	2,2
São Camilo	5,7	31,4	21,4	35,7	5,7	0,0
ISES	7,0	29,8	21,1	35,1	3,5	3,5
UNESC	6,1	30,6	22,4	32,7	8,2	0,0
Salesiano	0,0	34,3	17,1	31,4	14,3	2,9
UVV	3,4	11,9	13,6	44,1	20,2	6,8
Total (média)	5,8%	33%	18%	30,8%	9,5%	2,5%

Quadro 10: Escolarização da mãe medida em anos escolares segundo dados do ENADE 2014

Instituição	Nenhuma %	1º ao 5º %	6º ao 9º %	Médio %	Superior %	Pós Grad. %
UFES	6,3	23,0	15,1	33,3	9,5	12,7
ESFA	0,0	32,0	24,0	32,0	8,0	4,0
Multivix N.Venécia	8,5	40,4	19,1	14,9	10,6	6,4
Multivix Vitória	0,0	28,3	17,4	34,8	13,0	6,5
São Camilo	1,4	20,0	12,9	35,7	21,4	8,6
ISES	1,8	19,3	21,1	42,1	7,0	8,8
UNESC	0,0	26,5	24,5	32,7	4,11	12,2
Salesiano	0,0	14,3	20,0	37,1	8,6	20,0
UVV	0,0	16,9	15,3	44,1	5,1	18,6
Total (média)	2%	24,5%	18,8%	34%	9,7%	10,8%

No que se refere à escolarização dos pais dos estudantes os dados revelam o baixo percentual com ensino superior. A distribuição dos dados mostra que há um percentual significativo de pais que cursaram apenas até o ensino fundamental I (33%), com especial destaque para a ESFA (60%) e Multivix Nova Venécia (46,8%), que são instituições localizadas no interior do Estado do ES e, também com ensino médio (30,86%). A instituição de Nova Venécia também apresenta o maior percentual de pais com nenhuma escolarização. A UFES, Salesiano e UVV são as que apresentam porcentagens mais elevada de pais com ensino superior.

Em relação à escolaridade das mães também há baixos percentuais de ensino superior, com maioria concentrada entre ensino fundamental II e Médio. No entanto, há

um percentual maior de mães com “pós-graduação” entre os estudantes da UFES, UNESC, Salesiano e UVV. Cai também, em relação aos pais, o número de mães que declarou não ter nenhuma escolarização e há uma melhora nos percentuais de escolarização até nas regiões do interior, em comparação com os dados sobre os pais.

Como se pode perceber, estes estudantes, em sua maioria são de “primeira geração”, ou seja, são os primeiros de suas famílias a atingirem o nível superior de educação. Compreender a trajetória escolar e o desempenho destes estudantes inclui compreender o capital cultural transmitido como herança pela família. Ezcurra (2009) cita estudos longitudinais Pascarella y Terenzini, (2005); Choy (2002) que demonstram a relação existente entre a escolaridade dos pais e o sucesso dos filhos no ensino superior.

Via de regra, o nível cultural geral da família e o êxito escolar dos estudantes estão fortemente relacionados, o que, em muitos casos, pode ajudar a compreender as desigualdades escolares, que se materializam nas experiências de fracasso ou sucesso escolar. Bourdieu (1998) e Lahire (1997) já discutiram como as famílias que cultivam o hábito da leitura, da escrita, têm acesso a museus, teatros etc., tornam essas práticas “naturais” para seus filhos. Para Lahire (2002, p. 183-184)

Famílias onde as leituras dos pais são diversas e variadas (dos jornais aos livros, passando pelas revistas e histórias em quadrinhos), onde as leituras mais legítimas foram selecionadas e outras rejeitadas, onde os pais conversam a propósito de seus livros e participam, às vezes, de encontros sociais livrescos (bibliotecas volantes, clubes de leitura) e onde, finalmente, a leitura ultrapassa amplamente o contexto escolar para integrar-se nos momentos mais comuns da vida familiar e tomar-se um valor familiar fundamental, uma opção cultural central. Essas mesmas famílias permitem que seus filhos vejam práticas de escrita frequentes, das mais pragmáticas as mais formais, das mais utilitárias as mais estéticas.

Para crianças que vivem em tais universos familiares, a escrita e a leitura são realidades familiares antes de serem experimentadas como realidades escolares. Podem ter interiorizado o desejo de se corresponder por escrito, tomando a iniciativa de escrever quando outros escrevem a sua primeira carta na escola, escrevem história ou poemas, mantêm diários durante as férias, etc. Às vezes interiorizaram também o prazer de receber livros de presente ou de consultar dicionários e enciclopédias. Então pais e mães são, ao mesmo tempo, intermediários e modelos de identificação em matéria de cultura do escrito. Tudo o que fundamenta o universo escolar já está amplamente incorporado no universo familiar sob formas de hábitos de vida, de gostos, de estilos de conversação, de relações com a linguagem (o controle e a vigilância ortográfica estão integradas nas práticas da correspondência, a reflexividade metalinguística sobre o vocabulário e exercido não somente por ocasião dos momentos de leitura, mas

também durante as conversas comuns, etc.), opções culturais, ascetismo e rigor.

O contato com a cultura “legítima”, erudita, que é ensinada nas escolas, e, posteriormente, exigida nos meios universitários, composta não só pelo domínio da língua culta, mas também por códigos de conduta, de comportamento, já faz parte do universo existencial das crianças das famílias de camadas sociais mais abastadas e com várias gerações escolarizadas, ou seja, já está incorporado como *habitus*, o que torna o processo de escolarização destes sujeitos um prolongamento de suas experiências familiares. Já, os estudantes das classes populares, provenientes de outro universo cultural com outras linguagens e códigos morais, podem apresentar dificuldades na aprendizagem escolar, algo equivalente a aprendizagem de uma cultura estrangeira. (BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 1997; 2002).

Assim, os autores desmontam a ideologia carismática, do dom “divino” e da meritocracia geralmente exaltados quando se busca explicar o sucesso e o fracasso escolar e, demonstram como na realidade a escola tende a privilegiar aqueles que já são privilegiados.

Importante destacar que tanto Bourdieu quanto Lahire estão trabalhando com a ideia de tendências. Conforme enfatiza Lahire (1997) não se pode estabelecer uma relação linear entre classe social e fracasso escolar, uma vez que a dinâmica interna de cada família, mesmo numa mesma classe social, não é heterogênea, o que pode gerar diferentes disposições e ações frente à escola. Além disso, conforme ressalta Melo et al. (2014) e Lahire (2002), na ausência de experiências familiares que auxiliem nas experiências escolares, os estudantes dos meios populares também podem construir uma relação mais escolar com a cultura, superando suas condições de origem.

Isto ajuda a compreender trajetórias de sucesso escolar que existem nos meios populares, como revela o estudo de Lahire (2007) com jovens de classe popular da periferia de Paris, e também as trajetórias de fracasso entre estudantes de classes sociais abastadas economicamente e culturalmente, como revela Nogueira (2004) em seu estudo com jovens de camadas médias e altas de Belo Horizonte. Trajetórias de sucesso escolar entre jovens da periferia brasileira também podem ser constatadas em estudos como os de Souza e Silva (2011) e Conceição (2011). Frente as desigualdades sociais e culturais a escola também pode exercer um importante papel na aprendizagem e incorporação de disposições e mudança de *habitus* que poderiam auxiliar estudantes das

classes populares em sua trajetória escolar e universitária. Isso já tem sido constatado em diversos estudos que buscam compreender as dificuldades de aprendizagem entre universitários de primeira geração e a necessária superação do modelo tradicional escolar para a obtenção de êxitos.

O quadro 11, logo abaixo, demonstra que os estudantes das licenciaturas em EF do Estado do ES, são provenientes das escolas públicas, indo ao encontro das constatações de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009).

Quadro 11: Onde cursou o ensino médio segundo dados do ENADE 2014

Instituição	Todo em escola pública	Todo em escola particular	Todo no exterior	A maior parte em escola pública	A maior parte em escola privada	Parte no Brasil e parte no exterior
	%	%	%	%	%	%
UFES	52,4	31,7	0,0	8,7	7,1	0,0
ESFA	92,0	4,0	0,0	0,0	4,0	0,0
Multivix N. Venécia	93,6	0,0	2,1	2,1	0,0	2,1
Multivix Vitória	76,1	15,2	0,0	6,5	2,2	0,0
São Camilo	78,6	11,4	0,0	2,9	7,1	0,0
ISES	68,4	17,5	0,0	12,3	1,8	0,0
UNESC	98,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Salesiano	71,4	11,4	0,0	8,6	8,7	0,0
UVV	40,7	39,0	0,0	12,3	1,8	0,0
Total (média)	74,6%	14,7%	0,23%	5,9%	3,6%	0,23%

Como se pode notar, a UFES e UVV são as IES's que apresentam uma maior quantidade de estudantes que cursaram a educação básica toda em escola particular. Nas regiões do interior, temos quase todos os estudantes vindos das escolas públicas, tais como a ESFA, Multivix Nova Venécia e UNESC.

Estes estudos ainda constataam que, infelizmente, a escola básica pública tem muito que avançar em termos de qualidade e atendimento às demandas dos estudantes desfavorecidos. Almeida et al. (2006), Beletati (2011) e Ezcurra (2009) demonstram a partir de estudos desenvolvidos em Portugal, Brasil e Argentina, respectivamente, que estes estudantes estão tendo maior acesso ao ensino superior, porém, ainda em cursos de baixo *status*, ou seja, aqueles menos concorridos e socialmente pouco atraentes e enfrentam muitas dificuldades no que se refere a sua inserção na cultura universitária, gestão do tempo, organização dos estudos e complexidade dos conteúdos. Isto reforça a importância de modificações curriculares e pedagógicas no ensino superior.

Quadro 12: Situação financeira do estudante segundo dados do ENADE 2014

Instituição	Não tenho renda, sou financiado por programas governamentais	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela família ou outros	Tenho renda, mas recebo ajuda da família e outros	Tenho renda e não preciso de ajuda	Tenha renda e contribuo com o sustento da família	Sou o principal responsável pelo sustento da família
	%	%	%	%	%	%
UFES	3,2	18,3	38,1	9,5	22,2	8,7
ESFA	12,0	24,0	44,0	8,0	12,0	0,0
Multivix N.Venécia	14,9	12,8	44,7	4,3	19,1	4,3
Multivix Vitória	8,7	32,6	39,1	10,9	4,3	4,3
São Camilo	10,0	11,4	42,9	21,4	11,4	2,9
ISES	3,5	21,1	40,4	10,5	21,1	3,5
UNESC	42,9	22,2	20,4	8,2	4,1	2,0
Salesiano	0,0	22,9	28,6	28,6	17,1	2,9
UVV	5,1	20,3	39,0	15,3	13,6	6,8
Total (média)	11,1%	20,6%	37,5%	12,9%	13,9%	3,9%

De acordo com os dados obtidos para a pergunta que indaga sobre a situação financeira dos estudantes, a distribuição nos mostra que a maioria enquadra-se nas opções “tenho renda, mas recebo ajuda da família” e “tenho renda e não preciso de ajuda da família”, com exceção aos estudantes da UNESC, instituição localizada no interior do estado, em que houve um grande percentual de estudantes que dependem de programas governamentais para se manterem financeiramente. Em algumas instituições, tais como a UFES, ESFA, Multivix Nova Venécia, ISES, Salesiano e UVV, há um percentual considerável daqueles que afirmam contribuir com o sustento da família. Estes dados confirmam que a maioria dos estudantes são trabalhadores e frequentam o ensino superior no contra turno do horário de trabalho.

Beletati (2011) e Ezcurra (2009) mencionam os desafios da jornada diária estafante enfrentada pelos estudantes trabalhadores, o que, inevitavelmente, afeta o desempenho escolar. Essa é outra situação com a qual os cursos de formação de professores precisam enfrentar.

Como se pôde notar, no ES a maioria dos estudantes das licenciaturas em EF frequentam cursos privados e em IES's de caráter mercantil, principalmente nas regiões do interior. Estes estudantes compõem a “nova classe trabalhadora”, provenientes das escolas públicas e com baixo capital cultural familiar. Enquanto classe social não possui uma identidade definida, pois sua constituição se dá num contexto globalizado,

multicultural e de grandes incertezas, em que o consumo é um dos principais elementos de pertencimento.

Compreender este “novo sujeito” que adentrou o ensino superior é tarefa fundamental nas reflexões sobre a docência no ensino superior, pois além de carregarem, muitas vezes, dificuldades escolares, a cultura do consumo e do descarte na qual estão imersos pode afetar o modo como se relacionam com o mundo, com o conhecimento e com a cultura. Isso traz grandes desafios didático-pedagógicos ao professor atuante no ensino superior, que precisa empreender mudanças em sua prática, a fim de atender as necessidades formativas dos futuros professores de EF escolar.

6.3. A saída a campo: Os (as) docentes colaboradores da pesquisa

A segunda etapa desta pesquisa contou com a participação de 21 docentes dos cursos de licenciatura em EF, de diferentes IES privadas do Estado do Espírito Santo. Do total de 21 docentes, 10 atuavam na região da grande Vitória e 11 nas regiões do interior do estado. No que se refere ao tipo de IES em que trabalhavam, 12 atuavam no setor privado mercantil e 09 no setor privado sem fins lucrativos²⁹. Seus discursos serão identificados por nomes fictícios seguidos da sigla (P) para aqueles que trabalham em IES privadas e (PM) para aqueles que atuam no setor privado-mercantil.

Compreender os discursos dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas implica em considerar os aspectos que influenciam suas concepções sobre o “ser professor(a)”, ou seja, a constituição de suas identidades docentes. Na teoria relacional proposta por Pierre Bourdieu, as práticas dos agentes trazem consigo elementos da estrutura social na qual estão inseridos, que se revelam através da ideia do *habitus*. Para o autor este conceito possibilita compreender como se estabelece a mediação entre indivíduo e sociedade, estrutura e prática. Domingos Sobrinho (2011, p. 193) explica que isto:

...implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são ao mesmo tempo sociais e coletivamente orquestrados, que as condições de existência são interiorizadas sob a forma de princípios

²⁹ Embora esta seja a denominação adotada pelo MEC, sabemos que na prática é bastante controversa a alegação de que não há interesses lucrativos, apenas fins filantrópicos e sociais. Não faltam exemplos reais sobre IES cadastradas como “sem fins lucrativos”, porém, os altos salários distribuídos aos mantenedores, que geralmente assumem a administração da instituição, caracterizam o enriquecimento de pessoas físicas, que lucram com os serviços voltados ao ensino. A Gama Filho (RJ) e a UniFieo (Osasco-SP), ambas falidas, são exemplos claros dessa situação.

inconscientes de ação e reflexão, esquema de percepção e entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade.

Porém, cabe aqui ressaltar que não se trata de sobrepor a estrutura social sobre os sujeitos, concepção típica das teorias estruturalistas ortodoxas, nem tão pouco considerar os sujeitos como seres plenamente autônomos e racionais, como fazem as teorias voluntaristas (BOURDIEU, 1983). Assim, o que se pretende é justamente buscar compreender o ponto de tensão existente entre as estruturas macrossociais e as práticas dos agentes entendidos como seres ativos e portadores de trajetórias singulares, que permitem diferentes modos de apropriação do universo simbólico

Para Domingos Sobrinho (2011, p.195) “ser professor(a) é compartilhar uma identidade social e uma cultura específica”, incorporada na forma de *habitus*, que confere regularidades e traços comuns ao conjunto destes profissionais. Todavia, a categoria de “professores” não é um bloco homogêneo, mas ao contrário, é uma categoria em construção com um emaranhado de possibilidades entrecruzadas que produzem identidades heterogêneas. Assim, podemos considerar que o *habitus* que marca a profissão ou o campo de atuação se cruza com outros *hábitus* fruto da trajetória individual, o que produz *habitus* heterogêneos e em constante ressignificação e atualização, tal como enfatiza Lahire (2002). Domingos Sobrinho (2011, p. 202) ainda explica que a noção de *habitus* “...ajuda a entender tanto as regularidades identitárias, observadas por certas práticas, disposições e representações dominantes, quanto as variações identitárias expressadas pelos subgrupos que a compõem”. Em outras palavras, o *habitus* assim compreendido nos permite captar o passado incorporado, fruto de uma produção social e coletiva, bem como considerar os agentes como seres ativos, que, na relação com os outros, produzem novos sentidos ajustados às situações presentes. Deste modo é que podemos captar a reprodução social, mas também a produção original e criativa dos agentes que permite a mudança social.

Dito isto, conhecer alguns aspectos das trajetórias de vida individual/coletiva dos participantes desta pesquisa nos ajudará a compreender de onde “falam”, as posições que hoje ocupam no campo da EF e suas estratégias no “jogo” do setor privado, que se refletem em suas práticas de ensino junto aos estudantes. Trigo (1998, p. 51) nos lembra que para Bourdieu:

“...as posições ocupadas pelos agentes no interior dos campos, trazem o sentido de trajetória. Para que se entenda os comportamentos dos agentes em um determinado campo, é preciso que se conheça a

trajetória que percorreram até a ocupação de uma certa posição em um dado momento.”

As trajetórias dos sujeitos, tecidas numa dada conjuntura social, condicionam suas formas de inserção no campo do ensino superior em EF no setor privado e também seus modos de ser professor(a) de EF. Não se trata aqui de fazer um estudo sobre suas trajetórias de vida, mas garimpar aspectos de suas vidas, principalmente no que se refere às suas inserções área, para que possamos ultrapassar as aparências e promover uma compreensão mais aprofundada de suas práticas. De acordo com Domingos Sobrinho (2011) as trajetórias dos agentes repercutem sobre as posições por eles ocupadas, bem como em suas estratégias de “jogo”. Assim, nas páginas seguintes serão apresentadas e interpretadas algumas informações sobre os professores(as) que participaram desta pesquisa, buscando estabelecer as relações entre o micro e o macro social, o que nos dará maiores subsídios para analisar suas práticas pedagógicas.

Quadro 13: Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

Nome	Idade (anos)	Formação	Tempo de Atuação	Região onde atua	Categ. Adm.	Regime de Trabalho	Disciplinas
Wendel (S1)	39	- Lic Plena – UFES-2009 - Mestrado EF – UFES 2012	4 anos	- Grande Vitória	Privada Mercantil (PM)	horista	- Aprendizagem motora e psicomotricidade - Atividade física e esportes adaptados, - Didática, planejamento e avaliação - Políticas públicas da educação básica - Metodologia do ensino de lutas - Coordenador de curso
Miguel (S2)	27	- Lic e Bach em EF – ESFA em 2009 - Mestrado em EF – UFES em 2012 - Doutorando em EF – UFES	5 anos	- Interior e Grande Vitória	Privada (P)	parcial	- Oficina 1 e Oficina 4 - Testes e medidas em EF - Nutrição e EF - Seminário de Monografia - Fundamentos da EF - Saúde coletiva e Epidemiologia.
Gislaine (S3)	32	- Lic Plena em EF-UFES/2007 - Especialização em Prescrição de Exercícios para grupos especiais – UFES, 2010	2 anos	- Grande Vitória - Personal Trainer	Privada Mercantil (PM)	horista	- Bioestatística - Desenvolvimento e Aprendizagem Motora - Corporeidade e motricidade humana - Fisiologia do exercício - Nutrição aplicada ao desporto -Tópicos especiais em AF e saúde -Prescrição de exercício pra grupos especiais -Programas personalizados de

		- Mestrado em EF - 2014					condicionamento físico - TCC
Otávio (S4)	41	- Lic e Bach em EF – Salesiano- 2005 - Mestrado em EF -UFES – 2009 - Doutorando em EF-UFES	11 anos	- Grande Vitória	Privada (P)	Integral	- História da EF - Sociologia e antropologia - Aprendizagem e desenvolvimento motor - Coordenador do curso de EF
Vicente (S5)	28	- Lic e Bach na UVV em 2009 - Especialização em Ciência e método do treinamento de futsal e futebol- 2011 - Mestrado em EF - UFES, 2015	1 ano	- Interior	Privada Mercantil (PM)	Integral	- Fundamentos da iniciação esportiva - Teoria e prática do lazer - Gestão da EF - Coordenador do curso de EF
Ariovaldo (S6)	47	- Bacharel em EF - 2008 – UniLinhares - Licenciatura em EF – 2010 – Pitágoras BA	4 anos	- Interior - Prof. de EF da rede municipal - Preparador Físico de atletas de Lutas (MMA)	Privada Mercantil (PM)	Horista	- Lutas - Iniciação Esportiva - Basquete - Futsal e Futebol

		- Especialização em Ed. Inclusiva – Nova Venécia – 2010					
Maíza (S7)	27	- Licenciatura em EF – UFF-2010 - Bacharelado em EF – UNIG-2014 - Especialização em Fisiologia do Exercício – UNIFSJ em 2015 - Especialização em EF escolar UNIFSJ em 2015	4 meses	- Interior	Privada Mercantil (PM)	Horista	- Prescrição de exercício físico pra grupo especial - Atividade alternativa e meio ambiente - Treinamento desportivo - Treinamento resistido - Medidas e avaliações para EF.
Marcelo (S8)	38	- Bach em EF – 2007 – Unilinhares - Lic. em EF – 2016- Claretiano - Especialização em Gestão e Marketing esportivo em 2013- Pitágoras BH	9 anos	- Interior - Professor de Ginástica para a 3ª idade, Prefeitura	Privada Mercantil (PM)	horista	-Voleibol - Atletismo - Medidas e avaliação

		- Especialização em AF e Qualidade de vida em 2008-UNOPAR					
Vilmar (S9)	28	- Lic e Bach em 2014 na Pitágoras-Guarapari - Especialização em Docência no Ensino Superior em 2015	2 anos	- Grande Vitória	Privada Mercantil (PM)	horista	- Fundamentos do movimento humano - Primeiros socorros - Atividades alternativas e meio ambiente - Atividade física e atenção primária a saúde
Emerson (S10)	32	- EF lic e Bach em 2006 na FAESA-2006 - Especialização em Gestão do Desporto Univ. do Porto-Portugal-2007 - Especialização em Gestão Educacional – Doctum Guarapari-2010	8 anos	- Grande Vitória - Prof. de EF na rede estadual de ensino desde 2003 (atualmente é coordenador na mesma rede) - Presidente do Clube Capixaba desde 2013	Privada Mercantil (PM)	horista	- Atletismo - Handbol - Gestão e Organização de Eventos - Empreendedorismo - Jogos, brinquedos e brincadeiras - Iniciação Esportiva

		- Mestrado em Gestão Desportiva – Univ. do Porto-Portugal-2010					
Gerson (S11)	55	- Licenciatura em Ciências Biológicas – UFES em 1989 - Especialização em Gestão Educacional ISECUB-2005 - Especialização em Legislação Educacional e Inspeção escolar ISECUB-2006 -Especial/Inclusiva – ISECUB-2008 - Especialização em Gestão escolar integradora; supervisão, orientação – UCB/RJ 2008	8 anos	- Grande Vitória - Prof. aposentado do ensino básico	Privada Mercantil (PM)	Horista	- Práticas Pedagógicas e EF Escolar - Aprendizagem motora e Psicomotricidade - Jogos, brinquedos e brincadeiras

		- Mestrado em Educação UFES-2013 - Doutorando em Educação UFES					
Amanda (S12)	31	- EF- UFES em 2008 - Mestrado UFES-2012	8 anos	- Grande Vitória - Profa. De Ed. Física rede Estadual desde 2013 - Profa. De Ed. Física da Prefeitura desde 2013	Privada Mercantil (PM)	horista	- Práticas pedagógicas - Educação e movimento - Educação ambiental e cidadania
Breno (S13)	34	- Licenciatura Plena em 2006 – UVV - Especialização em Treinamento Personalizado – 2010-UVA/RJ - Especialização em EF Escolar – 2009 Faculdade do Noroeste de Minas - Mestrado em Educação no Paraguai,	5 anos	- Grande Vitória - Prof. da Prefeitura desde 2005 - Prof. do Colégio Americano desde 2003	Privada Mercantil (PM)	horista	- Práticas Pedagógicas na EF Escolar - Natação - Futebol - Treinamento Resistido - Programa Personalizado de Condicionamento Físico

		UNINORTE, 2013 - Doutorando em Educação no Paraguai					
Fernando (S14)	38	- Licenciatura Plena em 2002-UVV - Especialização em Bases Fisiológicas e Treinamento Esportivo-UFES 2005 - Especialização em Condicionamento Físico-UVV - Especialização em Gestão Empresarial-FABAVI/DOCTUM - Mestrado no Paraguai em 2016 (não foi aceito ainda no Brasil)	3 anos	- Grande Vitória - Prof. de EF escolar (infantil, fund. I e II, Médio) Colégio Americano, desde 2002 Prefeitura (Gestão Esportiva)	Privada Mercantil (PM)	Horista	- Treinamento desportivo e níveis de avaliação - Empreendedorismo - Vôlei - Estatística - Futebol - Atividades alternativas e Meio Ambiente - Aptidão física e Saúde

Mario (S15)	44	<ul style="list-style-type: none"> - Lic em EF – CEUNES-UFES-1998 - Especialização em EF escolar- Univ. Salgado de Oliveira-2001 - Especialização em Ciências do Esporte- UFES-2008 - Mestrado Profissional em Gestão Educacional- FVC-2014 	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Interior - Prof. de EF da Prefeitura desde 2004 - Professor de EF Escolar e Técnico Escolar-COOPES desde 2009 	Privada (P)	Parcial	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia do Ensino da EF - Metodologia do Ensino da EF na Educação Infantil - Metodologia do Ensino da EF nos anos iniciais - Metodologia do Ensino da EF nos anos finais do ensino fundamental - Teoria e Prática do Jogo
Marcio (S16)	36	<ul style="list-style-type: none"> - Lic em EF na ESFA/2007 - Especialização em EF escolar – FIJ/2009 - Especialização em educação especial e inclusiva – 	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Interior - Prof. de EF da rede estadual de ensino desde 2008 	Privada (P)	horista	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia Humana e Bases Neurais II; - Determinantes Biomecânicos do Movimento Humano; - Práticas Pedagógicas I.

		<p>Facel/2012</p> <p>- Especialização docência no ensino superior – Fac São Mateus/2014</p> <p>- Mestrado Profissional em Educação – FCV/2016</p>					
Francis (S17)	42	<p>- Lic em EF – CEUNES-UFES/2002</p> <p>- Especialização em Gestão Pública e de Cidades – Fac. São Mateus/2013</p> <p>- Especialização em Docência do Ensino Superior – Fac. São Mateus/2012</p> <p>- Especialização em Ciências do Esporte –</p>	4 anos	<p>- Interior</p> <p>- Prefeitura Municipal - Prof. de EF desde 1998</p>	Privada (P)	horista	<p>- História da Educação Física</p> <p>- Educação física comunitária</p> <p>- Práticas pedagógicas 1</p> <p>- Práticas pedagógicas 2</p> <p>- Sociologia da Educação Física</p> <p>- Recreação e lazer.</p>

		UFES/2011 - Mestrado Profissional em Educação – FCV/2015					
Danilo (S18)	35	- Lic em EF – UVV/2010 - Mestrado em EF – UFES/2013	3 anos	- Interior - Prof. de Capoeira em Projetos Sociais	Privada (P)	horista	- Teoria e Prática da Ginástica Geral - Práticas Pedagógicas 3 e 4 - Língua de Sinais - Capoeira na Escola - Esportes Paraolímpicos - Orientações de TCC
Fabio (S19)	35	- Lic em EF – CEUNES-UFES/2007 - Especialização em EF Escolar – FATESF/2011 - Especialização em Educação Especial e Inclusão Socioeducativa – FATESF/2011 - Mestrado Profissional em Educação FCV/2016	3 anos	- Interior - Prof. de EF da Prefeitura desde 2014 - Prof. de EF da Prefeitura desde 2014	Privada (P)	Horista	- Esportes coletivos I, II e III - Estágios I, II e III

Cibele (S20)	43	- Lic em EF – CU São Camilo/2004 - Especialização em Fisiologia do Exercício – UVA/2006 - Mestrado em Meio Ambiente e Educação – UNIPLI/2015	12	- Interior - Personal Trainner em negócio próprio	Privada (P)	Parcial	- Coordenadora do curso de EF - Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora - Orientação de estágio
Beatriz (S21)	45	- Lic em EF – UFES/1999 - Especialização em EF, Sociedade e Lazer – UFES/2002	14 anos	- Grande Vitória - Ginástica Laboral (autônoma)	Privada (P)	horista	- Dança - Expressão Corporal - Projetos Integradores - Psicologia da aprendizagem

Como se pode notar é um grupo com perfil bastante heterogêneo, principalmente em termos de idade, tempo de atuação no ensino superior e disciplinas ministradas. Como já era esperado, um mesmo docente ministra grande quantidade de disciplinas nem sempre pertencentes ao mesmo núcleo de conhecimentos predominante em sua formação. Segue abaixo, a tabulação destas informações sintetizadas para uma visualização mais ampla e posterior discussão sobre o perfil do grupo entrevistado.

O grupo é composto por 16 (dezesseis) homens e 5 (cinco) mulheres, com idades que variaram entre 27 a 55 anos (média de 37 anos). Nas instituições visitadas há uma predominância de docentes do gênero masculino nos cursos de EF. Historicamente, o campo do ensino superior sempre foi ocupado majoritariamente pelos homens, ao contrário do que ocorre, por exemplo, nos segmentos iniciais da Educação Básica, em que a feminização é marcante. Conforme demonstram os dados do INEP (2016) essa realidade vem sofrendo modificações. Atualmente 46% dos docentes universitários do Brasil são do gênero feminino, o que demonstra avanços no que tange a igualdade de gênero entre o professorado do ensino superior. Atualmente, no Espírito Santo, segundo os dados do INEP (2016), 43,6% do quadro docente é composto por mulheres.

No entanto, em estudo realizado por Pedrosa (2018), em algumas áreas do conhecimento, as desigualdades de gênero no ensino superior ainda persistem de modo mais acentuado, como no caso das engenharias e ciências exatas e da terra. Em estudo realizado por Teixeira e Freitas (2016), que buscou analisar o quadro de docentes dos cursos de Física e Educação Física da UFMG a partir de uma perspectiva de gênero, constatou-se o baixo número de mulheres. De um total de 24 docentes do curso de EF, apenas 05 eram do gênero feminino, o que, de algum modo reflete o viés sexista que marcou historicamente o campo da EF.

Em relação ao ano da formação inicial, com exceção de Gerson (S11), todos os outros participantes a obtiveram a partir do ano de 1998, com maior concentração (15 sujeitos) na segunda metade dos anos 2000, mais especificamente a partir de 2005. Isso significa que os colaboradores desta pesquisa vivenciaram como estudantes a segunda “onda” da ampliação do ensino superior brasileiro, iniciada a partir da segunda metade dos anos 90 e intensificada na primeira década dos anos 2000. Mario (S15), Francis (S17) e Fabio (S19), realizaram sua formação inicial em EF no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES), viabilizado no interior através do processo de interiorização das universidades federais ocorrida nos anos 90. É o caso também de Maíza (S7), que estudou, mais recentemente, no interior do Rio de Janeiro, graças a interiorização da Universidade Federal Fluminense. Outro docente que também foi beneficiário do processo de ampliação do ensino superior brasileiro é Vilmar (S9), que estudou em uma IES privada mercantil e, inclusive, foi bolsista do PROUNI. Ele concluiu sua formação muito recentemente, em 2014 e em 2017 já atuava como docente do mesmo curso em que foi estudante de EF, conforme expressa no trecho a seguir:

Quando eu me formei no Ensino Médio ganhei uma bolsa pelo PROUNI a partir da minha nota do ENEM. Todo início de período, principalmente em turma nova, eu dou um pouquinho do que eu passei: “tá vendo aí né, não tem muito tempo que eu tava aí, tem 3 anos, 3 anos e meio que eu tava sentado aí, eu me formei em 2014”.
(Vilmar - PM)

Dos 21 docentes participantes, 09 realizaram sua formação inicial em IES pública federal (S1, S3, S11, S12, S15, S17, S19 e S21); 09 em IES privadas (S2, S4, S5, S10, S13, S14, S16, S18 e S20) e 03 em IES privadas mercantis (S6; S8 e S9). Alguns professores, inclusive, realizaram sua formação inicial ou a pós-graduação na própria instituição onde hoje trabalham, como é o caso de S2, S6, S8, S9, S15, S16, S17, S19 e S20. Ter realizado as suas trajetórias de formação no setor privado lhes confere amplo conhecimento das “regras do jogo” deste segmento de ensino, pois o conhecem “por dentro”, seja na posição de ex-estudantes ou na posição atual como docentes. Dominam assim, o *habitus* institucional da rede privada e talvez esta experiência se reverta em maiores capitais simbólicos nestas IES.

Também é possível perceber que estes docentes vivenciaram no curso da formação inicial os conflitos, as disputas e as transformações no campo da EF referentes a identidade da área. Embora as discussões sobre a divisão entre bacharelado e licenciatura, formação generalista x formação especializada remontem à década de 80, período em que a Resolução 03/87 já autorizava as IES's ofertarem o curso separadamente, a obrigatoriedade da divisão só veio no início dos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores (licenciatura- Resolução CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CP nº 09/2001, Resolução CNE/CP nº 02/2002, Parecer CNE/CP nº 28/2001) e graduados (bacharelado- Resolução CNE/CES nº 07/2004 e Parecer CNE/CES nº 58/2004) em Educação Física, com o intuito de garantir maior organicidade na formação inicial de professores (ANTUNES, 2012).

Estas mudanças impactaram sobremaneira os currículos de formação da área e não colocaram fim às disputas no interior do campo, entre aqueles que acusam que a divisão vem a atender os interesses do mercado contemporâneo por uma formação profissional precária para o exercício de um trabalho também precário, como discutem IORA et al., (2017) e aqueles que não veem mais sentido na defesa de uma formação unificada na realidade contemporânea, pois é preciso lutar por uma formação emancipatória no contexto das novas Diretrizes Curriculares, conforme expressa

Castellani Filho (2016). Ademais, enfatiza o autor, não é propriamente contra a divisão das habilitações que devemos empreender a luta, mas sim, nas IES, no interior dos cursos, com os docentes em busca de traçar projetos de formação engajados com a formação emancipatória.

Na prática, muitos cursos de EF ofertados na primeira década dos anos 2000, continuaram funcionando com o formato 3+1 (3 anos de licenciatura e 1 de bacharelado) ou com entradas separadas, porém, com a junção de turmas em disciplinas consideradas “comuns” para as duas habilitações, como será apresentado mais adiante neste trabalho.

Além dos participantes desta pesquisa terem vivenciado como estudantes as mudanças decorrentes das políticas de ampliação do ensino superior brasileiro, bem como as transformações do campo em decorrência da separação entre bacharelado e licenciatura, o início de suas carreiras como docentes do ensino no superior privado também converge com esta conjuntura social. Nota-se que os docentes com maior experiência neste segmento educacional, Otávio (S4) e Cibele (S20), reportaram o ano de 2006 como o ingresso na carreira docente no ensino superior, ou seja, na finalização do primeiro mandato do Presidente Lula, no qual foram ampliadas as vagas nas IES privadas por meio do FIES e do PROUNI. Esta ampliação possibilitou aos participantes desta pesquisa não apenas a cursarem a faculdade, mas também a trabalharem como docentes neste segmento educacional, pois para dar conta da nova demanda criada, houve um aumento significativo na contratação de professores pelo país. Em 2004, por exemplo, os dados do INEP demonstravam que o país possuía 293.242 docentes e em 2016 este número saltou para 392.036, o que representa um aumento de 25,2% no número de docentes universitários no país.

É possível notar que os entrevistados são provenientes de famílias pertencentes às camadas populares. Neste sentido, a formação superior e a inserção na carreira docente universitária representaram uma mobilidade social ascendente, bem como status social. Alguns deles trabalhavam ou pertenciam às famílias de origem interiorana que exerciam trabalhos braçais, conforme os relatos a seguir.

Eu entrei no Salesiano por opção de formação, não que eu tivesse dinheiro pra isso e tive que arrumar bolsa pra conseguir, mas eu já tinha idade e já trabalhava, pagava minhas contas e morava sozinho, enfim, e eu sabia exatamente o que eu queria, então eu passava as aulas todas ligado porque eu achava um desperdício de tempo, eu saía de Domingos Martins, pra vir pra Vitória, saía de madrugada e estudava de manhã e chegava 7hrs aqui pra estudar, chegava em casa de novo quase 2hrs da tarde...(Otávio - P)

[...] trabalhava e tinha que estudar... com filho e esposa, entendeu? Então, eu me vejo no mesmo lugar aí que eles... Ai... isso aqui foi tenso tá?! Era pintor de automóveis (risos), mas aí eu tenho a minha mãe que “abraçava”. E quantas vezes eu, sempre quando dava pra fazer churrasco, eu saía da faculdade... fiz isso umas três ou quatro vezes, eu ia trabalhar de chapa pra poder ter um dinheiro. O dinheiro era todo contadinho pô. (Ariovaldo - PM)

Trabalhava com a minha família e eles tinham confecção. Tinha dia que eu vinha virada pra faculdade fazer prova, porque era produção e era só a família. (Maiza - PM)

Minha família nunca foi de grande padrão, pelo contrário, sempre foi uma classe bem... meu pai é motorista e minha mãe sempre foi dona de casa então questões de valores era bem, bem, nunca passei dificuldade, mas também nunca teve...sobrando. (Vilmar - PM)

[...] eu fiz biologia e eu to falando com base na minha situação, eu fiz e fui aluno do IFES de Santa Teresa lá nos anos 70. E a minha professora de biologia nunca falou em DNA pra mim e você imagina que um garoto com 16, 17 anos faz vestibular na UFES pra biologia vindo lá do interior de Santa Teresa e nunca tinha ouvido falar na palavra. Eu tive que pegar um monte de apostila velha do cursinho famoso da época e estudar em casa sozinho, porque família pobre não tinha como. (Gerson - PM)

Eu nasci na roça, eu tirei leite e tirava leite duas horas da manhã pro caminhão do leite chegar, eu descarreguei caminhão, vendia água de côco na praia, então to dando aula pra melhorar a vida de quem tá comigo. (Francis - P)

Há nitidamente nos discursos uma ética do trabalho e do esforço individual bastante incorporado, que gerou disposições para o estudo mesmo diante de tantas dificuldades. Há, cada vez mais, entre as famílias de classes populares a valorização da educação como forma de “melhorar de vida”, ou seja, a introjeção da concepção de educação como “redenção”, salvação de todas as mazelas sociais. Deste modo, elas lançam mão de estratégias familiares de transmissão doméstica de capital escolar, que, entre as famílias de classes populares revelam-se muito mais por estratégias motivacionais e disciplinas, tais como elogios, incentivos, controle rígido do tempo da criança e da vigilância das tarefas escolares, do que propriamente pela transmissão do código da cultura considerada legítima e exigido pela escola (LAHIRE, 1997; SOUZA e SILVA, 2009). É possível perceber nos discursos a incorporação de disposições para o estudo, prontamente aproveitada quando a conjuntura social permitiu acessar o ensino superior.

Isto nos permite afirmar que o grupo pesquisado vivenciou coletivamente uma mesma conjuntura social, que possibilita a um grupo social, segundo Bourdieu (1989) experimentar as mesmas experiências sociais. Ainda que estas experiências tenham sido experimentadas muito singularmente por cada sujeito em função de suas trajetórias pessoais, a produção de suas identidades como docentes do ensino superior, bem como

suas práticas de ensino estão marcadas por esta conjuntura partilhada por todos, que também é geradora de *habitus*.

Quanto ao nível de formação e titulação alcançado, pode-se observar que o grupo é composto por 06 professores com Especialização *Lato Sensu*; 08 professores com Mestrado Acadêmico; 04 professores com Mestrado Profissional e 3 professores cursavam o Doutorado.

Quadro 15: Nível de formação dos docentes

Formação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado (cursando)
Qtde.	7	6	4	4

A maioria dos participantes desta pesquisa possui título de mestrado. Estes resultados são similares àqueles encontrados pelo INEP (2016), que nos informa que nas IES privadas prevalece entre os docentes este nível de formação (49,3%), seguido de especialistas (26,5%) e de doutores (24,1%). Quando comparamos estes resultados com as IES públicas, há diferenças significativas principalmente no percentual de doutores (61%), seguido de mestres (27,6%) e de especialistas (8,9%). No estado do Espírito Santo, as diferenças de titulação entre docentes dos setores públicos e privados também seguem padrões parecidos com a média nacional. No setor público há uma maioria de doutores (64,6%), seguido de mestres (27,4%) e de especialistas (5,3%). Já no setor privado, há uma maioria de mestres (54,2%), especialistas (29,2%) e de doutores (16,5%), conforme detalhamento da tabela 10, a seguir.

Tabela 11: Número Total de Docentes (Em Exercício e Afastados) no Estado do Espírito Santo, por Organização Acadêmica e Grau de Formação, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2016.

UF / Cat. Adm.	Docentes (Em Exercício e Afastados)												Docentes (Em Exercício e Afastados)																	
	Total						Universidades						Centro Universitário						Faculdades						IF e CEFET					
	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem Grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.
ES	6.758	-	78	1.323	2.884	2.473	2.261	-	52	98	520	1.591	640	-	-	194	365	81	3.017	-	19	975	1.591	432	840	-	7	56	408	369
Pública	2.733	-	74	149	701	1.809	1.801	-	52	43	270	1.436	.	.	.	.	.	.	92	-	15	50	23	4	840	-	7	56	408	369
Fed.	2.641	-	59	99	678	1.805	1.801	-	52	43	270	1.436	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	840	-	7	56	408	369
Est.	55	-	15	27	12	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	55	-	15	27	12	1	.	.	.	.	.	.
Mun.	37	-	-	23	11	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	37	-	-	23	11	3	.	.	.	.	.	.
Privada	4.025	-	4	1.174	2.183	664	460	-	-	55	250	155	640	-	-	194	365	81	2.925	-	4	925	1.568	428	.	.	.	.	.	.

Constata-se assim, que os entrevistados possuíam diferentes níveis dos capitais culturais valorizados no âmbito acadêmico, materializado em diplomas, títulos e locais de formação. Como as IES privadas geralmente são faculdades ou centros universitários, das quais não se exige o compromisso com a produção de pesquisa, pois o seu foco central é o ensino, geralmente estas instituições optam por manter o mínimo de doutores exigido pelo MEC em seus quadros docentes. É uma opção que tem como principal critério a questão econômica, uma vez que docentes com doutorado geram mais custos às IES, pois sua hora/aula é maior em função da titulação. Neste sentido, os docentes com formação menos qualificada são mais “valorizados” para contratação por estas instituições.

Para Cunha (2009) a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* tem sido mencionada como um importante espaço de formação pedagógica do docente universitário. Porém, destaca a autora, a legislação é omissa a este respeito, as experiências formativas nos programas de pós-graduação bastante distintas, pois estes assumem múltiplas possibilidades. Nos cursos de mestrado e doutorado em EF da UFES, local onde 7 sujeitos desta pesquisa realizaram o mestrado (Wendel, Miguel, Gislaine, Otávio, Vicente, Gerson e Danilo), há a presença de 1 disciplina obrigatória específica sobre a docência universitária.

Em relação ao tempo de atuação na docência universitária observou-se que 60% do grupo indicou possuir até 04 anos de experiência no ensino superior, encontrando-se assim, segundo Huberman (1992) na fase inicial de constituição de suas identidades docentes, que inclui a sobrevivência, o apego à tradição, a exploração e as descobertas sobre seus próprios modos de ser professor(a). Embora muitos destes docentes atuem há mais tempo na educação básica, o que lhes confere saberes do campo profissional relevantes para o curso de licenciatura, ensinar no curso superior exige outros saberes e competências diferentes daqueles exigidos na escolarização básica, que envolve o conhecimento mais profundo da disciplina ministrada, o conhecimento pedagógico do conteúdo e a compreensão do que envolve ensinar adultos para o exercício de uma profissão. Portanto, o pouco tempo de experiência na docência universitária pode ser um elemento importante quando nos debruçarmos sobre as práticas anunciadas pelos participantes desta pesquisa.

Sobre o tipo de regime de trabalho, observamos que a maioria dos docentes (16) trabalham como horista, seguido de regime parcial (03) e integral (02). Segundo o INEP (2016), há diferenças marcantes entre as IES públicas e privadas no que se refere ao regime de trabalho. Enquanto nas IES públicas 85,6% os docentes trabalham em regime de tempo integral, nas IES privadas este percentual cai para 26,2%. No estado do Espírito Santo, as diferenças são ainda mais acentuadas, pois enquanto 95% dos docentes da rede pública estão contratados sob o regime de tempo integral, na rede privada este percentual cai para 18,9%, conforme destacado na tabela 11 a seguir. É possível também identificar que no Estado do Espírito Santo, 59,5% dos docentes trabalham no setor privado, que é predominante na região.

Tabela 12: Dados do INEP (2017) sobre o número Total de Docentes em Exercício no Estado do Espírito Santo, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES

UF Cat. Adm.	Docentes em Exercício																			
	Total Geral				Universidades				Centros Universitários				Faculdades				IF e CEFET			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
ES	6.758	3.360	2.258	1.140	2.261	1.869	273	119	640	168	221	251	3.017	498	1.749	770	840	825	15	-
Pública	2.733	2.599	127	7	1.801	1.703	98	-	.	.	.	.	92	71	14	7	840	825	15	-
Federal	2.641	2.528	113	-	1.801	1.703	98	-	.	.	.	.	.	.	.	.	840	825	15	-
Estadual	55	55	-	-	.	.	.	.	.	.	.	.	55	55	-	-	.	.	.	.
Municipal	37	16	14	7	.	.	.	.	.	.	.	.	37	16	14	7	.	.	.	.
Privada	4.025	761	2.131	1.133	460	166	175	119	640	168	221	251	2.925	427	1.735	763	.	.	.	.

Os regimes de trabalho horista e parcial impõem aos docentes terem de assumir aulas em mais de uma instituição, o que aprofunda a precariedade do trabalho docente. Esta situação é bem visível no grupo participante desta pesquisa, conforme nos informa o quadro 16, logo abaixo.

Quadro 16: Rotina de trabalho semanal

Rotina de trabalho	Atividades profissionais fora do Ensino Superior	Trabalham somente no Ensino Superior, porém, em mais de (01) uma IES	Trabalham no Ensino Superior somente em 1 IES
Freq.	14	05	02

Como se pode notar a maioria dos docentes trabalham em mais de uma IES ou conciliam suas aulas na graduação com outros trabalhos em escolas, clubes, academias, projetos sociais, entre outros. Se, por um lado, a experiência profissional fora do ensino superior pode se revelar interessante no sentido de proporcionar melhor articulação entre o universo acadêmico e a atuação profissional, por outro, isto também pode significar menos tempo e investimento na formação continuada e nas reflexões sobre a sua própria prática docente.

Outro aspecto que chama nossa atenção e que também é uma marca da precariedade com que o trabalho docente é realizado nestas instituições, é a quantidade de disciplinas diferentes ministradas por cada docente, nem sempre condizentes com a formação em nível de pós-graduação declarada pelos mesmos, conforme destacado no quadro abaixo.

Quadro 17: Quantidade de disciplinas ministradas

Qtde. de disciplinas	Até 3 disciplinas	Até 4 disciplinas	5 ou + disciplinas
Freq.	6	5	10

Ou seja, além do pouco tempo para formação e aprimoramento da prática pedagógica, esta situação também os coloca em posição de fragilidade frente ao conteúdo e aos seus modos de ensino.

Miguel, Maiza e Amanda relatam alguns aspectos sobre as precárias condições de trabalho, tais como salários atrasados, orientações de TCC sem remuneração e as horas de trabalho não pago em função da junção de turmas ou por ministrarem disciplinas na modalidade EAD.

Eu vou começar pelo que me toca mais atualmente. A questão financeira é algo que tem pesado bastante. A instituição está passando por um momento bastante delicado do ponto de vista da estruturação financeira e nosso salário tem atrasado... a gente já chegou a ficar 3 meses sem receber absolutamente nada. (Miguel - P)

[...] a orientação é sem receber. (Maíza – PM)

Por exemplo, uma disciplina de 80 horas e eu vou dar 20 horas apenas práticas e vou ser paga por essas 20 horas práticas, só que não são só essas 20 horas, eu to me responsabilizando com o curso, então acaba que eu to apagando o fogo de uma coisa que eu não to recebendo, então assim acabe me sugando muito... pra mim isso é um empobrecimento do ensino superior, é como se fosse fazer um EJA do ensino superior. (Amanda – PM)

Dos(as) 21 docentes participantes, 11 atuavam nas regiões do interior e 10 na grande Vitória. Em conversa informal com o coordenador do curso de EF localizado na em uma cidade da região Noroeste do Estado, que fica a aproximadamente 135 km de distância da capital, ele relatou as dificuldades concernentes à contratação de professores, principalmente daqueles com mestrado, uma vez que as oportunidades de estudo neste nível de pós-graduação e melhores oportunidades de trabalho concentram-se na grande Vitória. Dar aulas numa IES do interior implica, muitas vezes, devido à distância, em ter que mudar para estas cidades, algo que não é vantajoso para os docentes, uma vez que a contratação geralmente é para trabalhar como horista ou no máximo sob o regime parcial, ou seja, 20 horas semanais. Não por acaso, é comum as IES privadas do interior contratar os próprios egressos de seus cursos após os mesmos realizarem a pós-graduação em nível de *Lato Sensu*, geralmente realizada também na mesma instituição da formação inicial, como é o caso de Ariovaldo, Marcelo e Vilmar. Ou então, quando a instituição possui curso em nível de mestrado, ela concede bolsas aos seus docentes, tais como ocorreu com Mario, Marcio, Francis e Fabio, evitando o seu deslocamento para a capital.

Devido às oportunidades restritas de formação, a situação dos docentes do ensino superior privado nas regiões do interior assemelha-se à situação de “exclusão brandas” (BOURDIEU, 1997). Distantes da capital e das oportunidades de acesso à universidade pública federal de excelência, que inclui forte compromisso com a pesquisa e uma formação humana ampla, não só os estudantes, mas também os docentes

veem suas chances de formação continuada bastante restrita ao setor privado, que domina as regiões interioranas. Sobre esta situação, Ariovaldo nos relata que gostaria muito de fazer mestrado, porém, as dificuldades encontradas nas regiões do interior, dominadas pelo setor privado, tem sido uma barreira:

Pretendo, eu pretendo mesmo tanto que eu tentei aí numa particular, mas eu vi que tava pra ganhar dinheiro nas costas da gente e era falcatura. Aí eu saí fora e na verdade eu to me preparando pra ver se eu consigo uma pública, só que a pública pra gente é muito difícil. (Ariovaldo - PM)

Refletindo com Bourdieu e Passeron (2008), ao menos em nível macrossocial, esta situação parece refletir o ciclo da reprodução social, uma vez que tanto os estudantes quanto os docentes possuem menos oportunidades de formação e ocupam posições em escolas menos prestigiadas, com diplomas com menor valor simbólico e status social.

Para finalizar, quero tecer algumas considerações sobre a inclusão na pesquisa de 1 docente que não tem formação inicial em EF, mas sim em, identificado como Gerson que atualmente faz doutorado em Educação na UFES. Sua inclusão na pesquisa se deu porque ele ministrava, na época da produção das informações deste estudo, algumas disciplinas específicas da área de EF, tais como “Práticas Pedagógicas em EF Escolar” no curso de licenciatura. Isto gerou certa perplexidade e curiosidade em compreender suas práticas pedagógicas num contexto específico que não é o de sua formação. Quando indagado por mim sobre os motivos pelos quais ministrava disciplinas específicas da EF no curso de licenciatura, ele explica:

Eu to vindo pra cá porque eu tenho uma experiência grande como professor né, então eu dou aula há 35 anos no ensino fundamental, rede pública e privada e tudo quanto é escola que você imaginar né. Eu sou aposentado como professor da rede privada inclusive... então eu dou aula há muito tempo e esse monte de curso que a gente faz, especialização, depois mestrado e doutorado. Aí, nas conversas, a diretora acadêmica participa do grupo de pesquisa que a gente faz parte e ela me conhece de lá... e ela, quando eu fiquei com os horários disponíveis, ela me ligou, eu me disponibilizei e tal e ela “olha, vou precisar de você lá no curso”. E qual é a grande importância que eles tão esperando de mim aqui? Que com a minha formação pedagógica eu dê uma cara mais educacional pra licenciatura porque a maior parte dos professores aqui são bacharéis... e quando fala de educação e de escola o pessoal tem mais dificuldade porque eles não tem tanta experiência de escola ou nenhuma né. E eles precisam e precisavam de alguém que navegue, que trafegue pela parte educacional com facilidade, com segurança e ela viu em mim essa pessoa, entendeu? Aí, eu tenho pego as disciplinas mais ligadas as áreas da prática pedagógica e da atividade pedagógica, na EF... Práticas Pedagógicas e EF escolar sou eu que dou de manhã. Aprendizagem motora e psicomotricidade eu que dou, Jogos, brinquedos e brincadeiras eu que dou entendeu? Então, eu pego disciplinas que tem uma forte influência do meio escolar ou disciplinas que ocorrem no bacharelado e na licenciatura, mas que na licenciatura tem que falar um discurso da escola porque um bacharel quando dá, por exemplo,

aprendizagem motora e psicomotricidade ele fala de uma coisa e quando você trabalha na licenciatura, você tem que focar o aluno no ambiente escolar. (Gerson – PM)

Como se pode notar, Gerson possui uma larga experiência na educação básica que se transforma num capital valorizado no contexto das licenciaturas atualmente, pois a experiência dos docentes na educação básica é, inclusive, critério de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes/MEC). Neste caso, o convite para compor o quadro docente das licenciaturas faz todo o sentido. Porém, o que mais chama a atenção em sua fala para justificar a atuação em disciplinas específicas do campo da EF, é que o curso precisa de **“uma cara mais educacional”** porque **“a maior parte dos professores aqui são bacharéis”** ou **“não tem tanta experiência de escola ou nenhuma”**.

Na época da entrevista, Gerson atuava na mesma IES de Vilmar, Emerson, Amanda, Breno e Fernando. Todos estes docentes são licenciados em EF e ainda possuem experiência escolar significativa, tal como se pode observar no quadro 13. Portanto, a informação de que a maioria do curso é composta por bacharéis sem experiência escolar, é bastante questionável. Sua justificativa, construída a partir das informações da diretora acadêmica, talvez nos indique que as dificuldades dos professores em dar “uma cara” pedagógica aos conhecimentos que devem compor o currículo escolar de EF, sejam mais bem compreendidas nos dilemas e contradições concernentes à identidade do campo. Neste ponto quero retomar e ampliar um pouco mais as reflexões sobre os dilemas que envolvem a identidade da área, a separação entre bacharelado e licenciatura e, conseqüentemente a formação inicial de professores.

Bracht (2003) ao discutir a crise de identidade da EF brasileira, que culminou na separação entre bacharelado e licenciatura, coloca algumas questões que podem nos ajudar a pensar a situação relatada por Gerson. Basicamente, o autor levanta duas hipóteses para reflexão sobre a crise de identidade da área: a hipótese do descompasso e a hipótese da diferenciação.

A hipótese do descompasso refere-se a ideia de que o universo simbólico que constituiu e legitimou academicamente a EF, teve como pano de fundo os valores da modernidade, que gestou uma concepção de ciência mecanicista apoiada numa linguagem coerente com a visão mecânica de corpo e movimento. Esta concepção, ainda que predomine no campo científico atual, vem sofrendo muitos abalos e já dá sinais de seu esgotamento. Bracht (2003, p.16) afirma:

Neste sentido, uma hipótese a ser levantada é a de que está ocorrendo um descompasso (transição) entre o subuniverso simbólico ainda moderno da educação física e o universo simbólico que está sendo construído na modernidade alta (ou pós-modernidade).

Observe-se, rapidamente, que a visão mecanicista de corpo presente naquele universo simbólico está baseada numa paisagem cognitiva, em princípios epistemológicos, que sustentam a diferenciação entre sujeito e objeto, distinção para a qual a questão da corporeidade (do sujeito) assume grande importância. O reconhecimento de que o sujeito do conhecimento é corporal tem implicado revisões importantes nos princípios que fundamentam a distinção clássica entre sujeito e objeto nas teorias do conhecimento.

No campo da EF a ciência biológica ofereceu à área um universo simbólico legitimador e, portanto, uma identidade sólida, uma tradição, que amparava uma prática social aparentemente imutável. O abalo das “verdades” científicas produzidas na modernidade vem dando lugar a uma pluralidade de olhares que não mais se referenciam somente nos sentidos produzidos pela ciência hegemônica. Apoiado nas análises de Guiddens (1997) Bracht (2003) também discute que o abalo nas verdades das ciências modernas é um sintoma de uma crise mais ampla, com modificações no âmbito da cultura nas sociedades contemporâneas e do modo como os sujeitos se relacionam com a autoridade, não mais pela via da submissão cega à tradição e muito mais pela via da desconfiança e do questionamento. Neste sentido, há um efeito liberador entre os indivíduos e a cultura, pois “a obediência a uma única fonte de autoridade é opressiva” (p.20). Porém, isto também provoca grande mal-estar e ansiedade uma vez que não há mais certezas a nos ancorar. Inevitavelmente, isto também atinge o campo da formação de profissional.

Outra hipótese explorada por Bracht (2003) e que não está desconectada da primeira, é a hipótese da diferenciação. O autor explica que, além da ciência moderna, a EF também construiu seu universo simbólico e a sua legitimidade social no início do século XX a partir da *pedagogização* dos discursos médicos e militares, materializados na valorização de uma educação moral e cívica do povo em um país que estava iniciando o seu processo de industrialização. Assim, argumenta Bracht (2003), que a referência principal de atuação, era, portanto, a escola orientada pela moral do dever. Mesmo fora da escola, o objetivo era, através da ginástica, a exercitação metódica, racional e de disciplinamento dos corpos. “O próprio esporte foi incorporado pela educação física a partir de seu discurso pedagógico.” (BRACHT, 2003, p.21). Estas constatações também são corroboradas por Paiva (2004), ao investigar a constituição do campo da EF no Brasil.

No entanto, ao final do século XX e início do século XXI, a EF passou por processos de diferenciação interna. Como resultado de transformações mais amplas no âmbito da política, da economia e da cultura, a área se expandiu e estaria assumindo funções sociais tão diferenciadas a ponto de sofrer cisões internas. Numa sociedade em que as tradicionais instituições, inclusive a escola, estão em crise, tal como discutido anteriormente, outros interesses passam a legitimar a área, tais como a saúde numa concepção renovada pela ideia de bem-estar, o mercado da estética corporal e do entretenimento, vinculadas muita mais a uma moral hedonista. Para Bracht (2003) isto tem promovido um processo de *despedagogização* das práticas corporais, ou seja, a sua legitimidade não tem mais sua centralidade na função pedagógica. As mudanças político-econômicas e culturais contemporâneas promoveram a mercadorização no plano da cultura, e neste sentido, as relações que se estabelecem com a produção cultural são muito mais de consumo do que pedagógicas no sentido tradicionalmente adotado. Há assim, “uma perda da hegemonia da visão ou caráter pedagógico com que as práticas corporais estavam revestidas no imaginário social.” (BRACHT, 2003, p.21).

Como não poderia ser diferente, as modificações nas crenças e valores sociais relacionados às práticas corporais promoveram tensões e disputas no campo da EF em que prevaleceu uma concepção de formação inicial voltada à adequação a estas novas demandas de mercado para o atendimento do crescente setor de serviços. Isto trouxe algumas conseqüências para formação inicial conforme argumenta Bracht (2003, p. 22):

O campo inicialmente denominado de educação física se diferencia, ou seja, surgem diferentes práticas sociais que pela diversidade de sentidos e significados (pelas características diferenciadas dos seus universos simbólicos) somente com muita dificuldade (e a partir de critérios duvidosos) podem ser reunidas numa mesma instituição, num mesmo campo ou dentro de um mesmo conceito. Este aspecto repercute fortemente na formação profissional, com a dificuldade de oferecer uma formação que contemple não apenas a variedade de instancias de atuação do profissional de educação física, como os diferentes sentidos da sua intervenção. **Os conflitos de identidade profissional são freqüentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica.** Se, sob o “paradigma pedagógico”, o aluno era considerado aluno na escola, no clube e na academia, hoje ele é considerado aluno na escola, atleta no clube e cliente na academia. (grifo nosso)

É possível notar que as reflexões de Bracht (2003) descrevem exatamente o que acontece com os docentes entrevistados, ou seja, atuam em diferentes frentes profissionais, que provavelmente, produzem uma variedade de sentidos sobre a área.

Isto pode nos ajudar a compreender suas dificuldades em “dar uma cara mais educacional” às suas aulas na licenciatura. Portanto, a fala de Gerson pode estar revelando as consequências de todo este processo.

Outra fala que corrobora esta interpretação foi expressa por Vicente, que na época da pesquisa era coordenador e professor do curso do EF de uma IES privada mercantil no interior do Estado. Sua fala revela a preocupação e a “vigilância” que precisa manter sobre os professores do curso para que a licenciatura e a dimensão pedagógica da EF não fique relegada a segundo plano, conforme segue:

Eu me preocupo com algumas coisas e eu acho que a gente aqui... eu brinco com eles, uma brincadeira meio, né... que a gente meio que tem que tomar cuidado pra não formar técnico em musculação ao invés de professor de educação física...ah o... primeiro que o bacharelado, falando do bacharelado né, o bacharelado tem 300 e poucos alunos e a licenciatura tem 70, 80 alunos... é, a diferença é gigante. É... e aí, meio que engole o curso né, e aqui, essa região... pela experiência que eu tenho em outros lugares, aqui tem um culto ao corpo impressionante, uma coisa que é maluco. (Vicente – PM)

Parece que Vicente expressa, nas entrelinhas, a mesma percepção relatada por Gerson e, coincidência ou não, os dois atuam em IES privadas mercantis da mesma mantenedora, que parece investir mais na formação técnica para o mercado do bacharelado e o curso de licenciatura vem a reboque, trazendo algumas pinceladas de Educação. Ademais, Vicente também identifica uma cultura bastante voltada aos cuidados com o corpo entre os estudantes desta região. Antunes (2012), ao entrevistar estudantes de EF de IES privadas e públicas da região de Campinas, SP, evidenciou que independente da habilitação, os estudantes de EF tem uma preferência pelas disciplinas de caráter biológico e não mais por aquelas ligadas à modalidades esportivas, contrariando uma tendência tradicional da área. Para o autor, este resultado pode indicar “para uma nova postura dos acadêmicos frente às possibilidades do mercado de trabalho” (ANTUNES, 2012, p. 156). E a nosso ver, corrobora as reflexões de reflexões de Bracht (2003), sobre o processo de desescolarização da EF.

Após esta breve análise sobre os docentes participantes desta pesquisa, apresentaremos, a seguir, as informações produzidas especificamente para a compreensão do objeto central desta pesquisa: as práticas didático-pedagógicas dos professores.

6.4. Com a palavra, os(as) professores

Após conhecer alguns aspectos das trajetórias dos docentes participantes desta pesquisa, iniciamos o diálogo sobre o cotidiano da sala de aula nos cursos de EF do setor privado, mais especificamente sobre as práticas didático-pedagógicas. De acordo com a concepção de pedagogia universitária adotada neste trabalho, explicitada na revisão teórica, a organização didático-pedagógica não é meramente técnica nem tão pouco neutra, pois na escolha dos conteúdos, das estratégias de ensino, de avaliação e nas relações professores(a)-estudantes, estão implícitas concepções de sujeito, de conhecimento e de sociedade, que revelam a dimensão político da ação pedagógica.

Perguntas como: quem são os estudantes que chegam à minha sala de aula? Quais saberes e experiências trazem consigo? Como eles aprendem? Quais os objetivos do ensino? Quais conteúdos devo selecionar? Que tipo de estratégias pedagógicas e avaliativas devo adotar? Estas são questões relevantes que perpassam a organização e a prática de ensino, que mesmo quando não são feitas, pois muitas vezes a prática pedagógica segue o que a tradição do campo educacional cristalizou, as respostas às elas estão “inconscientemente” presentes, naturalizadas nas ações práticas que reproduzem determinadas visões de mundo e de sociedade.

Assim, ao iniciar o diálogo sobre as práticas didático-pedagógicas dos docentes entrevistados, busquei compreender, a partir de seus discursos, quem são os estudantes que chegam às suas salas de aula e quais representações possuem sobre estes sujeitos. Como dito anteriormente, as representações sobre os estudantes com as quais operam podem revelar seus valores, suas concepções de sujeito e podem nos ajudar a compreender suas práticas pedagógicas, bem como os tipos de formação que estão sendo forjados.

Deste momento inicial da entrevista surgiu a primeira **unidade temática** denominada “**o perfil do estudante**”, que permitiu construir algumas categorias de significados. Segue abaixo, as categorias surgidas e os trechos significativos de suas falas.

6.4.1. Unidade temática I: O perfil do estudante

Ao iniciar o diálogo com os docentes sobre o cotidiano da sala, a primeira questão colocada indagou sobre o perfil do estudante que frequenta sua sala de aula. Desta questão, pudemos destacar as seguintes categorias: **a) trabalhadores, b) heterogeneidade, c) dificuldades escolares, d) despreocupados/desmotivados**

A categoria “trabalhadores” foi citada por quase a totalidade dos docentes. Os discursos de Wendel e Miguel são representativos do que a maioria dos docentes apontaram.

Grande maioria de trabalhadores, estudantes que trabalham durante o dia. E são poucos aqueles que são apenas estudantes. (Wendel - PM)

Em linhas gerais eu recebo um aluno que é trabalhador. É um aluno que chega sempre muito cansado. (Miguel - P).

O discurso dos docentes confirma os dados do relatório ENADE (2014), apresentado no capítulo 7, de que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura em EF trabalha. São descritos, nas palavras de Zago (2006) como “um estudante parcial”, que na maioria das vezes frequenta o curso noturno e dedica a maior parte de seu tempo às atividades laborais. Alguns docentes também citaram os tipos de trabalhos realizados por estes estudantes, que, na maioria das vezes, são no setor de serviços. Também vieram de escola pública e se beneficiaram das políticas de ampliação do FIES e do PROUNI, conforme relatam Francis, Gislaine e Fernando,

Quase 60, 70, 80% trabalham, desde manicure a pessoas que trabalham em casa, domésticos a pessoas que trabalham em escritório, pessoas que trabalham no comércio tem muitos. (Francis-P)

Em sua maioria, alunos das camadas mais populares da sociedade, muitos aproveitam as bolsas que o governo atende, vindos do ensino médio da rede pública. São alunos trabalhadores. (Fernando - PM)

Ele vem realizar um sonho que é de formar no ensino superior e grande parte desses alunos é o único membro da família que estuda e que tá conseguindo por conta de um incentivo do governo federal... PROUNI, FIES. Então ele é um aluno de classe C, trabalhador. (Gislaine-PM)

Assim, confirma-se nos discursos dos docentes que os estudantes fazem parte da camada de trabalhadores precários contemporâneo, que compõe a classe C e D brasileira, conforme descrito por Souza (2012). Isto, como já comentado anteriormente, traz uma série de implicações para a organização das práticas de ensino, pois como ressaltado pelos docentes, os estudantes geralmente chegam à sala de aula cansados e sem tempo para dedicarem-se aos estudos fora do horário de aula. Já tem sido bastante documentada na literatura especializada a relação entre atividades laborais e a evasão no ensino superior (BELLETATI, 2011; EZCURRA, 2009; SILVA et al., 2018), o que tem gerado reflexões no âmbito das IES no sentido da elaboração de políticas institucionais

com estratégias que auxiliem os estudantes no enfrentamento desta realidade, minimizando os índices de abandono do curso de formação.

Além de trabalharem, muitos estudantes são residentes em municípios adjacentes e enfrentam viagens relativamente longas por estradas em más condições. Geralmente, vão para a faculdade com ônibus cedido pela prefeitura de suas cidades. Assim, não é incomum em situações de chuva, acidentes na estrada ou quaisquer outros imprevistos, grande parte da turma chegar atrasada ou ter que ir embora mais cedo, tal como revelam os discursos a seguir, que refletem as dificuldades de acesso ao ensino superior de quem vive nas regiões do interior, como destacado por Maíza e Marcio nos trechos a seguir.

Único de Educação Física (curso na região), então vem uma galera da Roça mesmo, dos vilarejos e são os que mais têm dificuldade, que eles chegam de ônibus que vai embora só 22:30 e que chega mais cedo ou que chega atrasado... porque aqueles que vem de fora normalmente são os que mais querem né... Porque pra aguentar uma hora de viagem por dia, duas no caso, duas e meia pra ir e vir, tem que querer muito. (Maíza - PM)

Ônibus é cansativo, às vezes a pista tá fechada e eles não chegam, aí tem que voltar. Saem rápido do trabalho pra pegar um ônibus e muitos não tomam banho, não se alimentam, chegam aqui com a cara e a coragem e já fala com a gente “professor, me dá 10 minutos pra eu comer” e “beleza, tudo bem. (Marcio)

Outra característica sobre o perfil do estudante que marcou o discurso dos docentes foi a “**heterogeneidade**”, manifestada em termos de idade, condição social formação escolar e origem geográfica, em que o urbano e o rural se encontram nas salas de aula:

Os grupos são muito heterogêneos em idade, em formação cultural, em experiências, classe social... muito heterogêneo em classe social!. (Vicente - PM)

É muito complexo, é muito heterogêneo... eu tenho aluno de 16, 17 anos e eu tenho aluno de 50, 60 anos e eu tenho aluno que a gente vê que não tem um café da manhã pra comprar e eu vejo que tem aluno que chega aqui de picape do ano. (Vilmar - PM)

Aqui na faculdade tem uma diversidade muito grande do que chega e de localização. A gente tem alunos aqui das cidades vizinhas, do interior, a gente tem alunos aqui da própria cidade. (Francis-P)

A ampliação das possibilidades de ingresso no ensino superior brasileiro coincide com processos mais amplos de mudanças culturais globais. Ao mesmo tempo em que cresce a valorização da educação em todas as camadas sociais brasileiras com

aumento da percepção das relações entre escolarização e melhora da qualidade de vida, há também a ruptura com alguns padrões morais e comportamentais marcados fortemente por papéis sociais impostos e referenciados em marcadores como idade e gênero, principalmente entre aqueles que vivem nas grandes cidades.

A relativa liberação de padrões morais rígidos que geralmente marcavam o curso de vida em etapas cronológicas (estudar, trabalhar, casar, ter filhos e aposentar) tem feito com que os sujeitos se sintam mais à vontade para realizar sonhos e projetos de vida que não puderam ser realizados no “tempo certo”. Há assim uma certa “descronologização” da vida, em que uma mesma experiência, como por exemplo a de cursar uma faculdade, pode ser vivida por pessoas de diferentes idades, gêneros e origens. Deste modo, estudar entrou novamente no horizonte daqueles que, por inúmeras situações de vida, não puderam fazê-lo enquanto eram jovens. É assim que se misturam nas salas de aula do ensino superior atual sujeitos com diversificadas histórias e experiências de vida, desde jovens entre 17 e 18 anos recém-formados no Ensino Médio, a adultos trabalhadores, chefes de família, alguns já com formação universitária e outros há muito tempo sem estudar ou provenientes da Educação de Jovens e Adultos, como destacam Fernando, Breno e Mario:

É bem heterogêneo né e aqui a gente tem um grupo que é... que vem de uma classe um pouco melhor, que estudou em escola particular e tal, acaba o terceiro ano tenta o vestibular e dá sequência. E nós temos um grupo que é muito tempo sem estudar. (Fernando - PM)

Nós temos alunos aqui que estão saindo da adolescência e nós temos alunos aqui que estão se aproximando da melhor idade... (Breno-PM)

A gente tem vários perfis, mas a maioria veio de escola pública. E nós temos alunos assim de Pedagogia, de Enfermagem que já começou até mesmo aqui, temos alunos que estudaram EJA. (Mario - P)

Estabelecem-se assim, relações intergeracionais, em que sujeitos com diferentes motivações, interesses, experiências de vida e ritmos de aprendizagem convivem ambigualmente, numa experiência rica e ao mesmo tempo desafiadora e conflitante, principalmente porque a educação moderna se constituiu a partir do sonho da homogeneidade social e não da diferença e da heterogeneidade. Portanto, estas últimas quando presentes na escola, sempre serão causas de tensão, angústia e estranhamento. A normalidade instituída fica abalada. Talvez isto explique porque tantos docentes destacaram esta característica.

A ilusão da homogeneidade social e a racionalidade que a pressupõe conduziram todo o projeto moderno da nação. Segundo Bauman (2010b), a constituição dos Estados Nacionais modernos, foram embasados na razão legislativa dos filósofos e das práticas materiais dos Estados, concretizadas nos campos jurídico e político. Assim, afirma o autor,

O Estado moderno nasceu como uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter as populações dominadas a um exame completo de modo a transformá-la numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão. A sociedade racionalmente planejada era a causa *finalis* declarada do Estado moderno. O Estado moderno era um Estado jardineiro. Sua postura era a do jardineiro. Ele deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e auto-equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional. O projeto, supostamente ditado pela suprema e inquestionável autoridade da Razão, fornecia os critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas (BAUMAN, 2010b, p.29).

Medir, calcular padrões, classificar e hierarquizar. Estabelecer a normalidade e a anormalidade e definir as patologias a serem corrigidas. Traçar ações de “correção” e “resgate” dos anormais. Colocar ordem! As leis naturais são a expressão da ordem e tudo o que foge à elas é visto como patologia que deve ser eliminada, eliminação moral, estigmatização antes da morte corpórea, como ressalta Bauman (2010b). O que são as práticas da educação moderna, sua organização curricular seriada e “etapista”, seus métodos de ensino, avaliação homogeneizadores e reprovação (a eliminação dos “inaptos”), senão a racionalidade moderna, colocada em prática na educação do povo?

A escola é um dos espaços mais privilegiados da ação do Estado jardineiro moderno, com suas tentativas de controle social e de normatização, como mencionou Bauman (2010b). Como ressaltam Almeida et al., (2009), a escola moderna tem certa “ojeriza à desordem, à ambivalência, ao caos, em suma, um pavor de tudo aquilo que era diferente dos mecanismos identitários promovidos pelo Estado nacional.” Aliás, diz Lahire (2002, p.30) a “produção de *habitus* homogêneos em todas as esferas da vida é um sonho de professor”. Não por acaso, em alguns momentos eu pude constatar no diálogo com os docentes desta pesquisa, não tanto pela fala que ressaltava a heterogeneidade, mas pelo semblante e pelas expressões faciais, as preocupações com as dificuldades existentes em trabalhar com um perfil tão heterogêneo. Em alguns

momentos tive a nítida sensação de que para alguns a heterogeneidade na sala de aula era algo negativo para se atingir a qualidade do ensino.

A ilusão da homogeneização e da unidade criadas pela racionalidade moderna tem seus dias contados no mundo contemporâneo, ainda que muitos saudosistas do mundo ordeiro e ressentidos pelo sonho “roubado” teimam em não aceitar. Almeida et al. (2009) citando Bauman (1999) explicam que o sonho moderno por uma sociedade ordenada acabou por reproduzir o seu oposto, ou seja, o impulso pela ordem e as estratégias de controle empregadas, geraram mais caos, mais diferença ou na expressão do autor, mais ambivalência. A própria modernidade, argumenta Bauman (2010b, p. 79) apresenta uma autêntica contradição. As práticas de controle e ordem que estigmatizam e buscam eliminar a ambivalência convivem e chocam-se com um princípio fundamental do liberalismo moderno: a liberdade pessoal. Assim, para o autor, há um impasse, pois “os meios utilizados para satisfazer uma delas diminuem a probabilidade de que a outra seja jamais satisfeita.”

As práticas de assimilação da diferença, que de acordo com Bauman (2010b, p. 80) tem sido o modo de resolução deste impasse, revelam a contradição moderna. Diz o autor: “Em nenhum outro campo a contradição interna da “solução liberal” para o problema da heterogeneidade é mais visível que no impulso para “assimilar” os estranhos étnicos, religiosos ou – mais genericamente – *culturais*”. A assimilação é sempre um processo unidirecional, que integra o outro, porém, com a contrapartida de que este outro submeta-se à processos de aculturação.

De algum modo, a entrada dos estudantes de origem popular no ensino superior brasileiro revela esta contradição, uma vez que os princípios do direito à educação se expandiram e integraram milhões de brasileiros à educação superior. Porém, a instituição universitária pouco se modificou para incluir, de fato, essas pessoas. O que prevalece são as práticas da cultura pedagógica dominante, em que a heterogeneidade é um problema.

Outra característica muito ressaltada pelos docentes entrevistados são as “**dificuldades escolares**”. Foram quase unânimes as citações das dificuldades com as práticas de leitura e escrita, que redundam em analfabetismo funcional, desorganizados com as rotinas de estudos, além de serem pouco afeitos aos hábitos de leitura.

Quanto ao perfil intelectual, são pessoas que leem pouco. Isso se reflete nas atividades escritas. (Wendel - PM)

Grande maioria vem mesmo de escolas públicas da área da região. É muito deficiente o conhecimento prévio que meu aluno tem... é muito, muito, muito, muito, deficitário. (Miguel - P)

Bastante despreparado, é um perfil geral com dificuldades em português, de escrita, de leitura e de interpretação... (Otávio - P)

Desculpa a falta de ética, mas, analfabetos e analfabetos funcionais também e chegam aqui completamente despreparados pra assumir o ensino superior. (Breno - PM)

Apesar das dificuldades, alguns docentes destacam que os estudantes são muito esforçados, há aqueles “muito bons”, conforme destaca Maíza. O “bom” parece estar associado a “esforçado”. Esta formulação eu também encontrei nos discursos de outros docentes, que parecem valorizar muito os estudantes que se esforçam para se enquadrarem no ensino superior.

Eu tenho alunos que tem dificuldades, mas são alunos muito esforçados... os nossos alunos têm uma dificuldade muito grande de estudar. Eu tenho alunos muito bons e tenho alunos muito ruins. (Maíza - PM).

De fato, os indicadores que medem o desempenho escolar brasileiro (IDEB e PISA, 2016) revelam o baixo desempenho dos estudantes em leitura e matemática, quando comparados aos estudantes de outros países. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42771>). Portanto, carregam estas dificuldades para o ensino superior.

No Brasil, a universalização da educação básica se deu somente a partir da década de 90. Isto significa que a ocupação massiva das escolas pelas camadas populares é algo bastante recente. Dadas as disparidades econômicas e sociais entre as diferentes regiões do país, as regiões mais pobres e afastadas dos grandes centros urbanos, principalmente no Norte e Nordeste, ainda sofrem com a falta de acesso à escola.

Se o país obteve significativos avanços em termos quantitativos nas últimas três décadas e tem buscado superar a concepção tradicional de ensino e a culpabilização dos estudantes pelo fracasso escolar, algo que fica bastante claro e evidente nas políticas e diretrizes da educação básica pós anos 90, é preciso reconhecer que em termos qualitativos e de sua real democratização, há um longo caminho a trilhar que passa pela qualidade da formação docente, de políticas de valorização da profissão docente, de inovação das práticas pedagógicas e de gestão escolar democrática.

Em suma, ainda que as camadas populares tenham chegado à escola, esta não sofreu mudanças significativas em suas práticas para acolher a pluralidade e a diferença

que hoje frequenta os bancos escolares. Neste sentido, é possível afirmar que ela continua reproduzindo as desigualdades sociais não mais pela exclusão explícita, como por exemplo, pela falta de vagas ou pela reprovação dos “inadaptados”, mas agora por meio de formas de exclusão branda, por seu próprio interior, como ressalta Bourdieu (2008). Isto produz uma forma sutil de exclusão, pois os sujeitos estão no interior do sistema escolar, porém o ensino formal lhes nega o direito de aprender a cultura escolar dominante, o que mantém as desigualdades de classe intactas. Esta, sem dúvida, é uma experiência que marca profundamente as classes dominadas no Brasil e contribui na reprodução dos privilégios de classe e de distinção social (BOURDIEU, 1998; 2015 e BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Gislaine, Ariovaldo, Maiza e Cibele ainda destacam que percebem dificuldades mais acentuadas entre os estudantes provenientes das regiões rurais e entre aqueles que frequentam a licenciatura em comparação aos estudantes do bacharelado, conforme podemos observar nos trechos abaixo.

Chegam até alguns alunos pra gente semianalfabetos mesmo, e tem analfabetos funcionais de verdade... Eu observo que os alunos do bacharelado vêm até um pouquinho mais preparados do que o aluno da licenciatura... os alunos de licenciatura são bem interioranos. A grande maioria vem do interior ou de periferia... A linguagem que se utiliza é aquela linguagem da roça mesmo, né. (Gislaine - PM)

São os alunos que saem da rede pública... eles chegam num nível muito baixo. Principalmente a forma de se expressar através da escrita. Mas o público da licenciatura quando chega aqui, geralmente parece que são muito mais humildes do que o bacharel, entendeu? Humilde em capital social. Dinheiro. (Ariovaldo - PM)

Despreparados pra área científica... Não tem muito interesse em pesquisar... porque eles não têm essa vivência... vem uma galera da roça mesmo, dos vilarejos e são os que mais têm dificuldade, que eles chegam de ônibus que vai embora só 22:30 e que chega mais cedo ou que chega atrasado. Esses que são de fora que eu vejo que tem mais dificuldade na escrita. (Maiza - PM)

Aluno que vem das escolas públicas e um nível de formação muito baixo... O centro universitário atinge muitos alunos do interior. Então é Presidente Kenedy, Castelo, Muniz Freire é... Muqui..... (Cibele - P)

Quando indagados sobre as responsabilidades pelas dificuldades e despreparo dos estudantes, os docentes mencionam a baixa qualidade da escola pública no Brasil. Gerson, ao relatar uma situação em que solicitou um trabalho que deveria ser entregue dentro das normas acadêmicas, expressa sua indignação com o sistema educacional brasileiro, do qual os estudantes das classes populares são as maiores vítimas.

...os caras me entregaram tudo sem justificar os textos entendeu? Eu falei: “gente”... aí ce fica puto da vida, porque não era esse aluno que tinha que estar ali e você sabe que ele é vítima né, ele é na verdade a grande vítima da história e aí ce fica puto com tudo que você sabe de escola e

tal... aí fiquei pensando: se eu começar a falar do jeito que eu to falando daqui a pouco vão achar que eu to brigando com eles né, to até piorando... aí eu falei: “gente, olha só, deixa eu ensinar umas coisas pra vocês, eu acho que ninguém teve lá o mínimo que devia ter ensinado pra vocês dentro das escolas”, aí eu joga a culpa lá atrás e tal, “então, vamos parar e vamos aprender isso. Existe uma coisa chamada ABNT”, e fui falando e tal. (Gerson - PM)

Também há uma compreensão ainda fortemente presente entre alguns docentes que a baixa qualidade da escola brasileira se dá devido ao fato de que ela não mais reprova o estudante. Parecem entender que a qualidade do ensino, inclusive na EF escolar, está diretamente associada a volta da reprovação, situação que também resgataria a autoridade docente perdida. Manifestam assim, o apoio às práticas escolares de culpabilização dos estudantes pelo seu fracasso, tão arraigadas no imaginário social.

É... eles (os professores do curso) realmente se importam com a formação desses alunos e deixam bem cientes da importância que é uma aula de educação física bem ministrada. Que embora não tem uma prova, tem uma avaliação que no fim das contas não reprova ninguém. Eu penso que deveria reprovar. (Wendel - PM)

Outro participante, quando busca me explicar porque a culpa é da escola pública, do “sistema” acaba por culpar os estudantes e suas famílias, que em sua opinião são muito protegidos pelo sistema atual, possuem muitos direitos. Ao mesmo tempo, ela descreve exatamente o ciclo da reprodução social do qual a escola participa, mas em momento algum questiona as práticas cristalizadas na escola nem suas metodologias de ensino, conforme segue abaixo:

Aí dessa recuperação, uma recuperação trimestral e da recuperação trimestral, eu tenho uma final, da final eu tenho... ah, além disso se meu aluno tiver defasado em idade ele tem uma legislação que fala que ele tem que fazer uma prova, que ele pode se readequar, então o meu aluno tem...Ele é praticamente empurrado.

[...] é um pessoal (professores de sua escola) de qualificação profissional muito elevado, que não consegue dar aula pra 6º,7º ano porque o sistema não permite. Não permite reprovar, não permite eu chamar a atenção do aluno e tudo é muito bullying, os pais não são participativos, aí eu to pegando esse aluno de 6º ano e to jogando ele pra frente, aí chega no ensino médio, é a mesma coisa... e pra onde ele vai depois? Ele não vai pra uma federal, ele vem pra cá. (Amanda - PM)

Patto (2015) em seus estudos sobre a produção do fracasso escolar identifica que no Brasil, a formação da intelectualidade que participou da construção do campo educacional no final do século XIX e início do século XX foi se constituindo num misto dos novos ideais liberais e da herança imperial e escravocrata. Assim, no plano cultural esta intelectualidade conviveu com a tese da desigualdade por mérito e aptidão natural, típica do liberalismo e com as teorias racistas (de caráter biológico e comportamental) em suas várias interpretações no contexto nacional brasileiro. Esta foi a base

fundamental que alimentou o pensamento educacional brasileiro no início do século XX e ajudou a sedimentar uma série de interpretações estereotipadas e preconceituosas sobre o desempenho escolar das camadas mais pobres, compostas majoritariamente por negros, mestiços e populações rurais. Virou lugar comum no Brasil a noção de que as populações marginalizadas eram naturalmente inferiores e, portanto, o seu fracasso escolar decorria de seus traços pessoais, que gerava a inferioridade cultural.

Os primeiros estudos sobre o fracasso escolar no Brasil datam do final da década de 40. Segundo Patto (2015), por influência do pensamento escola novista, iniciam-se os primeiros apontamentos acerca da responsabilidade das condições sociais, do modelo escolar tradicional e seus métodos de ensino na produção do fracasso escolar. No entanto, afirma a autora, as ideias da Escola Nova convivem com as noções preconceituosas fortemente arraigadas no universo simbólico brasileiro, que buscavam nas características dos estudantes pobres e suas famílias os problemas do fracasso escolar. Deste modo, constitui-se um discurso ambíguo, “fraturado” nas palavras de Patto (2015), que começa a reconhecer os efeitos perversos das desigualdades sociais e do modelo escolar tradicional, mas ainda com forte predomínio da culpabilização dos estudantes e de suas famílias, consideradas amorais, indisciplinadas, irracionais e pouco afeitas ao trabalho e ao esforço.

Nos anos 70, de acordo com Patto (2015, p. 117) surge “uma tentativa de sutura do discurso fraturado”, que coloca em relevo as relações entre as condições sociais e o fracasso escolar. Mais uma vez, as novas interpretações ainda carregam fortemente os ecos do passado. Um exemplo dado pela autora, e que foi bastante difundida no país neste período é a teoria da carência cultural ou do déficit cultural, que consiste em afirmar que a pobreza ambiental das classes desfavorecidas, produz relações e práticas culturais pobres, gerando deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, que causariam as dificuldades de aprendizagem. Para Patto (2015), em que pese a importância de destacar e denunciar as condições sociais como parte dos problemas da educação brasileira, os estudos produzidos nesta perspectiva também recaíram numa visão reducionista, estereotipada e preconceituosa das classes sociais mais baixas, pois partem de uma concepção essencialista da cultura dominante, que a pobreza impediria os sujeitos de acessá-la tornando-os carentes culturalmente. Assim, cabe a escola promover práticas educativas compensatórias. Nota-se que os estudantes pobres são vistos em termos negativos, ou seja, sempre em termos do que lhes falta, de suas carências e déficits.

É a partir dos anos 80 que a literatura educacional intensifica as críticas destas concepções e coloca em dúvida os pressupostos que embasavam as teorias mobilizadas e as metodologias das pesquisas realizadas nestas perspectivas.

Interessante notar como os discursos dos docentes participantes desta pesquisa revelam esse “discurso fraturado” e suas tentativas de “sutura” do qual nos falou Patto (2015), ou ainda a manifestação da história incorporada, já esquecida, como explica Bourdieu (1989), que se mistura com novas significações decorrentes das teorias mais atuais em Educação. Há um uso recorrente de adjetivos que classificam os estudantes, tais como: “fraco”, “deficitário”, “ruim”, “nível muito baixo”, “despreparado”, ainda que “muito esforçados”. Quando indagados sobre os motivos que explicam as dificuldades dos estudantes, os docentes imediatamente as associam com a escolarização pública precária, ou seja, à má qualidade do ensino. Revela-se um discurso ambíguo entre os docentes, que reconhece os problemas do sistema escolar, mas ainda carregado de conotações negativas sobre os estudantes, que a escola básica não conseguiu reverter, como expressa Cibele:

E é uma cultura que a gente não consegue, sabe... acessar, porque eu estudo, eu pesquiso, eu faço tudo e trabalho, mas o nosso aluno ele não consegue. (Cibele - P)

Não pretendo aqui negar a realidade das dificuldades escolares dos estudantes, que se mostram de maneira nua e crua na sala de aula, mas destacar o quanto os docentes ainda operam, de modo confuso e contraditório, com significados que inferiorizam os estudantes. Porém, as categorias de julgamento e classificação não se dão no vazio, mas a partir de um arbitrário cultural constituído e imposto através da luta de classes, que para Bourdieu (1989) são também lutas por classificações. Ao discutir as “categorias do juízo professoral”, Bourdieu (1998) demonstra como os julgamentos e classificações docentes nunca são neutros, mas referenciados em critérios da cultura dominante, uma vez que a escola moderna e o sujeito por ela idealizado são representações culturais deste segmento social. Neste sentido, a ausência de aspectos positivos no julgamento dos estudantes, pode indicar a naturalização de um perfil ideal de aluno entre os docentes, com o qual eles não encontram correspondência em sala de aula atualmente, o que revela, em alguns momentos, os critérios de classe social com os quais os docentes operam e atuam na reprodução da violência simbólica, pois ignoram o caráter arbitrário do poder que definiu o que é ser um aluno “bom” ou “ruim”, efetivando práticas de violência simbólica.

As dificuldades mais citadas pelos docentes foram aquelas referentes à leitura, escrita e organização da rotina de estudos,

A história escolar desses alunos é muito complexa né, é muito deficitária, eles chegam no ensino superior com muito problema, eles têm dificuldade, por exemplo, de fazer uma apresentação e a leitura é um problema, eles não gostam de ler. (Gerson - PM)

Mandar ler e mandar estudar é muito difícil. (Emerson - PM)

Esse aluno ele chega com algumas dificuldades que vem lá da base de formação. Especificamente, uma dificuldade muito grande em relação a rotina de estudo, essa relação com o estudo. (Danilo - P)

Estes saberes estão fortemente associados ao processo de escolarização básica dos sujeitos, mas principalmente, à transmissão familiar do capital cultural dominante que compõe o currículo escolar (BOURDIEU, 1998; 2015). Lahire (2002) explica que a escola insere a criança num universo lingüístico estruturado, que é diferente do universo lingüístico da interação cotidiana, que o autor chama de “práticas languageiras” relacionadas ao senso prático. Assim, a escola coloca o sujeito em relação reflexiva com a linguagem, ou seja, numa relação distanciada, que permite objetivá-la e pensar sobre ela. A escrita permite a ruptura com o senso prático e “a conquista do domínio simbólico, reflexivo. (p.105)” Quanto mais a criança já possuir, por intermédio da família, proximidade com os modos estruturados e formais da língua³⁰, maiores facilidades encontrará no curso de sua escolarização, como afirma:

[...] o aluno entra- com mais ou menos facilidade segundo seus pais forem já o produto de uma longa escolarização ou não – num universo complexo, o da língua, que não é o da linguagem comum produzida sem pensar nas múltiplas situações da vida diária (LAHIRE, 2002, p. 106).

Há, segundo Lahire (2002), uma série de pesquisas que mostram que diferentes formas de apropriação da escrita têm origem na família. “Crianças entram familiarmente na escrita de diferentes maneiras” (p. 180). A impregnação pode ser direta ou difusa, ou seja, por práticas domésticas espontâneas ou aquelas que “reproduzem” as estratégias escolares em casa, o que permite a formação de um *habitus* condizente com a cultura escolar. Práticas de escrever listas de compras, planejar os compromissos cotidianos em agendas, escrever bilhetes e cartas são formas de criar uma relação reflexiva com o tempo através da escrita e projetar futuro. Isto permite à família sair das necessidades

³⁰ Lahire (2002) entende por “língua” aquela pautada na estruturação formal, gramatical, ensinada na escola. “Linguagem” é aquela falada no cotidiano, que obedece a lógica das práticas cotidianas de comunicação.

imediatas, do impulso, ter maior auto-controle e disciplina que são “naturalmente” ensinados às crianças e lhes possibilitam a incorporação, singular é verdade, e construção de esquemas de ação condizentes com aqueles exigidos pela escola, como a disciplina, a organização do tempo e das rotinas de estudos fora da escola.

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente incitante, que faz a criança participar em atividades que necessitam leitura ou escrita, que fornecem modelos de identificação práticos próprios para dar vontade de imitar, de "fazer como", e globalmente "difusores" de efeitos cognitivos ou organizacionais ligados a incorporação pelos pais de uma cultura da escrita, então os filhos estão em condições ideais para construir habilidades, representações e gostos pela escrita e pela leitura. A combinação desses diferentes ingredientes só é encontrada nas famílias cujo grau de antiguidade de acesso a escola e a escrita e particularmente elevado. De fato, tudo opõe as crianças que têm avós e/ou pais quase analfabetos ou com dificuldades com a escrita àqueles cujos pais, avós e, às vezes, várias gerações anteriores não apenas são ou foram alfabetizadas, mas conheceram longos percursos escolares. As crianças que descobrem o universo escolar como um universo relativamente novo e estranho, são as que dependem de maneira mais completa da escola para se apropriarem dos elementos de uma cultura escrita. Quando conseguem isso, então tem sucesso frequentemente pela cultura escrita escolar e não por uma cultura escrita familiar que pode ser totalmente inexistente (LAHIRE, 2002, p. 182).

Se a família não difunde as práticas de leituras e escrita no ambiente doméstico, a escola é o principal espaço de acesso e apropriação deste capital cultural. Se ela falha em seu intento, a criança carregará dificuldades ao longo de todo o seu processo de escolarização formal.

As crianças que tem êxito escolar neste gênero de configuração familiar são também, fatalmente, os mais puros produtos do sistema escolar, pois dependem mais completamente para ter sucesso do que qualquer outra criança cuja cultura familiar da escrita, pelo fato da antiguidade, ultrapassa amplamente a cultura escrita escolar. (LAHIRE, 2002, p.183)

Como podemos observar pelos relatórios ENADE/2014, os pais dos estudantes dos cursos de licenciatura em EF no Estado do Espírito Santo, possuem baixo capital escolar e, como sabemos, *habitus* é capital incorporado, o que pode indicar ausência na transmissão deste capital. Outro indicador importante destacado pelos docentes que nos indica uma história de vida escolar marcada pela exclusão, baixa qualidade e fracasso escolar, é o fato de muitos estudantes serem provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino no país destinada aos jovens que não tiveram acesso à educação básica na idade considerada apropriada. Geralmente freqüentada por

adultos trabalhadores, a EJA, herdeira do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), é claramente representativa da desigualdade escolar no país e da complexa trajetória escolar destes estudantes e outro elemento que nos ajuda a entender suas dificuldades.

Mas, a maioria veio de escola pública. Então, nós temos um perfil de aluno de uma leitura um pouco rasa né, lógico que a gente não pode generalizar, nós temos alunos defasados, principalmente esses que vem do EJA. (Mario - P)

Nós recebemos estudantes das adjacências, de algumas cidades vizinhas e a maior parte aqui da nossa cidade, também recebemos estudantes do interior e da zona rural, estudantes que vem muito de ensino público e EJA, com uma certa dificuldade até de escrita e de leitura. (Marcio - P)

Lahire (2002) e Bourdieu (1998; 2015) convergem na defesa de que a escola, seus métodos e conteúdos, privilegiam os já privilegiados, ou seja, aqueles que sendo provenientes de camadas sociais mais abastadas são também, muitas vezes, parte de famílias com maior histórico de escolarização entre gerações. Isto não significa que crianças de famílias de classes populares não sejam capazes de se apropriar com sucesso das práticas escolares nem tão pouco que haja uma relação causal entre posição de classe e desempenho escolar. O estudo de Lahire (1997) é emblemático em demonstrar casos de sucesso escolar nos meios populares, atribuindo às formas como os membros das famílias se relacionam com a leitura e a escrita em suas rotinas cotidianas e os vínculos afetivos envolvidos no ato da transmissão deste capital. Nogueira (2004) também questiona, a partir de estudo realizado com jovens favorecidos economicamente, a relação causal entre condições sócio-econômicas e o sucesso escolar. Mesmo assim, insiste Lahire (2002), as classes superiores tendem a estar mais em contato com as situações formais de uso da escrita não só no seio familiar, mas também pelo tipo de trabalho que exercem, geralmente, mais intelectuais.

Os estudos de Beletati (2011), Ezcurra (2009) e Melo et al. (2014) são emblemáticos neste sentido, ao chamarem a atenção para as necessárias mudanças nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas como elementos fundamentais, que contribuem com a diminuição do fracasso e evasão dos estudantes das classes populares do ensino superior.

Algumas IES têm oferecido “práticas de nivelamento”, que consistem em um “reforço” principalmente nas áreas de português e matemática. São ofertadas presencialmente, em horários diferentes do período de aula, ou à distância, conforme relatam Cibele e Vicente:

Por exemplo: a gente tem os estudos dirigidos aqui e existe uma plataforma adaptativa de estudo que o aluno, ele entra num site e tem lá a área dele e ele responde alguma... aí por exemplo, tem gramática e língua portuguesa em um estudo dirigido, então quando ele entra ele recebe logo três estudos dirigidos desse que funcionam como uma espécie de disciplina pra tentar fortalecer... um nivelamento, é a ideia, é de nivelamento e aí tem raciocínio lógico, é... matemática, língua portuguesa, interpretação de texto, é... e educação ambiental, então, isso começa com essa tentativa de fazer... é EAD. Mas aí o que acontece: ele entra e faz um questionário responde uma serie de questionários sobre as disciplinas, sobre a disciplina e aí o, a plataforma monitora as principais deficiências e facilidades né, e aí vai jogando a matéria de acordo com as dificuldades do aluno e isso é uma tentativa de melhorar o padrão do aluno, o desenvolvimento do aluno... quem entra assim... uma tentativa... de resto a gente bate cabeça igual bate todo mundo tentando fazer com que eles evoluam aqui. (Vicente - PM)

A gente faz uma... todo aluno quando entra aqui a gente faz um nivelamento das disciplinas básicas. A gente não consegue atender todos, porque é no horário de contra turno né, mas a gente tem. É, presencial, a gente consegue atuar dessa forma. A gente não consegue todos né, mas é o que a gente tenta fazer pra que aquele que tem a dificuldade, mas que quer melhorar e ele consiga se ajustar. A gente tem esse programa. E o nivelamento é algo bem geral. Então assim, a gente percebe que melhora, mas aí quando chega no último período do TCC a gente começa a perceber que opa... precisa muito ainda. (Cibele - P)

Como se pode notar, as práticas de nivelamento são ações isoladas, que não atende a todos os estudantes e acaba mantendo a ideia de educação compensatória. Ezcurra (2007; 2009) argumenta que estas práticas estão na lógica do paradigma tradicional de ensino (CUNHA, 2005). Na opinião da autora, a partir das experiências das “Comunidades de Aprendizagem” realizadas em universidades norte americanas, deve haver uma mudança ampla no currículo e nas práticas pedagógicas, ou seja, uma mudança paradigmática que rompesse com a lógica tradicional para, de fato, atender as necessidades e características dos estudantes. Porém, em IES privadas, em que os currículos são inflexíveis e os docentes possuem pouca autonomia, essa possibilidade fica cada vez mais longe. O que se tenta, é dentro do que a realidade permite, promover pequenas modificações, conforme me relata Otávio:

A gente teve várias tentativas de fazer nivelamento, por exemplo, aquela ideia de você reunir, em horário extra classe, os alunos pra exatamente fazer um reforço naquelas áreas de português, matemática... É um caos, nunca dá certo, você convida 500 alunos e vem 2. Eles não vêm. Eu não sei se até por “não quero me colocar nessa condição”, desinteresse e achar que isso não vai, não vai gerar, não sei, mas assim, já muitas vezes foi ofertado e o resultado foi muito ruim. O que a gente tenta fazer hoje? O curso, ele tem uma disciplina chamada “projeto integrador”. Não é uma disciplina em si, ela não tem uma ementa própria com conteúdos da disciplina. A proposta dela é integrar com os conhecimentos das outras disciplinas pra que o aluno não fique achando que é um monte de caixinhas e cada uma tem o seu conhecimento estanque, que posso trabalhar isso tudo de forma mais integrada, pois bem, nessa disciplina forma-se um espaço pra esse tipo de discussão. O professor ele é uma espécie de coordenador de período, ele tem acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, ele tem acesso a frequência do aluno das outras disciplinas, ele consegue saber como esse aluno tá passando pelo período. Então ele tem um diagnóstico mais geral e ele desenvolve um projeto próprio, que normalmente tenta juntar conhecimentos de

diferentes disciplinas, então cada semestre eles têm um tipo de projeto e também é um espaço onde eles realizam as atividades das outras disciplinas. Como a gente tem um público que é muito de trabalhadores, que não conseguem se reunir em trabalho de grupo fora de sala de aula, eles acabam se reunindo também em algum momento dentro dessa disciplina. Há uma, é uma tentativa né, de se fazer isso. (Otávio - P)

Outra questão mencionada pelos docentes foi a falta de interesse e de compromisso com a própria formação demonstrada pelos estudantes, especialmente os mais jovens. Muitos docentes os caracterizaram como “despreocupados”, “desinteressados”:

O desinteresse eu tô observando que tá algo assim, globalizado. (Gislaine - PM)

Há um desinteresse no investimento na formação... você tem que fazer um esforço muito maior pra que ele se interesse, se engaje e se envolva com a formação pessoal dele. (Otávio - P)

Eu vejo uma coisa assim um pouco despreocupada e é um pouco assustador... vejo uma despreocupação em relação ao estudo. (Danilo - P)

Interessante destacar que estas afirmações contradizem a realidade descrita pelos próprios docentes no início da entrevista, pois relatam que a maioria dos estudantes vem direto do trabalho ou até mesmo de outras cidades para cursar o ensino superior. É fato que inúmeros fatores podem estar na base da escolha por realizar um curso superior, principalmente o aumento do capital simbólico, pois o diploma é um distintivo social no Brasil, bem como a promessa por melhores colocações no mercado de trabalho, que nem sempre se realizam. Mas fica a pergunta: seriam mesmo desinteressados? Emerson, Gerson e Beatriz nos explicam que:

Por vezes, não compreendem muito bem o que é o ensino superior. Eles têm uma dificuldade de encarar as responsabilidades, as demandas de trabalho que são bem intensas... eles acabam não chegando aqui com uma noção de que não vão ter que se dedicar. (Emerson - PM)

Perdido... Ele está aqui, mas ele ainda está naquela situação “que espaço é esse”? Ele chega aqui completamente aquém do que é minimamente uma instituição de Ensino Superior. (Beatriz - P)

A imaturidade, imaturidade cognitiva, afetiva desses alunos e quer dizer: o cara não tem perfil de um estudante de uma faculdade de nível superior, né. (Gerson - PM)

As percepções de Emerson, Gerson e Beatriz nos levam a reformular a questão anterior: Seriam desinteressados ou na realidade não aprenderam a lidar com a vida estudantil? A primeira possibilidade interpretativa que nos ocorre sobre os casos de desinteresse e citados pelos docentes pode ser compreendida também pelo viés da condição de classe social e da falta de incorporação do *habitus* acadêmico. Situações

como a desorganização com os estudos, a falta de autonomia intelectual, a má gestão do tempo, entre outras, que à primeira vista podem parecer comportamentos de desinteresse e desmotivação, podem encobrir a ausência de um saber, de um “capital” que é transmitido pela escola, mas principalmente incorporado através da transmissão familiar. Ou seja, a “organização escolar” da família, que se materializa através de estratégias de ação de disciplinamento dos estudantes e rotinas de estudos no ambiente doméstico, permite a construção e incorporação de esquemas de ação, de disposições que são fundamentais para a organização da vida escolar/acadêmica (BERSNTEIN, 1996).

Para Lahire (2002) a incorporação de esquemas de ação não é um ato de transmissão linear, como já comentado anterior, mas também depende do desejo e da vontade do receptor, que são sujeitos ativos no processo de constituição de seus modos de ser. Porém, é sempre na relação que devemos compreender estes processos, pois o autor explica que o desejo ou a vontade de apreender também depende se o receptor foi estimulado a desejar o que se tenta transmitir. Laços afetivos entre os sujeitos envolvidos na relação e as crenças e valores atribuídos pela família às práticas escolares, são fundamentais para o entendimento deste processo.

Assim, saber estudar, organizar a vida escolar, entre outros, é um aprendizado escolar estreitamente relacionado ao sentido que a família atribui à educação, aos capitais que ela pode transmitir, à organização doméstica da disciplina estudantil bem como os laços afetivos envolvidos nestas relações.

Mas o universo familiar pode estar desprovido do conjunto de traços favoráveis a construção pelos filhos de uma cultura do escrito. É o caso da família de Damien (9 anos, pai e mãe comerciantes), na qual a ausência quase completa de exemplos paternos (em matéria de leitura e de escrita) combinada com fracos capitais escolares e uma fraca crença no valor das práticas escolares conduz a incitações negativas objetivas (não queridas, não desejadas, não intencionais). Assim se observa, nessa família, o efeito das atitudes e disposições paternas negativas com relação a leitura e escrita (LAHIRE, 2002, 182).

Parece claro que tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas precisam levar em conta esta realidade, reservando espaço para a aprendizagem e aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e organização da rotina de estudos. Ezcurra (2007; 2009) argumenta que os docentes devem abandonar o pressuposto de que todos os estudantes que chegam ao ensino superior já possuem estas disposições incorporadas. Além disso, a autora ainda relata que os alunos das classes sociais desfavorecidas tendem a

apresentar uma auto-imagem mais negativa de suas habilidades cognitivas quando comparados com alunos das classes sociais mais abastadas, que receiam menos de suas habilidades acadêmicas, situação também constatada em estudo de Almeida et al. (2006). Neste sentido, é plenamente compreensível que estes estudantes sintam-se desmotivados ao depararem-se com situações nas quais não sentem segurança em suas habilidades e competências.

A segunda possibilidade interpretativa que sentimos necessidade de trazer para esta análise, propõe um olhar que ultrapassa questões relativas à condição de classe e as desigualdades escolares, estando mais relacionada às experiências tecidas num mundo cada vez mais plural, veloz e dinâmico. De modo algum tomamos esta segunda via interpretativa como uma reflexão que anularia a primeira, pois a nosso ver, elas se complementam. As desigualdades de classe social no Brasil são brutais e, portanto, isto é elemento fundamental na compreensão das dificuldades escolares dos jovens provenientes das classes populares. Por outro lado, as experiências dos sujeitos contemporâneos são tecidas na imensa pluralidade de espaços e de redes de relações mediadas pelas novas tecnologias da informação e da cultura global do consumo, o que impacta as identidades e os modos de ser dos sujeitos. Assim, consideramos prudente trazer estas questões para a análise.

Neste sentido, traremos algumas reflexões de Bauman (2001; 2005; 2010) e sua concepção de *Modernidade Líquida*, já brevemente discutida no início deste trabalho. Para Bauman (2005) as identidades contemporâneas devem ser compreendidas em relação aos processos de globalização neoliberal, à crise no mundo do trabalho e ao colapso do Estado de Bem-Estar Social, além da ruptura das barreiras espaço-tempo promovidas pelas novas tecnologias da informação. Para o autor estes processos promoveram mudanças radicais e irreversíveis na vida cotidiana, com grandes impactos na política, na economia, na cultura e, substancialmente, nas subjetividades e relações humanas que se tornaram mais superficiais e fluídas. Harvey (2004) descreve muito bem as drásticas mudanças no mundo produtivo nos últimos 50 anos, e que para Bauman (2005) tem ajudado a construir modos de vida cada vez mais individualistas e pautados na efemeridade. Diz o autor,

A transição para a acumulação flexível foi feita em partes por meio da rápida implantação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações nas técnicas de distribuição (empacotamento, controle de estoques, containerização,

retorno do mercado, etc.) possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior (HARVEY, 2004, p. 257)

Serviços e mercados financeiros (auxiliados pelo comércio computadorizado) também foram acelerados, de modo a fazer, como diz o ditado, “vinte e quatro horas ser um tempo bem longo” nos mercados globais de ação. Dentre os muitos desenvolvimentos na arena do consumo, dois tem particular importância. A mobilização da moda em mercados de massa (em oposição a mercados de elite) forneceu um meio de acelerar o ritmo do consumo não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração, mas também numa ampla gama de estilos de vida e atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, videocassetes e jogos infantis etc.). Uma segunda tendência foi a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços – não apenas serviço pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, como também de diversão, de espetáculos, eventos e distrações. O “tempo de vida” desses serviços (uma visita a um museu, ir a um concerto de rock ou ao cinema, assistir palestras ou frequentar clubes), embora difícil de estimar, é bem menor do que o de um automóvel ou de máquinas de lavar. Como há limites para a acumulação e para o giro de bens físicos (mesmo levando em conta os famosos seiscentos pares de sapatos de Imelda Marcos), faz sentido que os capitalistas se voltem para o fornecimento de serviços bastante efêmeros em termos de consumo (HARVEY, 2004, p. 258).

Num mundo movido pelas novas tecnologias da comunicação e a monetarização da economia, como já discutido anteriormente, é possível identificar a perda da centralidade do trabalho como produtora de subjetividades e o surgimento de novas formas de sociabilidade mediadas pelas práticas da cultura do consumo (POTENGY, et al., 1999; BAUMAN, 2005). Há, deste modo, o fortalecimento de uma cultura do consumo/descarte como estilo de vida das massas globais. Estes eventos intensificaram a produção de uma lógica individualista e da efemeridade e amplificaram o medo e a insegurança em decorrência deste novo cenário de incertezas e de grande “liquidez”.

Neste contexto, o Estado, garantidor das políticas de direitos sociais e trabalhistas para a maioria, é considerado pela nova elite econômica como um empecilho para o livre comércio e passa a ser paulatinamente enfraquecido, conduzido também pela lógica neoliberal e privatista. Os direitos antes garantidos pelo Estado/Nação tais como saúde, segurança e educação, passam a ser uma responsabilidade dos indivíduos, que acabam por criar soluções privadas para problemas públicos, ampliando o fosso existente entre pobres e ricos. O medo e a insegurança provocados por uma vida hiper individualizada, incerta e a inevitável convivência com o diferente, fruto das diásporas contemporâneas, levam a processos de fragilização dos sujeitos, que em busca de segurança e pertencimento, voltam-se ao cultivo do espaço privado (BAUMAN, 2005).

Assim, o pertencimento passa a ser encontrado no consumo, que oferece inúmeras identidades que são usadas e descartadas rapidamente de acordo com o poder de compra dos consumidores (BAUMAN, 2005).

A volatilidade torna difícil qualquer investimento em planejamentos de longo prazo. Bauman (2005), explica que uma característica marcante dos sujeitos contemporâneos é a desconfiança de compromissos de longo prazo. Neste ponto é que encontramos nossa outra possibilidade interpretativa das situações de desinteresse e citadas pelos docentes. Num mundo em que nada é durável, em que o trabalho é cada vez mais precário e incerto, é compreensível que os sujeitos invistam cada vez menos no futuro profissional. Tudo é muito fugaz, portanto, a máxima contemporânea é não se apegar a nada, seja nas relações íntimas, a bens materiais duráveis ou ao trabalho, hoje muito mais flexível e precário.

Assim, não há tempo para fincar raízes nos locais e traçar projetos coletivos. A satisfação deve ser imediata, afinal, com tantas incertezas não há nenhuma garantia de que haverá um futuro, portanto, deve-se viver o presente. Isto é bem expressado por Beatriz, quando destaca que o estudante de hoje:

Eu acho que ele não tem grandes perspectivas de vida... “deixa a vida me levar, eu vou levando e aí vamos ver no que vai dá isso aqui. (Beatriz – P)

Neste sentido, sem grandes projetos coletivos e de longo prazo para se investir, sem nenhuma garantia de futuro, resta o investimento no próprio corpo e no prolongamento da vida. A vida corpórea individual, tal como enfatiza Bauman (2001; 2005), seja talvez, o único espaço em que o sujeito sinta que ainda tem algum controle. Bauman (2005) ainda argumenta que a globalização neoliberal necessita cada vez mais de identidades moldadas livremente pelo mercado, que possam ser substituídas ao sabor do momento, voltadas para o cultivo do individual e aos cuidados de si. Isto se revela nos discursos de Vicente e Cibele quando relatam que seus alunos são jovens e imediatistas e muito voltados para o investimento na estética corporal, conforme segue:

É, tem um negócio de corpo...nossa, uma maluquice! Eu nem sei... se fizer antidoping nesses menino tudo aí... a maioria... tudo... (Vicente - PM)

E a gente tem percebido um aluno com poucos limites. Hoje o nosso alunado tá muito jovem, dezoito, dezessete. É como se tivéssemos que educar para o trabalho e educar moralmente. Eu acho que hoje o jovem tá muito imediatista né, ele quer tudo pra ontem, ele não quer ter o trabalho que a gente teve... Hoje o nosso aluno ele não quer sacrifícios. Não quer. Ele quer chegar aqui e ter o título no final de três ou quatro anos. Como eu vou conseguir? A que nível eu vou sair daqui? Não tem isso mais, como eu vi lá na minha formação... O aluno hoje ele tá

muito que, quero ser personal, eu quero estar na mídia, quero... Ele não tá preocupado se ele sabe aonde tá o bíceps ou tríceps, essa é a nossa realidade. Se ele escreve chicrete ou se ele escreve chiclete, não tá nem aí. Se ele é bonito, tem um corpão. Essa é a visão. E a nível de relacionamento as pessoas estão mais individualistas. (Cibele - P)

Outro desdobramento deste processo é a crise de autoridade presente no mundo contemporâneo, que também nos ajuda a compreender os estudantes. Para Bauman (2010) os meios de comunicação, através da avalanche diária de propagandas em TV, jornais, revistas, entre outras, também agem numa espécie de “educação do consumidor”, através da qual se ensina desde cedo e por toda a vida, a cultura da obsolescência e de estilos de vida da moda, devidamente respaldados pelos discursos dos *experts*, conselheiros e especialistas que oferecem as mais diversas e modernas receitas para a resolução dos problemas da vida privada, respeitadas somente até o surgimento de novos “gurus” com novas informações.

Como tudo se movimenta e muda velozmente há uma crise generalizada da autoridade atualmente. Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; celebridades serão esquecidas; ídolos formadores de tendências só serão lembrados nos quizz shows da TV; novidades consideradas preciosas serão atiradas nos depósitos de lixo; causas eternas serão descartadas por outras com a mesma pretensão à autoridade. (BAUMAM, 2005, pag. 59).

Nota-se que a noção de autoridade embasada na tradição e no conhecimento, não mais encontra respaldo para continuar em pé em tempos líquidos-modernos. Há uma descrença generalizada pelas tradicionais instituições modernas, tais como a Escola, antes respeitada como bastião da ordem, da moralidade e da verdade. Isso nos ajuda a compreender parte da crise enfrentada pela escola contemporânea e por seus professores. A velocidade com que o mundo, os valores e as informações mudam, abalou definitivamente a noção de “verdade”, pilar basal da ciência e da escola moderna.

Inevitavelmente, isso tem impacto direto no campo da Educação, principalmente no que se refere às relações entre professores e alunos, o que desemboca, muitas vezes, em dramáticos conflitos em sala de aula, trazendo inúmeros desafios para a educação contemporânea, como relata Cibele:

Como eu tenho muito tempo de docência, pra nós isso é muito chocante. Eu peguei a fase do professora senhora... E você percebe que o aluno, ele não consegue ter um distanciamento do professor e aluno. Porque existe uma hierarquia né. Então, ele nos trata como se nós fôssemos o coleguinha de cadeira. E alguns pudores que tive como discente na época, respeito, não existe

mais, não existe. É como se tivéssemos que educar para o trabalho e educar moralmente também esse indivíduo aqui dentro. Pra vida! Seria o papel do ensino médio quase. (Cibele – P)

Diante de todas as reflexões colocadas emerge, principalmente, o desafio que se coloca em tempos contemporâneos para os cursos de formação de professores, profissão que demanda dedicação e compromisso a uma causa coletiva, de longo prazo. Esta constatação serve não apenas para refletirmos sobre o perfil do estudante universitário, mas também sobre os docentes, pois ambos fazem parte do mesmo mundo.

Como ensinar neste contexto? Que demandas essa realidade traz ao docente superior e à sua prática pedagógica? Quais estratégias didático-pedagógicas estão lançando mão para lidar com esta complexa realidade, em que desigualdade e diferença se manifestam?

É o que veremos a seguir.

6.4.2. Unidade temática II: AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Após conhecer as representações dos docentes sobre os estudantes, a entrevista foi direcionada no sentido de tentar entender melhor o cotidiano das salas de aula. Isto inclui compreender como organizam seus planos de ensino, a seleção dos conteúdos, as estratégias didático-pedagógicas e de avaliação da aprendizagem lançam mão para lidarem com esta realidade. Estes assuntos orientaram a entrevista a partir de então e deram origem aos subtemas desta unidade. Em cada subtema, construímos algumas categorias para análise.

Como optamos por trabalhar com a noção de “campo” e “*habitus*” proposta por Bourdieu, o esforço aqui empreendido será o de compreender as ações docentes tendo em conta a intersecção de dois campos, a saber: a) o campo profissional da EF, que tem suas especificidades decorrentes de sua trajetória histórica que (re)produziu um *habitus*; b) O campo do ensino superior privado, principalmente o de caráter mercantil, também (re)produtor de um *habitus*, que por sua lógica e interesses, tem afetado sobremaneira o trabalho docente na atualidade. Assim, as estratégias de ação dos docentes devem ser compreendidas nesta complexidade, ou seja, a partir da intersecção entre o campo específico da área, a lógica do setor privado e as trajetórias individuais.

A noção de *estratégia* é aspecto central dos conceitos de “campo” e *habitus* em Pierre Bourdieu. Por isso, teceremos algumas considerações acerca de como o autor

mobiliza este conceito em sua teoria e de que modo ele nos ajuda a compreender as ações docentes. A noção de estratégia em Bourdieu não tem o mesmo sentido daquele comumente empregado no senso comum cotidiano, que atrela a expressão a uma prática racional, calculada e planejada. Para Seidl (2017) a estratégia em Bourdieu ocupa lugar é que possibilita a reprodução e atualização do *habitus*, que é a matriz geradora da ação. Trigo (1998, p. 51) explica que Bourdieu (1987, p.79) entende:

[...] a estratégia como produto do senso prático, de um determinado jogo social, historicamente definido, que os indivíduos aprendem desde a infância participando dele. Portanto, ainda que seja exigido do agente uma ponderável dose de adaptabilidade às novas circunstâncias, suas ações não são produto de obediência às regras exteriores.

Ao passo que a estratégia não segue “cegamente” as regras exteriores, ela também não é produto da plena vontade dos sujeitos. Esta formulação é uma tentativa de romper com as perspectivas do estruturalismo e do racionalismo, bem como com as dicotomias entre estrutura-sujeito, pois como explica Seidl (2017, p.189) a ação não é nem obediência cega às regras exteriores, mas também não é “objeto de reflexão como cálculo ou intenção estratégica pelos agentes que as levam a cabo, situando-se no nível pré-reflexivo ou infraconsciente.” A noção de estratégia é encarada, assim, como um saber produto do senso prático, que se adquire no processo de socialização e permite aos agentes anteciparem o futuro e a agirem na urgência do cotidiano sem necessidade de racionalizações constantes, pois os mesmos estão imbuídos do *habitus*, do senso do jogo que se joga em determinado campo. “Isto significa afirmar que o agente nunca é por inteiro sujeito de suas práticas. ” (BOURDIEU, 2001 apud DOMINGOS SOBRINHO, 2011, p. 194).

Embora concordemos com Bourdieu que a ação prática tenha, de fato, uma matriz geradora pré-reflexiva, fruto do *habitus* que caracteriza o campo, e, portanto, permite as estratégias de reprodução social, concordamos também com as considerações de Lahire (2002) quando chama a atenção para alguns cuidados que devemos tomar quando operamos com esta noção e com as generalizações indevidas que podem promover um apagamento dos sujeitos da ação. Lahire (2002) concorda com Bourdieu que na urgência da ação nos valemos realmente do que está incorporado como *habitus*, porém, nem sempre nossas tomadas de decisão e ações ocorrem na urgência do “jogo”, da situação imediata, o que torna possível a reflexão intencional antes e após a ação. Assim, para Lahire (2002) a noção de estratégia deve ser tomada como algo que é mais

ou menos reflexiva dependendo da ação e de sua urgência, ou seja, do tempo de que o sujeito dispõe para deliberar.

Nas situações de ensino, por exemplo, as considerações feitas por Lahire (2002) são bastante pertinentes, pois há momentos de decisão e ação na urgência da sala de aula e também momentos de preparação, estudo e reflexão sobre as aulas. Ou seja, nem sempre a prática pedagógica, ainda que constituída por um *habitus* do campo, é conduzida só por ele. Dependendo da situação, do tempo e das possibilidades de reflexão sobre as práticas, há uma mescla entre momentos da utilização de estratégias reprodutoras e momentos de maior reflexão sobre as ações.

É nesta tensão entre a história incorporada, “esquecida”, como enfatiza Orlandi (1996) e um sujeito tensionado pelo presente e perspectivador de futuro, ou seja, um sujeito que tem um *habitus* incorporado, mas que também reflete e atualiza seus esquemas de ação, que a noção de estratégia será tomada neste trabalho. Entendemos que na prática docente, quanto mais o professor(a) encontre espaços de reflexão coletiva sobre a prática e seus condicionantes, maiores as suas possibilidades de reflexão e modificação de suas ações.

6.4.2.1. Sub-tema I: Os planos de ensino e a seleção dos conteúdos - a autonomia pedagógica

Como já discutido no referencial teórico deste trabalho, as IES's privadas não são nada homogêneas, pois o setor privado pode ter caráter confessional, filantrópico e mercantil. Dos 21 sujeitos participantes da pesquisa, 12 deles trabalhavam em IES privadas-mercantis, são eles: Wendel, Gislaine, Vicente, Ariovaldo, Maíza, Marcelo, Vilmar, Emerson, Gerson, Amanda, Breno e Fernando. Estas instituições tomam a qualidade de ensino como sinônimo de eficiência, adaptação e inserção rápida no mercado de trabalho a partir da lógica neoliberal (ALVINO JUNIOR e NEIRA, 2016). Para maximizar seus lucros, baratear o ensino e garantir a eficiência produtiva, elas adotam algumas medidas típicas da organização e divisão do trabalho capitalista, que afetam diretamente o trabalho docente. Isto ficou claro logo no início do diálogo com estes 12 docentes sobre como organizavam seus planos de ensino. A resposta que se repetia sucessivamente entre os entrevistados: “*depende, se eu dou uma disciplina que é AMI (aula modelo institucional) ou AMP (aula modelo professor)*”. Assim, ao solicitar que explicassem estes modelos logo ficou clara a falta de autonomia pedagógica que

enfrentam e, portanto, a precariedade de seus trabalhos. A “**autonomia pedagógica**” revelou-se como uma importante categoria para a compreensão do planejamento de ensino e a seleção dos conteúdos entre os docentes das IES privadas-mercantis.

As instituições nas quais estes 12 docentes atuam, embora estejam em cidades diferentes, fazem parte da mesma rede mantida por uma grande empresa internacional do ramo educacional, que atua no mundo inteiro e tem sido responsável pela compra de muitas IES pelo Brasil. A rede adota um sistema curricular e pedagógico padronizado para as várias unidades espalhadas pelo país, denominado de modelo de ensino híbrido³¹, que consiste em mesclar disciplinas presenciais e semi-presenciais. Se ao docente for atribuída uma disciplina no formato presencial, a chamada AMP (aula modelo professor) ele tem maior autonomia didático-pedagógica. Recebem uma ementa, os conteúdos e o referencial bibliográfico básico, porém, tem maior liberdade de promover modificações. Inclusive, são responsáveis pela preparação das aulas e das avaliações. Caso lhe seja atribuída uma disciplina no formato semi-presencial, a chamada AMI (aula modelo institucional) o plano de ensino é pronto e fechado. O professor não escolhe conteúdos e bibliografias, tão pouco prepara e corrige as avaliações. Ele só aplica a avaliação pronta e a encaminha para ser corrigida no setor específico.

Há assim, um rígido controle do processo de ensino desde o currículo até as salas de aula. É a própria lógica burocrático-administrativa do campo empresarial que se sobrepõe ao campo pedagógico e da área de EF, reduzindo a figura do professor a um “aplicador” dos planos de ensino e avaliações construídos por um setor da instituição que “pensa” o que os docentes devem ensinar e avaliar. Vicente, que no momento desta entrevista era coordenador do curso de EF, nos detalha o funcionamento do sistema, conforme segue:

[...] tem uma estratégia diferente acontecendo que é o que eles chamam de “DayBlended” que é assim: a disciplina de 60 horas ela vai acontecer 30 horas em EAD e 30 horas presencial com professor... é, as disciplinas vem com um plano de ensino com conteúdos básicos que precisam ser trabalhados, são divididos em 4 unidades e cada unidade com 4 encontros e tal. O professor lança cada aula um pré, que é o formato que se chama aqui de KLS 2.0, que aí você lança uma pré-aula, a aula e pós aula e o aluno tem esse material que fica lá separadinho no portal dele pro resto do curso. Esse formato ele vem com apostila e vem com tudo pro aluno já, entretanto o professor pode colocar novas referências e colocar material além... o professor tem autonomia

³¹ Lopes (2005) explica que o hibridismo se configura a partir da ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. No contexto do ensino superior privado, refere-se a um modelo curricular e de ensino que mescla disciplinas presenciais e à distância, com uso de plataforma virtual de aprendizagem.

pra, é... colocar o seu material... tem autonomia nesse sentido, entretanto é preciso cumprir aqueles tópicos básicos lá. (Vicente – PM)

Nota-se que o que rege a organização das práticas de ensino são os princípios da administração empresarial e da eficiência, em que a divisão do trabalho e a burocratização dão o tom. Por essas características arriscamos a afirmar que o que está em curso é a retomada da vertente educacional tecnicista dos anos 70 com uma nova roupagem, ou seja, uma espécie de neotecnicismo que se apresenta como algo inovador, porém, nada mais é do que a já conhecida transformação do trabalho complexo em trabalho simples, gerador de mais-valia e proletarização do trabalho do docente universitário, conforme discutido por Sebim (2015) e Silva (2012). No discurso pseudo-inovador que domina estas instituições, explicita-se que a qualidade da educação é medida em termos de transmissão de conhecimentos instrumentais e buscam seduzir os estudantes com a rápida inserção no mercado de trabalho. Para Vieira e Neira (2016, p.788),

Ser professor nestas condições é exercer uma profissão sujeita a tensões e resistências nem sempre muito evidentes, pois os interesses, múltiplos e complexos, articulam tendências mundiais com influências locais. A globalização e os princípios neoliberais transformaram o ensino superior de reduto de esfera pública democrática, em centro de treinamento de novos profissionais para o mercado. O poder dos discursos que moldam estas relações regula a cultura institucional nos espaços democráticos muito mais pela interpelação (sedução) do que pela imposição.

Apesar do investimento do discurso sedutor que a instituição busca sedimentar, boa parte dos docentes entrevistados analisam criticamente a situação na qual estão imersos e denunciam o processo pelo qual o seu trabalho e a educação são transformados em mercadoria. Assim, como nos informa Amanda, *as nossas aulas não são mais aulas reflexivas, não existe mais aquela ideia de mediador. Mediador do conhecimento, não existe, tá morrendo a ideia... aqui, eu sou o “palestrante”, “dador de aula”*.

O “sistema” também é apontado como causador de conflitos entre os professores e estudantes, que traz prejuízos à aprendizagem e desgasta muito o docente, conforme nos explica Wendel:

E o quanto nós podemos, por conta das pressões da instituição, pressionar o aluno pra que ele se encaixe num sistema de ensino que não foi feito pra ele? Que foi feito pra um aluno ideal, aquele aluno que tem todo tempo do mundo pra estudar, né, que não trabalha e que, é... muitas vezes, é prejudicado por problemas administrativos. Pela burocracia, eu nem chamo de burocracia, burocracia imposta por uma empresa do tamanho da Kroton, causa uma série de

transtornos pro aluno e isso inclusive... a empresa parece não entender isso, isso prejudica o aprendizado. Isso explode na sala de aula e ele entende que ele não é importante o suficiente pra ser tratado dignamente. (Wendel – PM)

Na impossibilidade de fazerem suas escolhas acerca dos objetivos da disciplina e a seleção de conteúdos, busquei compreender o que pensavam e como agiam frente a este cenário. Suas respostas revelaram uma pluralidade de opiniões e de estratégias de ação para o enfrentamento destas imposições, indicando o caráter heterogêneo e complexo das identidades docentes, ainda que também amparadas por algumas regularidades da tradição do campo pedagógico, como já discutido por Domingos Sobrinho (2011). Em linhas gerais, pude identificar duas categorias que sintetizam suas estratégias de ação: **a) resistência e subversão**, adotadas por Wendel, Gerson, Amanda e Fernando; **b) adesão ao sistema por crença e/ou sobrevivência**, adotadas por Gislaíne, Vicente, Ariovaldo, Marcelo e Vilmar.

Os docentes que buscam resistir e/ou subverter o sistema imposto estão conscientes dos riscos implicados, como por exemplo, a perda do emprego, conforme nos explica Wendel, docente de disciplinas pedagógicas: *Então... eu até comentei com a turma da licenciatura pra quem eu lecionei Didática nesse semestre que pode ser que semestre que vem eu não esteja com eles, porque eu falo demais.*

A perda da autonomia docente, a impossibilidade de “encaixar” o cotidiano da sala de aula num sistema pronto e a aprendizagem dos estudantes são os principais motivos apontados para tal enfrentamento, como expressado por Wendel:

... nos tolem muito a liberdade de, por exemplo, escolher quais são os conteúdos, quais são os objetivos, competências, habilidades que são importantes. Para um docente que fez um *scripto sensu* isso é um tanto quanto doloroso. Vem tudo pronto, é raro termos uma brecha para usarmos da nossa autonomia acadêmica. Não tem livros de bibliografia, já vem um material didático prontinho, fechado, uma apostila. Mas aí eu sou subversivo, eu faço as minhas modificações (risos). (Wendel - PM)

Fica claro que alguns docentes têm fortemente incorporada a autonomia pedagógica como um importante valor da profissão docente. Perdê-la é estar submetido a processos de precarização, proletarização e, portanto, de desvalorização profissional e isto é um tanto doloroso principalmente para quem investiu na carreira universitária, conforme destaca Wendel. Nas entrelinhas de seu discurso fica subentendido que sua titulação lhe confere competência e autoridade suficiente para decidir sobre sua prática pedagógica, mas é como se esta não estivesse sendo reconhecida, há uma perda de status do docente universitário do setor privado. Neste ponto, identificamos que a perda

da autonomia significa também a perda da autoridade docente perante a instituição privada, [...] *apontando para um fenômeno mais amplo do que a simples relação professor-aluno em sala de aula* (TELES e LÁZARO, 2014), pois trata-se de um fenômeno relacionado ao enfraquecimento do Estado e da esfera pública como um todo e a privatização galopante de setores antes considerados bens públicos e de direito.

A autonomia docente é historicamente uma importante bandeira de luta da categoria em busca de sua profissionalidade. Ferreira (2011) ao estudar a constituição das identidades docentes na Argentina e Brasil, explica que a sua constituição se deu num emaranhado complexo entre as tradições cristalizadas no campo educacional, as trajetórias formativas e da regulação do trabalho docente pelas instâncias de poder governamentais e econômicas. Ou seja, o papel e as representações atribuídas ao professorado mudarão de acordo com as mudanças sociais e nos sistemas educativos. Tanto no Brasil quanto na Argentina, a autora identifica que a identidade docente ao longo do século XX se constituiu tanto das tradicionais representações sobre a docência, tais como vocação e sacerdócio quanto da organização de um Estado Republicano com aspirações desenvolvimentistas, em que a escola pública é um de seus principais pilares. Assim, o professorado foi elevado à categoria de funcionário público e a docência moldada “para participar da construção da esfera pública, com autoridade e autonomia” (FERREIRA, 2011, p.109).

Em decorrência da redução do Estado e da expansão da educação ocorrida principalmente nas últimas duas décadas do século XX, aprofundaram-se os problemas da educação e a precariedade do trabalho docente, o que leva esta categoria a aproximar-se dos movimentos sociais reivindicatórios e a se identificar também como trabalhadores assalariados que lutam por melhores condições de trabalho. Para Ferreira (2011) no momento atual, há novamente uma tentativa de cunhar novas identidades, que, a nosso ver, estejam mais afeitas e adaptadas a lógica do trabalho flexível do contexto neoliberal. Arriscamos dizer que os referentes da produção destas novas identidades docentes chocam-se com certos valores e regras do campo pedagógico erigidos neste último século, promovendo assim, a quebra da cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo (LAHIRE, 2002), principalmente do campo pedagógico universitário, que sempre gozou de autonomia e maior prestígio social.

Além da perda da autonomia e autoridade docente, o desprezo pela formação do docente e seus saberes, a imposição de um modelo pronto também despreza a dinâmica própria da sala de aula e os ritmos dos estudantes. Gerson, quando explica o sistema

didático-pedagógico institucional, afirma: *Isso é muito bonito na teoria porque na prática não é assim que funciona. Na prática a gente não consegue fazer isso com esse rigor porque o ritmo da aula é outro, né?! Gerson, que leciona disciplinas pedagógicas, possui 35 anos de experiência em educação básica e cursava doutorado em Educação no momento desta entrevista, ainda destaca o quanto sente-se subestimado em suas competências diante do discurso incoerente da instituição nos momentos de capacitação para o uso do sistema KLS 2.0:*

[...] por exemplo, os caras falam assim “você precisa de”, eles ficam horas te orientando, que você deve valorizar o saber do aluno né, potencializar esse saber e trabalhar a partir do que o aluno trás pra estimular a criatividade. Pra mim é conversa fiada, porque eu já sei e eu sempre fui assim, sempre fiz isso, eu não começo qualquer aula minha sem conversar com os alunos sobre o que que eles sabem daquilo, né!? Eu tento discutir coisas a partir do que eles sabem e problematizar. (Gerson – PM)

Os saberes de experiência no campo escolar, suas crenças e concepções são mobilizados por Amanda, que leciona disciplinas pedagógicas e Fernando, que leciona disciplinas predominantemente da área esportiva e aptidão física, pois ambos consideram que trazer a realidade da EF escolar contribui para o aprendizado dos estudantes. Amanda e Fernando nos explicam suas estratégias de subversão do sistema imposto:

Eu pego a disciplina e manipulo ela pro curso... aí eu amplio e pego um pouquinho da minha prática e daquilo que eu tenho como visão que eu acho que acontece, eu trago meus assuntos de escola pra dentro da sala de aula... aquilo que eu tive como experiência. Sempre dou os meus jeitinhos... Eu acabo burlando o sistema porque senão eles não aprendem nada. (Amanda - PM)

Eu, dentro daquela ementa, como eu falo, que é meramente interpretativa eu crio em cima, eu vou pelo que eu creio e pelo o que eu acredito que no momento o aluno precisa ter de formação. (Fernando - PM)

Alguns docentes demonstram estarem mais adaptados à lógica e às regras institucionais do setor privado mercantil. Podemos identificar também um outro grupo que, ao contrário de Wendel, Gerson, Amanda e Fernando, aderem ao sistema, seja por sobrevivência ou crença nele, são eles: Gislaine, Vicente, Arioaldo, Marcelo e Vilmar. A facilitação da vida do professor, a crença e identificação com o sistema, a percepção de que ele não os controla completamente e um certo fatalismo diante da situação, estão na base das justificativas destes docentes. Entre estes docentes, a autonomia e autoridade docente tradicionalmente defendidas pelo campo pedagógico, não parecem ser valores tão fortemente incorporados como nos sujeitos anteriores. Ou talvez, a

sobrevivência no “jogo” do setor privado se sobreponha aos valores da tradição docente, algo que é revelado na constatação fatalista de Vicente, que parece nos dizer que não adianta lutar contra, pois: *Algumas disciplinas a gente concorda e outras não concorda, mas isso é assim em tudo quanto é lugar.*

Gislaine, docente de disciplinas ligadas à fisiologia, faz algumas ressalvas a respeito do material apostilado, que:

Às vezes não tá tão coerente com o que geralmente a gente passa né?! Eu acho que algumas disciplinas, não são todas, parece que não é uma pessoa que tem muita afinidade com a disciplina ou não é formado na área, entendeu? (Gislaine – PM)

Mesmo assim, não vê problemas em receber o plano de ensino pronto e enfatiza: *olha, não acho ruim, isso ajuda a vida do professor.* Considerando a que a maioria dos docentes entrevistados trabalha em mais de uma instituição ou ainda acumulam aulas na faculdade com trabalhos em outros setores profissionais da EF, de fato, receber os planos prontos é visto como uma ajuda. Neste sentido, não há grandes reflexões e questionamentos acerca das implicações políticas desta prática. Vilmar, que ministra disciplinas ligadas à saúde, também não vê problemas em receber o plano de ensino pronto e cita que o discurso institucional enfatiza que eles podem adequá-lo à realidade de sala de aula:

[...]a gente tem aquele modelo e a gente utiliza aquele modelo, mas também pode... um exemplo que eles dão pra prática, a gente observa a realidade que a gente tem em questão de material, em questão de espaço e Guarapari é muito abençoada e a gente tem praia, tem montanha, então a gente adéqua. (Vilmar - PM)

A mesma opinião é dada por Ariovaldo e Marcelo, que ministram disciplinas de metodologias de ensino de esportes (lutas, atletismo e voleibol) e da saúde. Marcelo, inclusive, revela não haver grandes diferenças entre os planos de ensino prontos e aqueles que antes ele próprio elaborava:

Não, assim, eu não percebo muita dificuldade não, até porque mesmo quando a gente montava o plano de ensino, não há muita diferença e às vezes muda uma palavra, mas o conteúdo ele acaba sendo o mesmo, então pra mim acaba sendo tranquilo. (Marcelo - PM)

Ariovaldo, por exemplo, explicita toda sua crença no sistema da instituição e também insiste que há espaços para a inserção de outros conteúdos e materiais de sua escolha nas disciplinas:

Olha, sinceramente eu já não me preocupo que eu sei que tem o sistema da instituição e essa questão didática e tal eu não me preocupo porque o sistema, eu acredito muito no sistema da

instituição... Vem o plano de ensino, a matriz lá, tranquilo... eu tenho que contemplar o que tá ali, mas eu tenho liberdade de colocar também aquilo que eu acho importante para a disciplina, isso é fato. (Ariovaldo - PM)

Interessante destacar que Ariovaldo, Marcelo e Vilmar são os docentes que mais se mostraram adaptados ao sistema institucional. Todos cursaram a sua formação superior, desde a graduação até a pós-graduação lato sensu, na mesma instituição privada mercantil onde hoje lecionam. Neste sentido, arriscamos afirmar que já trazem consigo uma maior incorporação das regras do jogo do setor privado mercantil quando comparados com os outros docentes, que emitem discursos mais críticos e menos adaptados a lógica do sistema. A produção de identidades docentes no ensino superior, mais afeitas à lógica do mercado, também foi observada por Vieira e Neira (2016), em seus estudos com professores de EF do setor privado na região metropolitana de São Paulo.

Vicente, que é mestre em EF pela UFES, ainda que manifeste discordância de algumas imposições da instituição, também se mostrou mais adaptado à lógica privada. No momento desta entrevista, ele havia sido recentemente promovido ao cargo de coordenador do curso de EF e, talvez, esta posição recentemente conquistada nos ajude a compreender porque adota um discurso mais fatalista, de que não há o que fazer, “pois isso é assim em todo lugar”. Já Gislaine, também com mestrado em EF pela UFES, tem toda a sua formação vinculada a área da fisiologia, e, ainda que se incomode com algumas “incoerências” no conteúdo imposto, revela poucas afinidades com o discurso didático-pedagógico.

Não queremos enquadrar os docentes em “caixinhas” rotulando-os como críticos ou não críticos, pois sabemos que as identidades docentes são complexas e carregadas de contradições. O que intentamos foi captar algumas tendências que se repetem e se diferenciam entre eles, buscando compreendê-las em suas trajetórias de formação. A percepção de que estes docentes estão mais adaptados a lógica privada é confirmada também quando revelam suas concepções de formação, que, ainda que demonstrem preocupação com a escola pública, tomam como parâmetro de qualidade do ensino a escola privada, como revela Ariovaldo,

Aquele que se preocupa... eu penso na escola pública né, porque a escola particular vai ter alguém que vai te cobrar e isso, é fato. Se você não fizer você vai ser mandado embora e eu penso na escola pública, o bom professor é o que se preocupe em ser o melhor possível para aquelas crianças, independente de falta de material. (Ariovaldo – PM)

Quando explica sobre os conflitos que o sistema KLS gera entre estudantes e professores, também expressa um entendimento de “aluno-cliente”, que comprou um produto e deveria estar ciente do que receberia.

Conflitos eu não tenho não, pelo menos eu não tenho problema, é mais com o sistema. No início, quando veio esse sistema, tinha muita reclamação, quando houve essa mudança houve muita reclamação e eu já falo logo que eles fizeram contrato com uma instituição sabendo e agora tão reclamando. (Ariovaldo - PM)

Ou ainda, quando destacam a formação do espírito empreendedor e a adaptação ao mercado, ou seja, o “sucesso” no mundo do trabalho contemporâneo como objetivos a serem alcançados no curso de formação inicial em EF, conforme relata Vilmar. Seu relato parece confirmar a tese de Bracht (2003), sobre a pluralidade de funções profissionais que hoje circundam a área para além da questão escolar e que, de certa forma, nos ajuda a compreender o seu processo de “desescolarização”, já discutido anteriormente. Este processo também tem conduzido a área à uma maior vinculação ao setor de serviços, o que substitui a relação professor-aluno pela relação prestador de serviços-cliente, conforme destacou também Paiva (2003). Isto se evidencia claramente no discurso de Vilmar:

A gente incentiva o empreendedorismo local. Muitos dos nossos alunos daqui que já se formaram, a maioria das academias que estão abrindo são deles e inclusive acho que já existiam e eles já tão arrendando, então a ideia do empreendedorismo. Eu sempre vi a EF como EF escolar porque é o primeiro contato que a gente tem com a EF, e crescendo a gente começa a observar outros ramos... Então, a EF que eu penso pedagogicamente, eu tento abrir ao máximo esse leque pros alunos, falo da parte da saúde, parte empresarial e não é nada disso ainda desenvolvido, principalmente no nosso município. (Vilmar - PM)

Marcelo, num rompante de sinceridade, escancara a hipocrisia da lógica privada e nos relata que, embora o discurso oficial seja formar um estudante crítico, na realidade o que interessa é formar para o mercado de trabalho, algo que parece já ter incorporado como meta e objetivo de suas aulas, conforme segue abaixo:

Então, qual é o discurso!? “Vamos fazer esses alunos lerem”, “vamos fazer eles estudarem”. E qual é a prática? Eu quero preparar o aluno pro mercado de trabalho e quando você leva isso ao pé da letra não importa muito ele ler, importa muito mais ele fazer bem feito. Então, como eu disse, principalmente pro bacharelado eu tento trazer o que existe de realidade no mercado de trabalho. Eu já dei aula em escola, mas não é a minha prática profissional. Então assim, de qualquer maneira a gente tenta também levar isso pra licenciatura... Essa é a minha prática pedagógica, é tentar mostrar pra eles como que é a realidade lá fora, como que é o mercado de trabalho, porque é essa prática que eles pedem pra gente apesar do discurso, às vezes, ser diferente. (Marcelo – PM)

A imposição do arbitrário cultural e o rígido controle dos discursos docentes servem aos interesses dominantes, tanto no que se refere à maximização dos lucros por meio da educação mercadoria, quanto da formação de subjetividades conformadas ao mercado de trabalho precário. Isto nos revela o quanto ficam enfraquecidas as possibilidades de resistência e de produção de práticas que tencionem a lógica da reprodução. O que vemos, neste sentido, é a efetivação das práticas de violência simbólica sobre os docentes e estudantes.

Não queremos dizer com isso que tudo é “pura” reprodução, pois como menciona Vilmar,

É bem, tem um plano pronto, mas a gente tem uma flexibilidade ainda e o professor ainda tem a autonomia de falar, a sala de aula ainda é do professor, a gente tem o exemplo a ser seguido e o exemplo é esse daqui, mas também se a gente entrar e mandar um chamado, mandar uma nova referência bibliográfica, “olha, seria legal introduzir isso aqui” e passa por uma avaliação, é possível a gente incluir isso no plano.

O currículo sempre estará envolto em relações de poder e disputa pelo monopólio da dominação simbólica, pois como afirmam Bourdieu e Passeron (2008, p. 30):

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Embora ele seja a representação dos interesses das classes dominantes, ele sempre será tensionado pelos diferentes sujeitos e lógicas que o atravessam no cotidiano. Daí a necessidade e importância de que as diferentes vozes participem de sua constituição e tenham autonomia para praticá-lo. No entanto, o que vemos nos relatos docentes é o que o espaço de intervenção com autonomia é bem restrito, altamente controlado. Isto significa que quanto maior o controle do código discursivo e das etapas do trabalho docente, menores serão as possibilidades de encontrar as “brechas” que poderiam facilitar a produção e circulação de outros discursos. Para problematizar melhor esta questão, consideramos pertinentes algumas reflexões tecidas por Bernstein (1996) quando elabora sua teoria sobre a estruturação do discurso pedagógico.

Bernstein (1996), ao elaborar sua tese sobre a gramática intrínseca que estrutura o discurso pedagógico, enfatiza que este opera numa complexa relação a partir de três campos hierarquicamente estruturados: o da produção, que corresponde às instâncias

universitárias e intelectuais que produzem os discursos; o campo da recontextualização, representado pelo Estado que ao formular e implementar as políticas de educação legitima um discurso oficial e o regula; e, o campo da (re)produção representado pela escola e demais instituições de educação, que colocam em prática os discursos legitimados e, mais uma vez, os recontextualizam a partir das lógicas locais. Assim, os discursos pedagógicos sempre passam por processos de recontextualização amplos em todas as esferas em que circulam, pois de acordo com Lopes (2005, p. 54),

Bernstein (1996; 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Isto quer dizer que nunca há “pura” reprodução, pois neste deslocamento os discursos são sempre disputados e reinterpretados. Assim, as recontextualizações são sempre produtoras de discursos híbridos. Lopes (2005) explica que o hibridismo se configura a partir da ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. Numa perspectiva anti-hegemônica, a incorporação do hibridismo vem sendo considerada uma importante categoria das discussões e práticas curriculares contemporâneas alinhadas aos estudos culturais e pós-coloniais, pois ao favorecer a heterogeneidade e a variedade de mensagens, produz-se práticas menos centralizadas e identidades mais plurais em que a diferença é o valor central.

No entanto, Bernstein (1996) situa as práticas discursivas e seus processos recontextualizadores no interior das relações de poder e controle entre as diferentes classes sociais. Isto significa que quanto o maior o enquadramento e controle dos códigos discursivos por aqueles que detêm maior poder (material e simbólico), menores serão as possibilidades de recontextualização e, por extensão, enfraquecem-se seus potenciais produtivos e emancipatórios. Lopes (2005) nos lembra que o poder hegemônico também opera pelo hibridismo, ocultando as assimetrias de poder entre os diferentes discursos, de modo a capturar o seu potencial emancipatório. Parece ser justamente este o caso aqui investigado. Isto nos leva a crer que a lógica da reprodução é predominante nestes espaços, ainda que “a sala de aula ainda é do professor”, como afirmou Vilmar (PM).

Outro aspecto que fortalece a interpretação de que os processos de reprodução são predominantes, refere-se à matriz curricular do curso de licenciatura em EF destas instituições. Não foi realizada neste trabalho uma análise mais aprofundada do currículo

prescrito ou do Projeto Político Pedagógico (PPC), porém, foi possível captar o currículo vivido, aquele posto em prática e sobre este não há uma clara identidade político-epistemológica da área a partir da qual eles organizam coletivamente suas práticas de ensino. Isto foi confirmado por Amanda (PM), quando me explica que os PPCs das diferentes licenciaturas tem uma mesma base e, inclusive, disciplinas em comum, *A gente tem o PPC só que o nosso PPC, ele é geral... [...]oh, o exemplo dessa disciplina “Educação e Movimento” é a mesma disciplina que é dada na Pedagogia... é um sistema unificado.*

Isto demonstra que as discussões político-epistemológicas produzidas pelo campo passam ao largo nestes espaços. Assim, a matriz curricular da licenciatura em EF parece ser apenas uma “bricolagem” dos diferentes discursos produzidos na área sem as devidas considerações acerca das disputas sobre as concepções de corpo, movimento e EF, o que, a nosso ver, oculta as lutas políticas que envolvem o campo e despolitiza a formação inicial. Como afirma Amanda, *Sim, a gente (os docentes) tem visões distintas entre nós mesmos, né,* e isto deveria ser objeto de diálogo entre os docentes. Porém, ao que parece, cada docente atua de acordo com suas próprias convicções. Obviamente esta “despolitização” atende aos interesses políticos dominantes.

Neira (2009) já havia identificado a mesma problemática ao estudar o currículo de formação inicial em licenciaturas de instituições privadas da região metropolitana de São Paulo. Adotando a metáfora do Frankenstein, o autor revela que a construção dos currículos parte muito mais de decisões pessoais e/ou burocráticas do que propriamente por acordos coletivos estabelecidos a partir das discussões sobre as diferentes concepções de EF presentes na área. Neste sentido, destaca Neira (2009, p. 124),

[...] consciente ou inconscientemente, os conhecimentos disseminados estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros.

Não estamos arguindo em favor de uma visão única de EF. De fato, o campo produziu uma pluralidade de concepções, o que nos leva a concordar com Rezer (2010) e Paiva (2003) de que não existe “a” EF, mas sim, “as” EFs. Deste modo, é compreensível que os currículos de formação, principalmente no âmbito “vivido”, ou seja, aquele que é posto efetivamente em prática pelos docentes, seja muito mais plural e diverso do que aquele prescrito no documento oficial, pois os docentes atuantes vêm de diferentes áreas, formações e visões de mundo que conduzem a processos de

reinterpretações constantes, a exemplo do que nos explicou Bernstein (1996) e Lopes (2005). Assim, a pluralidade é condição inerente a qualquer prática discursiva curricular e, inclusive, desejável quando se tem como horizonte uma formação crítica e fomentadora da autonomia dos futuros professores.

Porém, como também ponderado por Bernstein (1996) e Lopes (2005) a pluralidade, para não ser capturada pelo poder hegemônico, deve ser intencionalmente posta em diálogo democrático para que o coletivo trace minimamente consensos e alguns objetivos comuns, permitindo aos futuros professores compreenderem os desdobramentos éticos e políticos dos diferentes discursos produzidos na área. Ao que pudemos constatar no diálogo com os docentes não é deste modo que a pluralidade vem sendo adotada nos currículos e modelos de ensino “híbrido” do setor privado-mercantil. Há uma polifonia que coloca em prática o Frankenstein citado por Neira (2009) e que claramente tende a privilegiar a visão tradicional da área, em que os conhecimentos biológicos e instrumentais se sobressaem.

Não é incomum o docente ter que assumir disciplinas distantes de sua especialização, seja para preencher carga horária ou por razões burocrático-administrativas que, por vezes, desconhecem. Segundo Amanda: *é uma surpresa todo ano o que vai acontecer*, situação que também foi confirmada por Breno:

Aqui você tem várias identidades, então você não cria raízes e quando você não cria raiz até o seu aluno não te considera um especialista nessa área, que um dia ele te vê ministrando “Práticas Pedagógicas da Ed Física Escolar”, por exemplo, e no outro dia ele te vê ministrando “Metodologia Científica” e no outro dia ele te encontra com “Avaliação Física”, “Avaliação na Educação Básica”, aí depois você vai falar sobre “Currículo” e aí depois você tá dando aula de Musculação. (Breno - PM).

[...]eu falo assim porque, por exemplo,...eu sou ligada em licenciatura e bacharelado, mas tem professor que não é ligado em nada na licenciatura e tem professor que teve graduação de bacharelado e pelo sistema, as vezes, por conta aí de alguma coisa que acontece, a gente não consegue dar a aula, tem gente que dá aula pra licenciatura que nunca deu aula pra licenciatura. (Amanda - PM).

Neira (2009) encontrou situação parecida a que foi relatada por Amanda e Breno, nos cursos de licenciatura de IES privadas de São Paulo, apontando que:

Os problemas burocráticos e administrativos que afligem as escolas e a necessidade de sobrevivência que, por vezes, leva o professor a assumir uma grande carga didática em diversas instituições, níveis de ensino ou, até mesmo, mais de uma disciplina, também são comuns nos cursos de Licenciatura investigados. Por razões alheias às questões educacionais, muitos cursos atribuem disciplinas pedagógicas a professores especializados em outros campos do conhecimento e que possuem apenas um interesse e vínculo tangencial com a problemática educacional. É certo que alguns se superam e

corrigem suas deficiências iniciais ao longo da trajetória pessoal, porém, o mais frequente é o abandono dessas responsabilidades assim que surge a primeira oportunidade. (NEIRA, 2009, p.129)

Entre os docentes atuantes em IES privadas sem fins lucrativos, apesar de também estarem submetidos ao trabalho precário, principalmente evidenciado pelo número de disciplinas que ministram, seus relatos indicaram maior autonomia e flexibilidade para a construção de seus planos de ensino, conforme relatam Miguel, Mario e Cibele,

[...]sim tenho autonomia... a única coisa sobre a qual eu não posso decidir ou deliberar é a ementa, Às vezes eu reformulo quase que um programa de ensino de uma disciplina de um semestre pro outro, porque você já conhece o perfil de uma determinada turma, então eu tenho essa liberdade, essa autonomia. (Miguel -P)

[...] essa construção dos planos de ensino nosso coordenador nos dá essa liberdade, mas a gente discute junto com ele... Então tem que ter essa discussão... é algo que tá construído, mas não tá pronto e nem acabado. (Mario - P)

[...] dentro do projeto pedagógico do curso ele tem os projetos de disciplina e esses projetos de disciplina ele tem acesso pra que ele possa montar a aula dele. Até as ementas a gente tem a condição de fazer alterações. (Cibele - P)

Porém, já expressam também algumas preocupações sobre até quando terão esta liberdade frente à concorrência brutal que o setor privado mercantil impõe. Está cada vez mais evidente as tentativas de captura dos objetivos da formação inicial, em que o foco deixa de ser a formação crítica para atuação na realidade escolar e passa a ser formar para o ENADE, conforme nos explica Miguel,

Ainda é possível (manter a autonomia), eu não sei até quando porque também água mole em pedra dura... Então vai chegar um momento que a gente sabe que não vai ter fôlego mais pra bater de frente como a gente bate hoje.

Tem o ENADE né (Suspiro, Risos). É que é assim: nós tivermos uma formação há 10 dias atrás mais ou menos. A pessoa que veio falar para nós na formação, você já começa a ficar preocupado com algumas coisas (Risos). Mas, o discurso dela foi todo construído no sentido de que o ENADE... “o menino precisa ir bem no ENADE, porque a nota e o conceito do ENADE tem que ser isso, isso e aquilo” e a minha formação tem que atender ao que o ENADE exige.

Foi... foi num tom de ameaça mesmo assim... ela falava né “se eu trabalho, eu preciso dar graças a Deus porque eu tenho emprego, por quê não sei o quê...” Sabe assim, essas coisas bem absurdas mesmo, que causam incômodo, um mal-estar muito grande no corpo docente de EF. (Miguel – P)

Alguns docentes, como Otávio, que no momento desta entrevista era coordenador do curso, também reflete sobre os dilemas e conflitos que envolvem o ENADE, mas ao contrário de Miguel, parece já estar convencido sobre a necessidade de “treinar” os estudantes para o ENADE. Com uma visão mais alinhada aos interesses de

mercado, considera como objetivo fundamental da formação a inserção no mercado de trabalho, mais especificamente a aprovação em concursos públicos e aprender a fazer provas no modelo ENADE facilita este objetivo:

Eu acho que a gente tem um problema no sistema educacional que é assim histórico né, é a gente trabalha no ensino superior, por exemplo, com uma vigília muito grande do estado brasileiro né, então você tem, por exemplo, provas como o ENADE que exigem que você forme um modelo de um aluno pra realizar um modelo de prova específico e hoje eu tenho que treinar esse aluno pra fazer a prova do ENADE, porque ele não faz ideia, é uma prova completamente distinta da prova que a gente tem na faculdade, os conteúdos são os mesmos, mas o modelo de prova é diferente, a gente descobriu isso em algum momento e a gente disse: “espera aí, eles têm que aprender a fazer essa prova”. E o problema não tá no conteúdo, tá na forma, aí ajustamos isso... Essa é uma discussão que a gente já fez também no colegiado algumas vezes, é a nível de avaliação da disciplina, pensando a disciplina isoladamente parece uma agressão, quando você pensa a sua disciplina assim, porque cê fala poxa, mas esse tipo de questão..., por exemplo, é eu to trabalhando com uma disciplina muito prática, aí eu tenho que formular questões objetivas sobre a prática, é um pouco estranho isso, então é cada disciplina na sua caixinha, ela sente ameaçada ou as vezes...Pressionada, enfim isso parece que é algo invasivo algo que não contribui, agora quando você amplia o foco e você vê o aluno e a formação de um modo geral, aí eu começo a concordar, porque o que a gente percebe é: todas as provas realizadas hoje pra concursos públicos, elas tem esse formato e a maioria dos alunos tá pleiteando uma vaga. Então, hoje até pra DT tem concurso. (Otávio – P)

Apesar destes enfrentamentos, é possível notar nos discursos dos docentes que trabalham em IES privadas não mercantis, maior clareza político-epistemológica perante os currículos e um trabalho menos solitário, mais coletivo e coeso entre os pares, o que fortalece a luta e resistência pela manutenção da autonomia do curso de EF e do trabalho docente. Miguel, ao relatar as disputas travadas entre os docentes e as instâncias superiores da instituição, que buscam exercer maior controle sobre o trabalho docente, assim nos diz,

Várias vezes, já tentaram colocar semana de prova, mas... nós somos a única licenciatura da instituição, então, o grupo de professores da Educação Física tem batido de frente com esse tipo de iniciativa, assim... e a gente tem uma força significativa dentro da instituição, né. Não só por ser um dos cursos com mais alunos, mas por ter uma visibilidade, o curso tem essa visibilidade muito grande, é muito valorizado ainda dentro da instituição. Então, a gente consegue barrar esse tipo de iniciativa. (Miguel - P)

Otávio, que também atua em instituição privada não mercantil confirma as informações de que possuem maior autonomia e maiores possibilidades de trabalho coletivo,

O colegiado é muito bom, é muito unido e trabalha muito junto. Tem suas diferenças, mas acredita nas mesmas coisas, então de um modo geral a gente tem conseguido fazer um trabalho bacana nesse sentido. (Otavio - p)

Há, ao menos no discurso dos docentes e nas matrizes curriculares destas instituições, uma maior clareza política-epistemológica quanto às práticas curriculares e

pedagógicas. Ainda que também haja pluralidade quanto às concepções de EF, é possível notar maior clareza sobre as disputas travadas no campo e tentativas de materializar ações a partir de epistemologias mais críticas. Chamou a atenção, por exemplo, a menção frequente entre os docentes que atuam em IES privadas não mercantis, da “Cultura Corporal de Movimento” como a perspectiva que orienta os PPCs e as ações do curso.

Não sabemos até que ponto isto se materializa na realidade das aulas, pois identificamos que ao mesmo tempo em que citam esta vertente, os relatos sobre o que fazem em sala de aula – que será apresentado mais adiante – revelam ainda práticas bem tradicionais e tecnicistas, que se misturam com momentos mais abertos ao diálogo reflexivo sobre a realidade escolar. A perspectiva da “Cultura Corporal de Movimento”, vertente que marcou o movimento renovador da EF na década de 80, parece ter forte apelo nos discursos dos docentes que atuam nestas instituições. Talvez, isto se deva ao fato de que o currículo do curso de Educação Física da UFES adotou esta perspectiva em meados da década de 90, tendo formado inúmeros professores de EF que hoje lecionam em escolas e IES privadas. Assim, é compreensível que este discurso tenha se disseminado largamente entre os professores de EF na região.

Apesar de os docentes relatarem possuir maior autonomia pedagógica, quando indagados sobre a construção de seus planos de ensino e seleção dos conteúdos, eles tendem a seguir as estratégias de ação cristalizadas no *habitus* professoral do ensino superior. Geralmente, seguem a ementa e os conteúdos já definidos “tradicionalmente” para cada disciplina, ignorando o seu caráter arbitrário. Embora tenham expressado que os “novos sujeitos” os incitam a refletirem e modificarem suas práticas e que há *tentativas também de fazer discussões a partir das experiências que eles têm lá nas escolas*, principalmente com os estágios, como nos informam Miguel, Mario e Francis, a maioria dos planos são construídos com base nas inclinações teórico-epistemológicas pessoais. Há poucas menções, por exemplo, a consideração dos saberes trazidos pelos estudantes, suas experiências sociocorporais e nenhuma menção às práticas de co-participação na elaboração dos planos de ensino. Também foram pouco mencionadas as situações vinculadas à realidade escolar que poderiam ser resgatadas através dos relatos dos estudantes que já vivenciaram o estágio supervisionado. Em suma, segue-se a tradição já cristalizada no campo universitário e pedagógico, que Perrenoud (2001) define como *habitus* professoral.

É como se o professor naturalmente soubesse o que é bom e certo para todos à revelia dos estudantes e de suas realidades ali presentes. Perrenoud (2001) explica que a ação pedagógica é orientada por rotinas incorporadas e “esquecidas” que formam o *habitus* e permite aos docentes agirem na urgência selecionando respostas adequadas ao meio. É assim um “inconsciente” prático ou um “raciocínio inconsciente”, produto de um esquecimento e à mercê da formação de rotinas que naturalizam as ações cotidianas. Assim, é possível falar em estratégias de escolhas sem plena noção da natureza destas.

Para o autor, todas as instituições, todo currículo e toda a prática pedagógica forma e transforma o *habitus* e são geradores de um “currículo oculto”, que transmite determinadas representações de mundo e de sociedade que serão internalizadas pelos estudantes, independente de terem sido ou não intencionalmente ensinadas. Daí a necessidade da formação contínua dos docentes de modo que possam tomar consciência, desnaturalizar as estratégias e rotinas, transformando seus esquemas de ação. Além da formação contínua, as reuniões pedagógicas periódicas também podem configurar-se como espaços de troca de experiências e formação dos docentes. No entanto, para muitos dos docentes aqui entrevistados, elas acabam por se transformar em momentos *para dar recados*, conforme revela Maíza. Em apenas 1 IES privada sem fins lucrativos, localizada na região Norte do Estado, na qual foram entrevistados 5 (cinco) docentes, pudemos identificar a prática das reuniões pedagógicas de modo mais sistemático, com discussões sobre as práticas de ensino.

Pudemos notar, neste momento inicial das entrevistas, algumas diferenças no que tange a autonomia pedagógica e as condições de trabalho entre as IES privadas e privadas-mercantis. Porém, nas duas, o ENADE se revelou como um importante elemento de interferência e controle do trabalho docente. A impressão que fica é que cada vez mais os modelos curriculares e as práticas de ensino são construídas muito mais com a finalidade de atender às avaliações do ENADE, pois o sucesso neste exame representa poder na acirrada competição do “mercado” do ensino superior.

Pressiona porque a gente tem uns trabalhos né prévios pro ENADE, algumas aulas de formação, algumas revisões e tem que mobilizar os alunos porquê... Sim (incomoda), algumas vezes sim e o meu direcionamento sempre vai ser ENADE, as minhas avaliações prioritariamente no modelo ENADE, então há uma formação pro ENADE. Eu acho ruim... A gente vive um conflito muito grande no país e um dos grandes conflitos é esse, que a gente vive em um mundo de fantasia, o que tá sendo mostrado é o que importa, mas o que a gente esconde como fragilidade, não tem valor nenhum. Porque o mundo não vai ser feito de provas prontas e o trabalho da EF não é uma resposta única e aí ele faz como? Então, infelizmente a gente observa que esse tipo de trabalho tira o poder reflexivo do aluno. Ele é bacana como um instrumento pedagógico, mas não como uma questão de avaliação final ou um procedimento único de nota e acho que seria bom pra eles aprenderem a interpretar um texto porque eles chegam aqui sem ter essa bagagem

né, pra eles poderem ter uma condição ampla de conhecimento, mas não pra que eles tenham uma resposta pronta pra tudo, porque a gente não, não vai crescer com isso não. Mas a gente tem que lidar com o que nós temos e eu sou funcionário da casa e a casa me paga direitinho, eles são bons patrões. (Emerson - PM)

Neste contexto, a prática docente reduzida à técnica e à padronização típica de um trabalho simples, como nos explicou Silva (2012), torna-se um profissional facilmente descartado e substituído ao sabor do mercado. Como nos informa Emerson, para não perder o trabalho, os professores devem aprender a lidar, pois o pior seria não receber em dia.

Após seus relatos sobre os planos de ensino e a seleção dos conteúdos, os docentes passaram a relatar suas estratégias didático-pedagógicas. Todos os entrevistados mencionaram já terem empreendido alguma modificação didático-pedagógica para lidar mais adequadamente com a realidade do estudante que frequenta sua sala de aula, conforme será apresentado a seguir.

6.4.2.2. Subtema II: As estratégias didático-pedagógicas

Considerando a relevância das modificações pedagógicas para o enfrentamento do desafio da formação inicial de professores de EF atualmente, buscamos compreender junto aos docentes como eles organizam o ensino em sala de aula e quais estratégias didático-pedagógicas utilizam. Foi possível identificar, considerando os limites institucionais e os modos de ser de cada docente, diferentes estratégias adotadas no sentido de lidarem mais adequadamente com suas realidades. Algumas delas mais reflexivas e dialógicas, direcionadas a promoverem algumas rupturas com as tradicionais práticas de ensino, como nos informa Gerson quando afirma: *A minha aula... eu tento fazer uma aula é que pode ser desconstruída com o aluno a qualquer momento. Eu acho que tem que ser dialogando o tempo inteiro.* Já outras, ainda pouco refletidas no sentido de que tendiam a resolver o problema imediato na sala de aula, mas, muitas vezes, reforçavam e reproduziam alguns estereótipos de classe social e da área de EF.

Como já era esperado, o grande nó das práticas de ensino nos cursos de formação de professores de EF, a relação entre teoria e prática, também se fez presente nos discursos dos docentes. Geralmente, ao explicarem suas ações pedagógicas, separavam os momentos considerados “teóricos”, aqueles desenvolvidos dentro das

salas de aula, daqueles “práticos”, associados aos momentos de aplicação do conhecimento ou de realização das atividades motoras nas quadras, salas de ginástica, laboratórios e saídas à campo, por exemplo, tal como será apresentado mais adiante.

Uma situação frequente relatada pelos professores das IES privadas mercantis e que se configurava um importante entrave para inovações didático-pedagógicas, são as salas lotadas. *Gislaine, por exemplo, relata que: Eu tenho sala com 100 alunos... é aula palestra, sem microfone.* Maiza e Emerson também relatam a mesma situação e explica que a junção de turmas de diferentes são frequentes:

As salas são muito grandes e elas são dispostas em duplas... É porque teve junção, eu dou aula pra primeiro junto com segundo, oitavo junto com sexto, e oitavo junto com o sétimo. E o quarto junto com o quinto, então são turmas gigantescas porque uniram entendeu? (Maíza – PM)

É, depende muito da condição que a gente pega as turmas e aqui no ensino superior, por vezes, acaba criando uma condição de aglomerar turmas, então eu tenho hoje duas turmas com 40 e estão divididas, mas aí no próximo período 20 dos 80 não fazem a matrícula, abandonam o curso, migram pra outra instituição aí eu fico com 60 e vai botar numa turma só. Então, a grande dificuldade que a gente tem pra isso, muitas vezes, é uma aula prática com espaço que, por vezes, não comporta e durante uma aula expositiva também isso acaba sendo muito mais cansativo porque queira ou não queira, **domar ou controlar**, melhor dizendo, 60 é mais difícil do que 40... (Emerson – PM)

Chama a atenção o uso dos verbos “domar” e “controlar” expressados por Emerson, e não “ensinar”. Isto revela o quanto está incorporada uma perspectiva pedagógica de controle e assujeitamento dos discentes e não de ensino para autonomia.

Há uma preocupação real no discurso dos docentes com uma formação para a prática, o que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, do ano de 2002, documento que, segundo Antunes (2012), é fortemente orientado pela noção de prática reflexiva. Logo de início iam se revelando as confusas representações sobre a relação teoria e prática entre os docentes e o predomínio de uma concepção dicotômica destas dimensões, embora ficasse nítido também, da parte de alguns docentes, um esforço real por tentar superá-la, como expressaram Miguel sobre suas aulas de Anatomia, Fábio em suas aulas de Esportes Coletivos e Beatriz que ministra aulas de Dança na EF:

Porque não dá mais para pensar no aluno que chega no laboratório de anatomia e encontra um monte de peças alfinetadas com legendas e ele vai olhando. Não tem sentido. Eu tenho também tentado lançar mão de algumas estratégias como elaborar exposições ou atividades didáticas de modo geral. É... uma atividade que eu fiz o semestre passado e que foi super bacana, foi pedir para eles montarem uma maquete desse sarcômero... Aí quando chegou na aula eu disse “agora vocês vão ter que usar esse material que vocês produziram pra explicar pras pessoas como

funciona a contração muscular”... Ensinar também é uma forma de estudar de outra forma. E abri pro público da faculdade e saí pelos corredores... que foi improvisado mesmo essa ideia da exposição. E eles ficaram super ansiosos assim, mas foi uma estratégia que deu certo. Me parece que pelas avaliações que fiz, a contração muscular ficou muito clara pra eles dentro desses parâmetros biológicos. (Miguel - P)

Outra coisa que a gente costuma fazer é na disciplina de Esportes Coletivos, trabalhar na prática o que eles discutiram em sala de aula. Então, se a gente tá discutindo diferenças entre “esporte da escola e esporte na escola”, a gente faz aulas temáticas seguindo essas tendências aí, a transformação didático-pedagógica do esporte. Então, tudo isso a gente faz aulas práticas pra que eles possam além de estudar, sentir como é uma aula seguindo uma tendência ou outra, pra que eles possam compreender dessa forma, corporalmente também... Às vezes eu levo eles pra prática primeiro e digo “olha, hoje nós vamos trabalhar uma aula, vocês vão sentir na concepção em que o professor é tecnicista, é esportivista, então a gente vai trabalhar nesta tendência. E depois a gente vai pra sala e discute um texto, então ele já tem uma vivência e vai lembrando dos exemplos de como foi aquela aula. Na hora de discutir, facilita. (Fabio - P)

Porque a gente tem muito a questão de teorizar a prática. Então vai, por exemplo, em dança a gente estuda uma autora que é a Dioni Zenani, a Débora Barreto, Isabel Marques, então esse pessoal fala da educação, dança dentro da perspectiva da educação que não é a dança espetáculo, é a aquela dança pra todos. Inclusiva. Então quem é esse pessoal que fala? Então vamos, a gente faz a prática e aí a gente vai conversando. Eles vão fazendo as aulas e vão vendo o que o PCN fala sobre isso, né, o conteúdo dança dentro da EF. (Beatriz - P)

Retornaremos às confusas representações sobre a relação teoria e prática mais adiante. À exemplo da pluralidade e da falta de clareza epistemológica que já havia se revelado anteriormente na compreensão dos currículos, principalmente no das IES privadas mercantis, o discurso dos docentes sobre suas práticas didático-pedagógicas também se construiu com base num sincretismo de concepções sobre Educação e EF nem sempre claras no que tange às suas filiações teóricas e implicações políticas e sociais. Quando indagados sobre quais concepções de ensino e aprendizagem buscavam embasar suas ações pedagógicas, muitos docentes pautavam-se num ecletismo teórico e explicavam “acho que sou um pouco de tudo”, ignorando as tensões e antagonismos existentes entre as diferentes teorizações pedagógicas e da área da EF. O discurso de Beatriz e Fabio são bem representativos do que ouvi da maioria dos docentes, que ora apelam para o ecletismo, ora parecem querer se colocar fora das disputas político-epistemológicas do campo:

Acho que a gente não consegue ser uma coisa só. Mas assim, eu acredito na proposta do construtivismo, não como muitas das vezes ela se coloca... Assim, de uma pedagogia construtivista, mas também crítico social, superadora. Eu acho que, às vezes, eu também sou um pouco tradicional, porque você vai trabalhar com dança, você vai dar um alongamento. Como é que é? Eu tenho que ensinar o alongamento pro menino “olha, é braço pra cima”, quando você ensina as posições da dança, as básicas, primeira, segunda, terceira, quarta, não tem o que mudar, é aquilo mesmo, dali você vai, cê amplia, cê abre, cê constrói, mas você tem que ter uma

base. Eu não consigo me colocar, mas eu sou uma professora mais aberta, eu tô mais dentro das teorias críticas do que das não críticas, digamos assim. (Beatriz - P)

Não, eu não trabalho com uma específica não, muitas vezes a gente tenta trabalhar aquela questão, por exemplo, pensando na perspectiva crítica superadora, a gente lança desafios pra que eles possam pensar a partir do que foi discutido. Então, muitas vezes a gente chega e fala “hoje vcs vão elaborar a aula pensando nas ideias que nós discutimos na aula passada, o que vcs fariam de atividade?” Então, aí eles sentam, elaboram e põem em prática... outras vezes a gente apenas vai demonstrar a eles como é cada situação. (Fabio - P)

De fato, Beatriz tem razão ao afirmar “que a gente não consegue ser uma coisa só”, pois as identidades docentes estão em constante (re)construção, em que há um passado incorporado que se (re)atualiza a partir do contato com novos sentidos e significados do tempo presente. Porém, a atualização não significa o apagamento completo do passado, nem tão pouco uma incorporação linear dos novos sentidos. Melo (2009), ao estudar as representações sociais do ato de ensinar e o *habitus* professoral entre professores do ensino fundamental da rede pública estadual de Natal/RN, identificou este mesmo sincretismo no discurso pedagógico dos docentes. Há, segundo a autora, a coexistência entre os novos sentidos produzidos no campo pedagógico contemporâneo, tais como “autonomia” e “formação crítica”, com aqueles mais antigos, que remetem, por exemplo, à ideia de “transmissão do conhecimento” e a docência como “missão, sacerdócio”. Apoiada na teorização de Moscovici, Melo (2009) argumenta que a contradição e o sincretismo são inerentes à produção discursiva e isto revela a complexidade simbólica que envolve a construção das representações sociais.

Mesmo considerando as colocações de Melo (2009), sobre o caráter ambíguo e complexo das representações sociais, a impressão foi a de que muitos docentes mencionavam algumas teorizações epistemológicas e pedagógicas do campo da EF como jargões ou como “ideias corretas” a serem ditas, mas com pouca apropriação teórica e esvaziadas de sentidos sociais e políticos mais profundos. A Cultura Corporal de Movimento e a Tendência Pedagógica Crítico-Superadora são exemplos disso. Elas foram mencionadas por muitos docentes sempre a partir de ideias genéricas sobre “crítica”, “cultura” e “social”, que evidenciavam a fragilidade da compreensão teórica acerca destas perspectivas. Nas palavras de Orlandi (1999), estes discursos tem um sentido muito mais parafrástico, de repetição, de produção do mesmo do que de ruptura e deslocamento, conforme segue:

A gente trabalha aqui com a cultura corporal do movimento. E naturalmente a nossa equipe de trabalho também veio para essa vertente, né? Então, o nosso aluno quando ele sai daqui, até pela matriz, que é uma matriz muito, muito... vou dizer pra você, pensando no indivíduo, não somente como corpo-máquina, mas, como corpo-cultura, o corpo social, esse aluno ele sai daqui

com base pra trabalhar em qualquer área de atuação dentro da EF. Não somente naquela área da estética, não somente no rendimento, mas um indivíduo que busque uma saúde pro corpo, mas que leve em consideração as questões que são culturais, sociais. E acaba que todos os professores aqui também têm muito essa linha, atuam com essa visão, né... Temos alguns professores que são muito técnicos, lógico, isso é ótimo pro curso, mas acaba que no final, quando a gente olha para o nosso acadêmico, esse aí pode trabalhar em qualquer área. Porque a cultura corporal nos permite muito isso, porque ela é muito rica. Então a gente sai daquela linha só do técnico, do esporte, do alto rendimento e olha o ser humano de uma maneira mais ampla (Cibele - P).

Vieira e Neira (2016), ao investigarem a identidade docente no ensino superior privado de EF em SP, também identificaram um discurso pedagógico eclético, difuso e acrítico entre os professores. Impossibilitados de refletirem sobre os diferentes discursos produzidos no campo, pois suas condições de trabalho muitas vezes não permitem a participação em reuniões pedagógicas ou formação continuada, eles acabam por recorrer ao senso comum e às suas experiências passadas para responderem questões de seu cotidiano. Para Vieira e Neira (2016, p. 787), a falta de clareza política e epistemológica tende a fundamentar escolhas apoiadas

... na tradição, no comodismo ou pressões político-pedagógicas. Mesmo que não haja explicitação desses condicionantes na voz dos professores, inexistente posicionamento desconectado da disputa cultural. A interdição dos discursos que deslocam representações tradicionais e acrílicas deixa mostras de operação de poder mais amplas.

Outro desdobramento dos discursos analisados é a compreensão acrítica de Didática. Para a maioria dos docentes, a didática parece estar reduzida à técnica ou método de ensino sem conexão com as dimensões mais amplas da Educação. Sendo compreendida como “técnica de ensino”, não havia problemas adotar em alguns momentos da aula uma postura mais aberta e em outros uma postura mais rígida, unilateral, como já enfatizou Beatriz, afinal, o momento, o conteúdo e as turmas são quem definem a “melhor técnica”. Nas palavras de Francis: *eu não tenho uma linhagem, eu trabalho de uma forma mais aberta, mais com análise da turma e vendo o que que a turma pode me dar, entendeu?*

Esta ideia também é expressada por Fernando quando explica que as tendências pedagógicas devem ser adotadas e mescladas conforme a situação, reforçando assim a noção de que as compreendem como técnicas ou métodos de ensino:

As tendências, a gente tenta trabalhar de formas separadas, mas tem momentos que elas vão estar sempre ligadas né, porque você não vai conseguir ser um tecnicista sem chegar pro aluno e dar um carinho, você não vai conseguir ser um carinhoso sem chegar no aluno e cobrar o gesto técnico, então, tem momentos que a gente tem que saber a forma de atuar. (Fernando – P)

O perfil dos estudantes foi mencionado por Amanda para justificar suas dificuldades na adoção de práticas e ensino que rompam com a perspectiva tradicional. Sobre isto ela nos diz;

Quanto a uma Concepção de EF, gosto de pensar numa EF dialética que se constrói e reconstrói através das diversas possibilidades do movimento humano... Não levo uma Concepção para minhas aulas... gosto de trabalhar de forma mais reflexiva com os alunos... trabalhando problematizações... Porém, nem sempre os alunos leem o material proposto... eles gostam do modelo de aula expositiva a qual foram submetidos desde o ensino fundamental... É um grande desafio para os docentes e os discentes trabalhar de forma mais reflexiva e mediadora do conhecimento no ensino superior. (Amanda - PM)

Breno também destaca as salas de aula cheias como um empecilho para a inovação pedagógica, mas o principal motivo expressado para continuar investindo em práticas tradicionais de ensino, está no perfil do aluno que frequenta a educação básica e na própria escola, considerada precária e despreparada para promover outros modos de ensino. Assim ele nos diz:

A gente não pode deixar de fortalecer o pensamento de Vygotski, Piaget, mas hoje devido não somente as turmas grandes, mas a quem eles irão ensinar na EF escolar, hoje a gente busca trabalhar sempre na concepção desenvolvimentista, onde nosso aluno precisa estar em ação a todo momento... porque a gente sabe que as escolas estão despreparadas, principalmente em material e se não tem material e não tem o professor criativo, é insucesso na certa. Então, durante o processo aqui de ensino e aprendizagem a gente tem trabalhado todas as possibilidades com material, sem material, o bom professor, o mau professor, quem é o bom, quem é o ruim, então a gente tem que fornecer essas informações... Freire tá aqui, Vygotski tá aqui, Piaget tá aqui, Daólio, Darido e todas elas constantemente ou todos eles batem na nossa porta e a gente discute o pensamento deles com a funcionalidade dentro dos ambientes escolares. (Breno - PM)

Breno, que também é professor de EF escolar da prefeitura e de uma escola particular da elite econômica da região, parece deixar nas entrelinhas uma visão preconceituosa sobre a escola e os estudantes e, a partir de uma perspectiva conservadora, investe em práticas que reforçam a homogeneização, além de reforçar o senso comum de que ser um bom professor de EF é aquele que sabe ser “criativo” e se adapta às condições precárias de trabalho. Ainda que expresse que os futuros professores devem conhecer os discursos das pedagogias progressistas ou inovadoras, porém, ele parece nos dizer que na escola atual com o estudante real, elas não funcionam.

Para aprofundar a compreensão sobre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos docentes participantes desta pesquisa, solicitei que descrevessem

alguns exemplos concretos sobre como ensinam os conteúdos de suas disciplinas. Neste momento, foram evidenciadas mais claramente suas concepções sobre teoria e prática e a prevalência das dicotomias entre ambas. Como dito no início deste subtema, os docentes, quando se empenhavam em explicar suas estratégias didático-pedagógicas, separavam os momentos do ensino de “teoria”, que ocorre na sala de aula e, geralmente, são destinados à práticas de leitura, escrita e diálogo, e a momentos de “prática”, que ocorrem fora da sala de aula e estão associados a “colocar” em prática o que foi estudado.

A partir da leitura sistemática dos discursos construímos algumas categorias, descritas em termos de estratégias, que julgamos pertinentes para compreender as ações empreendidas em sala de aula, são elas: **a) Estratégias para o ensino de conteúdos “teórico-conceituais”; b) Estratégias de aumento das aulas “práticas”; c) Estratégias de forte enquadramento moral, controle e auto-ajuda; d) Estratégias avaliativas e de não reprovação.**

a) Estratégias para o ensino de conteúdos “teórico-conceituais”: tornando o abstrato mais concreto

Uma frase que julgamos expressar com força as estratégias empreendidas nesta categoria é: tornar o abstrato mais concreto. Esta ideia deu o tom dos discursos dos docentes quando explicavam suas ações para o ensino de conteúdos conceituais à estudantes com muitas dificuldades de leitura e escrita. O discurso de Gislane (PM), que dá aulas de disciplinas da área biofisiológicas, representa bem o que ouvi da maioria dos docentes: *[...]você sempre tem que falar de um conceito e relacionar na prática. Essa foi a forma mais fácil que eu consegui de acessar a eles pra que eles possam entender o conteúdo.*

Na tentativa de tornar o abstrato mais concreto, as encenações teatrais, músicas, aulas mais diretas e recursos visuais são mencionados pelos docentes como caminhos que tem ajudado neste processo, conforme citam Maíza e Otávio.

[...]na contração muscular a gente inventa música, eu faço teatro aqui com eles pra entender contração muscular: “vem cá, você é actina, você é a miosina, você é troponina” (risos). Aí eu vejo na hora da prova eles fazem tudo assim oh (mostra o movimento), o movimento corporal porque eles tão lembrando quem é que tá puxando quem. (Maíza - PM)

No 1º período eu começo com uma disciplina bastante direcionada, eu ministro as aulas fazendo quase aquela releitura do texto junto com eles né, meio B a Bá, porque eu percebi que eles tinham muita dificuldade e se eu der de cara esse texto pra eles lerem e trouxesse pra discussão,

não havia discussão, era monólogo... na medida que o semestre avança, eles começam a fazer atividades, então, exemplo: na disciplina de história a gente acaba usando muito vídeo que é pra tornar um pouco mais visível aquilo que a gente tá dizendo, então eu tô garimpando pequenos vídeos e documentários sobre a história de EF e colocando pra eles, peço pra eles fazerem trabalhos de comporem algumas atividades práticas e, por exemplo, eles montam a olimpíada da Grécia antiga. E aí eles se caracterizam, realizam algumas provas e conduzem as provas e tal, é uma forma de tentar fazer com que eles tornem algo mais concreto. (Otávio - P)

A constatação de Gislaine, Maíza e Otávio de que os estudantes necessitam de uma comunicação que ancore a linguagem na realidade concreta, vai ao encontro de algumas considerações feitas por Bernstein (1996), Bourdieu e Passeron (2008) e Lahire (2002) sobre os diferentes modos de apropriação e de relação com os códigos linguísticos nos diferentes grupos sociais e seus níveis de acesso à escolarização formal.

Bernstein (1996, p. 28), em seus estudos sobre código, classe social e controle, argumenta que a base material e as relações de classe “geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por ele diferentemente posicionados”. A localização dos sujeitos na estrutura social influenciará, portanto, a relação e aquisição dos códigos linguísticos. Em sua complexa e controversa³² teoria, o autor desenvolve a noção de *código elaborado* e *código restrito*. O código elaborado permite operar com maiores níveis de abstração e distanciamento de contextos locais, promovendo pensamentos universalizantes. Já, o código restrito, permite operar com pensamentos mais ancorados na realidade local, restrito ao contexto particular. Bernstein (1996, p.36) assim explica sua hipótese:

Daremos, em primeiro lugar, a hipótese geral. Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito. Quanto mais complexa é a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre o agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado.

Bernstein (1996, p.35) cita algumas pesquisas desenvolvidas com crianças de classe média e classe operária e seus modos de se relacionar com os códigos linguísticos. O experimento consistia em apresentar às crianças figuras com imagens de

³² Segundo Mainardes e Stremel (2010), a maioria das críticas aos trabalhos iniciais de Basil Bernstein referem-se ao seu caráter excessivamente estruturalista e embasados nas teorias do déficit, algo que o próprio autor rejeita.

alimentos comuns em sua realidade cotidiana e solicitar que elas as agrupassem e as classificassem. Após o agrupamento e classificação, as crianças eram solicitadas justificarem seus agrupamentos e classificações. Uma das constatações da pesquisa foi que o princípio de classificação adotado pelas crianças de classe média “era relativamente independente de seus contextos específicos”, enquanto que o das crianças de classe operária “era relativamente dependente de um contexto específico”.

Lahire (2002) ao discutir as práticas de leitura e escrita também menciona pesquisas que se assemelham aquelas citadas por Bernstein (1996):

Por exemplo, num estudo sobre os maias e os mestiços da península de Yucatan, D. Sharp, M. Cole e C. Lave mostram que os menos escolarizados e os não escolarizados resolvem silogismos mais geralmente apelando para informações cotidianas sobre o mundo do que se atendo só às informações contidas no enunciado do problema. A um silogismo do tipo – “Se João e José bebem muita cerveja, o prefeito da cidade fica bravo com eles. Neste momento João e José estão bebendo muita cerveja. Você acha que o prefeito ficará bravo com eles?” – alguns respondem que há tantos homens que bebem cerveja que não veem motivo para o prefeito ficar bravo com João e José. (COLE, 1996: 82-83 apud LAHIRE, 2002, p. 108).

Nós mesmos colocamos em evidência, num trabalho de observação de três anos em sala de aula, que os alunos em dificuldade escolar na escola elementar são os que não conseguem manter a linguagem à distância, a considerá-la como um objeto estudável *per se...* (LAHIRE, 2002, p. 108).

Para Bourdieu e Passeron (2008; 2015) as classes dominantes encontram na escola palavras que definem a realidade das coisas, pois elas dizem respeito ao que já experienciam no mundo familiar. Já, para as classes populares, as palavras da língua escolar levam a uma experiência de irrealidade, que pode estar na base das dificuldades escolares e acadêmicas. Bernstein (1996), explica que as regras de sequenciamento dos conteúdos da escola tradicional, bem como sua organização fortemente ancorada no tempo e nas idades cronológicas, também podem interferir nas habilidades que envolvem a construção do pensamento abstrato, que permite a compreensão de princípios conceituais e sua aplicação a novas situações.

O autor explica que no estágio inicial da prática pedagógica, nos anos iniciais de escolarização, a pedagogia tradicional, que ele chama de “visível³³”, investe sua ação

³³ Pedagogia visível: Conservadora. Sempre colocará ênfase no desempenho medido a partir de critérios e regras bem definidas e explícitas, tanto para o adquirente quanto para o transmissor. Assim, é estratificadora e coloca a ênfase no produto externo desenvolvido pelos estudantes. Pedagogia invisível: Progressista. As regras de ordem da instrução são conhecidas apenas pelo transmissor. Seu foco não está num desempenho avaliável a partir de um padrão externo comum, nem da estratificação dos estudantes.

em práticas que vinculam o discurso a contextos locais e, só mais tarde, trabalha sobre a compreensão e aplicação de princípios menos presos e dependentes de contextos locais. Isso é definido em função da idade. Isso significa que, se a criança não acompanha as regras de seqüenciamento tradicionais, ela poderá se ver

Limitada por habilidades locais, dependentes de contexto, presas ao contexto, por um mundo de facticidade. As crianças que satisfazem as exigências das regras de seqüenciamento terão, em algum momento, acesso aos princípios de seu próprio discurso. Essas crianças são, mais provavelmente, de classe média e é mais provável que venham a compreender que o núcleo do discurso não é a ordem mas a desordem, não é a coerência mas a incoerência, não é a claridade mas a ambigüidade, que o núcleo do discurso é a possibilidade de novas realidades. (BERNSTEIN, 1996, p. 111)

As reflexões tecidas acima nos ajudam a compreender a percepção dos docentes sobre ancorar a “teoria” à realidade concreta”. É bom lembrar que as discussões feitas por Bernstein, Lahire e Bourdieu e Passeron não estão sendo tomadas aqui de modo linear nem no sentido de questionar as capacidades cognitivas e de aprendizagem das classes populares, mas chamando a atenção para as possíveis relações, sempre dialéticas entre a dinâmica social e as estruturas de pensamento, e, como as formas de comunicação escolares tradicionais, que privilegia um tipo de código cultural e de relação com ele, podem colocar em desvantagens as classes dominadas.

As estratégias adotadas pelas docentes para tornar o abstrato mais concreto, podem ser interpretadas como tentativas de construção de novos modos de comunicação pedagógica, algo, segundo Bourdieu e Passeron (2008), fundamental no acesso e democratização da cultura hegemônica. Para os autores, a comunicação pedagógica deve estabelecer uma nova relação com a linguagem e com a cultura. Isto implica, necessariamente, que o docente reduza:

[...] conscientemente a distância entre o nível de emissão e o nível de recepção, seja elevando-se o nível de recepção ao comunicar ao mesmo tempo a mensagem e o código de sua decifração numa expressão (verbal, gráfica ou gestual) cujo código já é dominado pelo receptor, seja reduzindo-se provisoriamente o nível de emissão de acordo com um programa de progressão controlada em que cada mensagem tenha por função preparar a recepção da mensagem do nível de emissão superior[...] (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 162).

Isto, advertem os autores, não pode ser confundido com “rebaixamento puro e simples do nível de emissão”, que vulgariza o ensino e promove uma subformação. A estratégia adotada por Fabio parece ir em direção de uma redução consciente do nível de emissão em prol de garantir a qualidade na apropriação do conteúdo, além de usar o próprio espaço da aula para as práticas de leitura e escrita, uma vez que os estudantes não têm tempo e nem o hábito da leitura, conforme ele próprio nos relata:

Então, a gente já faz a leitura e a discussão em sala, por essa questão de trabalho, não tem tempo pra ler os textos e etc, a gente faz a leitura, vai parando e vai discutindo, gasta-se um tempo maior, reduz-se o número de leituras, de bibliografias né, mas pelo menos garante essas leituras a eles. (Fabio - p)

A “leitura coletiva” realizada em aula, seguida de resumos e fichamentos obrigatórios para exercitar a escrita, foram estratégias bastante mencionada pelos docentes e tem sido utilizada na tentativa de lidar com este perfil de estudante, que além de não ter incorporada a prática da leitura, ainda possui pouco tempo para dedicar-se aos estudos fora da faculdade. Esta constatação já foi feita por Ezcurra (2009) que relata em sua pesquisa que a sala de aula acaba sendo o único lugar de estudos entre estes estudantes. Portanto, a estratégia pode ser interessante para lidar com esta realidade e no fomento ao contato com a literatura especializada da área e, com a mediação do professor, na melhora das habilidades interpretativas. A estratégia de concentrar todas as atividades dentro da sala de aula, inclusive a leitura, foi o caminho encontrado por muitos docentes entrevistados, como Vicente, Beatriz e Mario, na tentativa de aproximá-los dos estudos científicos produzidos pelo campo e construir uma cultura de leitura e escrita entre os estudantes. Eles nos dizem:

Eu tento trazer pra dentro da sala... Mas é, assim, deixar bem dentro da sala mesmo pra não ter é... possibilidade de uma parcela boa da sala não tá sendo tocada por esse conteúdo porque simplesmente não tem tempo pra estudar. Aí eu tô pedindo pra eles desenvolverem um artigo, é obvio que vai sair, vai ser uma coisa bem... Mas, é mais na tentativa de fazer com que eles leiam. (Vicente - PM)

Aqui eu tenho feito o seguinte, aluno de terceiro período: vamos ler o texto. A gente lê o texto pra gente continuar na próxima aula. Não leu? Então nós vamos sentar pra ler. E a gente senta na sala... mas, algumas vezes, por exemplo: “gente, vamos lá, lê fulano”, ele vai lê o primeiro parágrafo, a gente para, explica, discute, eles amam... pelo menos assim, eles gostam muito dessa dinâmica e pra eles é de fácil compreensão, segundo eles. ... resumo do texto, fichamento, coisas que façam ele ler e escrever. O que vai entregar, às vezes, eu peço pra entregar à mão pra poder tentar exercitar. É muita conversa, acho que o diálogo. (Beatriz - P)

Eu trabalho com data show, com slide, trabalho com discussão de texto e estudos dirigidos dentro de uma discussão, fazemos leituras coletivamente, eu busco muito trabalhar a leitura coletivamente justamente por causa dessa defasagem né, essa dificuldade em ler e, às vezes,

algumas atividades e alguns textos que a gente passa pra casa, devido o horário que eles tem de trabalho né, extensivo e é maçante, o dia todo, eles não dão conta de fazer essa leitura na semana, então eu trago essa leitura pra sala de aula. (Mario - P)

Há também alguns docentes que já começaram a apostar em formas de comunicações a partir do uso das tecnologias virtuais, que estão amplamente presentes no cotidiano dos estudantes e podem ajudar a tornar o “abstrato mais concreto”, tais como aplicativos e redes sociais, como nos relatam Marcio e Danilo:

Alguns aplicativos, por exemplo, avaliação biomecânica, análise biomecânica. É, anatomia, sistema nervoso e articular... Lidam bem... Os mais velhos, eles ainda, às vezes, você ajuda e tal, mas já tão sabidinho no celular. O de anatomia são ossos em 3 dimensões que você vai rodando e vendo as partes dos ossos e os nomes e tal. O de biomecânica são de análises biomecânicas aonde você filma o indivíduo no movimento dinâmico e no movimento estático e depois você faz toda a análise do movimento e do padrão do movimento, fazendo e colocando ondulação, o movimento da coluna vertebral, dos eixos e etc. Informatizado e interativo, em 3D, 4D e fica legal. (Marcio - P)

É e aí é algumas propostas que eu faço é trabalhar com questões problemáticas, no qual eles vão ter que buscar isso e aí eles relacionam isso com qualquer tipo de pesquisa relacionada próximo a temática, por exemplo: porque eu sei que ficam nisso aqui (celular) durante o tempo todo. “Então, tá gente se vocês podem ir no facebook e podem ir no whatsapp, o google fica muito...” E aí eu vou dando algumas informações de revistas que eles podem entrar, alguns blogs interessantes de professores, alguns blogs institucionais... é lógico, isso não vai suprir a uma boa leitura de um texto, uma discussão, mas isso aproxima eles muito mais daquilo que tá né, no cotidiano... e aí tem dado certo pelo menos com a maioria. ” (Danilo - P)

Além da leitura e escrita em sala de aula, há docentes que também selecionam textos curtos e com menor nível de complexidade no que se refere à linguagem, tal como mencionam Ariovaldo e Emerson, que no relata:

Eu prefiro colocar artigos e não artigos grandes, artigos pequenos, curtos, Em algumas das aulas ainda peço uma resenha, um resumo do que foi lido em algumas aulas anteriores e essa é uma das formas. (Ariovaldo - PM)

A gente incentiva e manda ler artigos mais atuais em uma linguagem, por vezes, técnica, mas que tem uma proximidade mais com aquilo que é vivencial pra eles. Procuo elementos, muitas vezes, mais facilitados em relação à linguagem... (Emerson - PM)

A maioria dos docentes expressa a certeza da necessidade de mudar as práticas de ensino, mas também os dilemas e ambiguidades que estas escolhas trazem, pois, os limites entre ajustar o tempo, a quantidade e qualidade na emissão do conteúdo e recair numa prática de rebaixamento vulgar do ensino, como nos alertou Bourdieu e Passeron (2008), são bastante tênues. Se considerarmos que os modelos curriculares destas instituições são tradicionais e fortemente engessados e as condições de trabalho dos

docentes precárias, principalmente nas IES privadas-mercantis, é possível que em alguns momentos estas estratégias desemboquem em práticas simplistas, de subformação.

Bernstein (1996) ao construir suas teses sobre a estruturação do discurso pedagógico, caracteriza a pedagogia tradicional/conservadora (visíveis) como tendo regras de sequenciamento e compassamento fortes, ou seja, a sequência de conteúdos e o tempo-espço de comunicação são pré-definidos e rigidamente controlados, ao contrário das pedagogias progressistas/autonomia (invisíveis), que são menos rígidas e controladas. Assim, numa perspectiva tradicional, as estratégias das pedagogias tradicionais para lidar com as diferenças de desempenho consistem em: recuperação, em que há o aumento do tempo para a aquisição do conteúdo; afrouxamento no sequenciamento/compassamento, e; manutenção das regras de compassamento e sequenciamento, mas com redução da quantidade ou qualidade dos conteúdos a serem adquiridos ou, ainda, ambos. O autor enfatiza que todas as três estratégias produzem um sistema mais sutil de estratificação no interior de uma prática pedagógica já estratificadora, que, por vezes, reforça os estereótipos de classe.

Em alguns momentos os docentes explicitam este limite, ainda que as intenções sejam as melhores diante da realidade que se apresenta, ao mesmo tempo, estas estratégias, dentro da vertente tradicional de ensino que ainda prevalece na instituição e como *habitus* docente, recaem claramente em redução de qualidade do ensino ou certa resistência em modificar as aulas, pois a “falta de tempo” ou a característica “prática” do curso, configuram-se como barreiras para o investimento em leituras.

Eu tive que contar a historinha do aquecimento do mundo e do esfriamento do mundo, olha que coisa louca, aquela historinha de 6ª série que a gente fala de resfriamento e que nós éramos uma bola pegando fogo e eu contei isso no ensino de graduação, ensino superior! Eu uso, muitas vezes, o sistema de slides online né, pra poder baixar coisinhas como essas historinhas de ciências, eu baixei vídeo aula de professor de 6ª série... (Amanda - PM)

Não dá pra você nivelar lá em cima né, porque senão você não atinge a maior parte dos alunos. Eu peço (leituras), acredito que 95% se não for 99% não fazem é... e aí envolvem também outros fatores tá, mas pedir a gente pede, agora eu acabo não tendo muito tempo hábil pra trabalhar isso em sala de aula.(Marcelo - PM)

E a gente não tem muito tempo dentro dessa organização horária da Universidade pra poder estimular (a leitura), que isso seja feito aqui dentro né, no dia a dia das aulas que seria o ideal... (Emerson - PM)

O aluno tem a obrigação de ler um artigo, preparar um material, fazer um resumo, fazer um fichamento. A gente faz assim, por exemplo, “Vamos ler o artigo tal, vamos trazer para a

próxima aula”. E aí pontualmente a gente pede para fazer leituras de parágrafos, “Fulano lê pra mim”. Uma leitura coletiva. A gente faz na aula, mas como a gente tem um curso muito prático, às vezes, isso não cabe muito. Então... os fichamentos, a gente entende que o aluno tá fazendo a leitura em casa né... (Cibele - P)

Evitar a reprovação, mais do que a concretização da aprendizagem também é um dos critérios adotados para justificar o rebaixamento da qualidade da aula, pois a reprovação pode representar desistência e perda do aluno/cliente. Assim, as estratégias são adotadas no sentido de treiná-los para a prova e evitar a reprovação:

Então assim, se eu já caí o nível pro bacharel, pra licenciatura eu tive que cair um pouco mais. A gente tem que ceder, por exemplo, eu dava prova parcial e prova oficial. Eu tive que abolir a prova parcial porque o índice de reprovação tava aumentando muito. Cê tem que dar muito estudo dirigido pra eles, pra eles irem pegando o jeito de como é feita a prova. (Gislaine - PM)

Outro elemento que parece ter forte peso é o empenho do estudante na realização de tarefas, ou seja, o esforço individual empreendido para alcançar a nota, representado pela quantidade de tarefas sem que, necessariamente, estas representem aprendizagem efetiva. Isto se evidenciou nos discursos de alguns docentes, como Wendel, conforme segue.

“Diminuindo o peso das avaliações parciais né. Então, nós procuramos dar trabalhos, atividades extras valendo um ponto aqui outro ali, porque só assim eles se esforçam para fazer atividade, isso não quer dizer que vão aprender com ela. E com isso fazer dar uma mexidinha na cabeça deles, fazer com que eles entendam alguma coisa.” (Wendel - PM)

No discurso de Wendel, parece haver maior valorização do esforço do que da aprendizagem. Parece mais importante moldar os comportamentos dos estudantes, domesticá-los no sentido de agirem como se espera de um estudante universitário tendo como prêmio a nota, do que propriamente de suas reais aprendizagens. Interessante destacar que Wendel, em outro momento da entrevista, manifestou o seu incômodo com a cultura da nota fortemente impregnada entre os estudantes:

É complicado porque tudo que o aluno faz, e isso ele são condicionados desde pequenos, tudo é por pontos. Então “Gente dá uma lida no texto tal que tá no livro tal”. “Vai valer quantos pontos o resumo?” (Wendel - PM)

O contraditório é que ele próprio parece usar a nota como “moeda de troca”, um recurso para convencer os estudantes a estudarem, se “esforçarem”. Fernando revela que a própria instituição estimula a prática de atribuir pontos à estudantes que participam dos eventos patrocinados pela Faculdade:

Todo ano a gente faz evento e tem dois, três eventos por ano e nós fizemos o “Pedala Pitágoras”, que eu acho que é a quinta ou sexta edição, que foi dado e concedido ponto pros alunos que aparecessem. (Fernando – PM)

Nunes e Neira (2015) ao investigarem as práticas avaliativas em IES privada mercantil situada em São Paulo, também identificaram como as avaliações, longe de subsidiar as práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, elas assumem um sentido fortemente reguladora e normatizadora do comportamento dos estudantes, de modo que eles se tornem “ativos” nos moldes da lógica do mercado de trabalho competitivo.

[...]Abrem-se as portas para as diferenças e, paradoxalmente, a instituição procura coloca-las no todo homogêneo que os resultados das avaliações visam identificar para corrigir. Os sujeitos-clientes são convidados a entrar, mas a instituição faz de tudo para afastar os perigos de seus desejos. Seus modos peculiares de ver o mundo, as idiossincrasias que os caracterizam, seus processos de significação, dentre outros marcadores culturais que os distinguem, simplesmente não são bem-vindos. O que está em jogo é a sua adequação a uma identidade cosmopolita (NUNES e NEIRA, 2015, p. 396).

A valorização do esforço individual também se evidenciou no discurso de outros docentes, quando ressaltavam que, apesar das dificuldades que eles trazem, muitos deles são esforçados e se empenham muito para levar o curso “a sério”. Neste sentido, diferentemente daquilo que Bourdieu e Passeron (2015; 2008) identificaram no contexto universitário francês, em que há da parte dos docentes uma valorização da erudição que não é escolar, mas sim de herança, com valorização do diletantismo e até de certa pedância daqueles que não precisam se esforçar para se saírem bem academicamente, aqui, o que encontramos foi o esforço pessoal como algo muito valorizado. Isto também aparece nos discursos dos docentes quando se veem em situações conflituosas pelo fato de um aluno considerado esforçado não ter atingido a nota para aprovação. Neste caso, arriscamos afirmar que a nossa cultura está muito mais próxima daquela norte americana, em que o esforço pessoal e a meritocracia, muito mais do que ser portador de uma “alta cultura”, de “brilhantismo” intelectual, são expressões de valor e de ética e valem mais no contexto educacional, ou seja, elas valem nota.

Gerson, que também valoriza o empenho pessoal dos estudantes, foi o único docente que justificou sua estratégia com uma forte crítica ao sistema de reprovação típico da pedagogia tradicional e seus critérios de classe social. Assim, aposta no afeto, nas relações de confiança mútuas para construir um processo de ensino-aprendizagem em que a nota não seja o objetivo final. Ele, que não é formado em EF e mesmo assim

atua com as disciplinas pedagógicas específicas da área, parece indicar estar promovendo rupturas mais profundas com o *habitus* pedagógico tradicional.

O que eu faço, eu, por exemplo, levei os alunos pra quadra pra gente fazer algumas brincadeiras e adaptar essas brincadeiras pra crianças surdas e aí eu levei uns protetores auriculares né, e coloquei em alguns alunos. Aí fizemos a atividade e tal... sempre assim, a gente brinca muito e ri muito e tal, aí é depois a gente volta pra sala e discute aquilo né, e aquilo ali é uma nota que eles vão ter. Eu avalio o desempenho e o envolvimento, a dedicação, sabe... eu acredito que quando você corre atrás, você supera todas as dificuldades que você tem né, isso é possível. Eu não acredito em reprovação. Olha, o que eu acredito? Eu tenho que estabelecer uma relação de afeto com o meu aluno e se eu não gostar do meu aluno, eu não posso ser professor, professor não é um cara que vai, não é aquela coisa impessoal, você cria um afeto com o seu aluno, uma relação afetiva com ele né, é aquela coisa da autoridade. Eu assim, eu me coloco o tempo todo no lugar do meu aluno, qual é a dificuldade que esse cara enfrentou e enfrenta pra estar ali, sabe... financeira, transporte, ônibus, trabalho, trânsito e família, as vezes tem filho e então assim, não é fácil estar no banco de uma faculdade, entendeu? E particular né, especialmente porque normalmente são alunos que vinham tentando e agora conseguiram entrar por causa de FIES, por causa de PROUNI... Então, assim, a gente tá conseguindo incluir muita gente no curso superior e é uma vitória que o Brasil conquistou... tem muito ajuste pra ser feito. Mas é uma Vitória ter esse monte de gente fazendo curso superior, então assim, não é papel da gente reprovar esses meninos, entendeu? Qual é o nosso papel? Primeiro é acolher... é trabalhar com muito rigor técnico e científico e mostrar pra eles que aquilo ali é algo muito complexo, algo muito difícil, as vezes, mas é muito importante e tem muito valor pro mercado de trabalho. E aí dou atividades, várias de avaliação com seriedade, brincando, mas com seriedade e tal e na prova eu alivio a barra porque eu não acredito que a prova avalia ninguém, não. Tem que ter prova, tem que ter nota, é legal ter prova que a gente precisa, a gente vai fazer prova na vida, mas isso não pode... Isso não pode reprovar uma pessoa, porque uma prova escrita não vai dizer o que eu sei, entendeu? Eu não reprovoo o aluno, mas que eu não torne a minha aula uma aula promíscua ou uma aula leviana, a minha aula é séria e meu trabalho é um trabalho que eu procuro ser bastante correto e sério. (Gerson – PM)

Há, por parte da maioria dos docentes o reconhecimento do diálogo e da participação dos estudantes como formas de potencializar o aprendizado. Assim, “mesas redondas” e debates de livros e artigos são as estratégias adotadas por Francis e Breno:

Faço debates, mesa redonda, quem concorda com Vygotski de um lado e quem concorda com Piaget... (Breno - PM)

Geralmente eu trabalho muito não com apresentação só de slides, vamos dizer assim, apresentar um livro, eles têm que debater o livro, dizer o que acharam do livro e porque me indicariam aquele livro pra leitura, entendeu? Debater com os outros colegas. O aluno aprende mais quando ele tá participando. (Francis - P)

Mas, as dificuldades com o perfil do estudante novamente são apontadas como empecilhos para a realização de aulas mais interativas e dialógicas.

Trabalho com slides, sempre tem que ser algo expositivo, eu, quase todas as aulas dou um questionário daquilo que a gente estudou porque na hora da prova eles ficam pedindo por questionário. (Maíza - PM)

Mas, a gente não consegue sair muito disso... é muito difícil porque eles são muito apegados ainda à figura do professor vindo aqui e apresentando um conteúdo... A aula expositiva, muito agarrados com o professor... a lógica é que se chegar aqui e não ministrar uma aula expositiva você não tá trabalhando. (Emerson - PM)

Bourdieu e Passeron (2015, p. 29) afirmam que: “Usuários do ensino, os estudantes também são seu produto e não há categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade as marcas das aquisições passadas.”

Esta constatação dos autores é ressaltada por Amanda:

Eles gostam do modelo de aula expositiva ao qual foram submetidos desde o ensino fundamental. É um grande desafio para os docentes e os discentes trabalhar de forma mais reflexiva e mediadora do conhecimento no ensino superior. (Amanda - PM)

Bernstein (1996, p. 110) ao analisar o aprendizado da leitura ao longo do processo de escolarização tradicional, ao qual os estudantes foram submetidos ao longo de toda a vida, como enfatiza Amanda, explica que:

Num sentido importante, a leitura torna a criança, em algum momento, menos dependente do professor e dá ao adquirente acesso a perspectivas alternativas. Assim, aquelas crianças que são incapazes de satisfazer as regras de sequenciamento no que se refere à leitura tornam-se mais dependentes do professor e de formas orais do discurso.

As considerações de Bernstein (1996) podem nos ajudar a entender este apego que os estudantes demonstram por aulas mais diretivas, em que não há espaço para dúvidas e contradições. No entanto, não são só os estudantes que trazem estas características, pois os docentes também evidenciam suas dificuldades em romper com o discurso unilateral das pedagogias tradicionais, como nos diz Fernando, e acabam por reforçar os rígidos papéis de estudantes e professores. O próprio ambiente das salas de aula, não era organizado para facilitar o diálogo, o debate. Pudemos observar que as carteiras estavam sempre enfileiradas e o foco era o professor(a) e a lousa. Como enfatiza Bernstein (1996, p. 118): “As regras pelas quais o espaço é construído, marcado e ordenado contem mensagens cognitivas e sociais implícitas”.

Eu divido a minha aula em blocos né e eu pego, por exemplo, a disciplina que for e eu trabalho com palavras chaves e questionamentos chaves. Então, eu divido e dependendo, por exemplo, a Fisiologia eu divido em 4 blocos e eu pego o bloco 1 que eu vou trabalhar conceitos e aí eu começo com palavras chaves e perguntinhas chaves. Pergunto pra eles assim, por exemplo: “essas 4 perguntas aqui se caíssem na prova hoje, vocês avaliariam de 0 a 10, quanto vocês tirariam? Não precisa falar, anota no caderno”. Aí eu vou discutindo a disciplina com eles e num momento eu paro e: “agora respondam aquelas 4 perguntas. Responderam? Tem dúvida? Não

tem e tal?”. As minhas aulas, infelizmente a grande parte, elas são expositivas, elas são conteudistas, não tem jeito. (Fernando - PM)

Outra consequência da regra de compassamento forte do modelo tradicional e que afeta as regras sociolinguísticas profundas da competência comunicativa de sala de aula, é que o tempo é muito valorizado e isso regula os exemplos, as ilustrações e narrativas que facilitam a aquisição do código. Assim, a tendência é a redução da fala dos estudantes para privilegiar a fala do professor. Deste modo,

...a estrutura profunda da comunicação pedagógica é, ela própria, afetada... O ritmo da narrativa é diferente do nível de análise. Uma regra de compassamento forte para o último constrói um princípio de comunicação muito diferente da estrutura interna do princípio comunicativo que as crianças utilizam na vida cotidiana (BERNSTEIN, 1996, p.114).

A narrativa cotidiana não é privilegiada pela comunicação pedagógica na escola tradicional, seja na forma, seja no conteúdo, pois apenas algumas narrativas são permitidas. Assim, ao ignorar a narrativa da vida cotidiana e adotar regras de compassamento fortes, a escola cria a necessidade de um outro local para a sua aquisição além dela própria: a casa. Se a família não adere às práticas de disciplina escolar em suas casas, adotando estratégias discursivas voltadas para análises e competências comunicativas não lineares, as crianças podem ficar em desvantagem escolar, tanto no que se refere à leitura como também mais dependentes da figura do professor(a).

b) Estratégias de aumentar as aulas práticas

Foram também recorrentes nas falas dos docentes a menção de que, para lidar com esta realidade de estudante e atender melhor às especificidades da formação na área de EF, eles têm buscado aumentar as aulas “práticas”. Há uma preocupação real entre os docentes em proporcionar ações pedagógicas que valorizem a prática e permita aos estudantes construir habilidades e competências para a intervenção profissional em EF. O discurso de Wendel evidencia esta preocupação, quando nos diz: *Olha, nós procuramos dentro do possível, dentro daquilo que a estrutura da faculdade nos permite, trabalhar bastante com aulas práticas*. Algo também reforçado por Otávio: *Uma coisa que a gente reforça muito é de que a gente tenha muita vivência prática*. Vilmar justifica a importância das aulas práticas porque os estudantes têm muitas

dificuldades com a teoria, *mas na prática eles são ótimos, super envolvidos*. Diante disso, as questões fundamentais a serem problematizadas são: de que tipo de prática estão falando? É da prática do ensino? Ou a prática dos movimentos? Ou ambos? Como estabelecem as relações com a teoria? Estas práticas reforçam apenas o senso prático reprodutor da estrutura social, por meio do *habitus* incorporado que os estudantes trazem de seu cotidiano, conforme definiu Bourdieu, ou promove rupturas e ressignificações?

De modo geral, foi possível captar que os docentes consideravam “prática” como a produção de planos de ensino; a aplicação destes planos; as práticas corporais propriamente ditas que ocorrem nas quadras, piscinas, salas de ginásticas, laboratórios, entre outros; e, as saídas à campo, para a realização de visitas técnicas e vivências práticas. Assim, também indagamos suas condições de trabalho no que se refere à estrutura física das instituições para a realização destas aulas “práticas”. Em duas IES privadas sem fins lucrativos, uma localizada no Sul e outra no Oeste do Estado, os docentes consideravam que as instalações para estas aulas eram boas, pois elas possuíam todos ou quase todos os espaços necessários para a realização dessas aulas.

Outras duas IES privadas, uma ao Norte e outra na Grande Vitória, os docentes consideravam os espaços razoáveis, “tem melhorado muito” como nos informou Otávio e Marcio, pois não contavam com toda a estrutura necessária, mas faziam parcerias com os clubes e academias da região para a utilização dos espaços que a instituição não oferecia. A instituição da região Norte, por exemplo, estava passando por obras de ampliação dos seus espaços, em que o curso de EF também seria beneficiado com mais uma quadra, ampliação dos laboratórios de anatomia/fisiologia e brinquedoteca, que também atenderiam aos outros cursos da área de Saúde e da Pedagogia.

O curso de EF localizado na grande Vitória funcionava no espaço de uma escola privada de ensino fundamental e médio, que é da mesma rede de ensino da instituição universitária. Assim, ele ocorria no período noturno e ficava em prédio separado dos outros cursos de ensino superior da instituição. No horário em que realizamos a entrevista, fim da tarde e início da noite, pudemos ver a movimentação de saída dos estudantes do ensino fundamental e médio, que quase coincidia com a chegada dos estudantes do curso de EF. Embora a escola possuísse uma estrutura suficiente para a realização do curso de EF, como aquele espaço era projetado e ocupado predominante pela educação básica, a sensação era de que ele não tinha os “ares” típicos dos espaços de formação universitária, seus símbolos remontavam à educação de crianças e

adolescentes, ou seja, era um espaço mais “infantil”. Além disso, pelo fato do curso de EF funcionar solitariamente naquele prédio, separado dos outros cursos universitários da instituição, também trazia uma sensação de “vazio”, faltava “vida” e aquela efervescência típicas das interações entre os estudantes de diferentes cursos, que permite a construção de saberes significativos que extrapolam o currículo de formação específica.

Nas IES privadas mercantis, uma localizada na grande Vitória e outra na região noroeste do Estado, ambas da mesma rede e adquiridas há pouco tempo por um grande grupo educacional internacional, haviam diferenças significativas na estrutura dos espaços. Enquanto na unidade localizada na região metropolitana o espaço destinado ao curso de EF era bem humilde havendo a necessidade de firmar parcerias com clubes e academias da região para a realização das aulas “práticas”, na unidade do interior o curso possuía uma estrutura bastante satisfatória, além de também manter parcerias. Nesta que o espaço “deixava a desejar”, tal como afirmou Amanda, há sempre promessas de que as instalações para a EF serão melhoradas, mas os docentes já perderam as esperanças, uma vez que o curso não é considerado o “carro chefe” da instituição, então, não é prioridade, e, além disso, o espaço é alugado. Amanda também destaca que esta situação gera incômodos entre estudantes e professores, pois no deslocamento para a realização das aulas práticas, que é fora da Instituição, sempre se perde tempo de aula.

As questões relacionadas à dimensão prática da formação profissional e suas relações com a teoria tem sido amplamente discutidas no campo da Educação de modo geral. Na EF, essas discussões se fortaleceram principalmente a partir dos questionamentos e autocríticas no âmbito político, pedagógico e epistemológico construídos no início dos anos 80, em que surge o movimento renovador da área que a coloca em “crise”, tal como discutido no capítulo 5. Passados quase 40 anos desta “crise”, o que se pode afirmar é que estas discussões proporcionaram inúmeras reflexões e transformações na área, que podem ser constatadas no volume de produção científica sobre o tema e nas legislações que orientaram os currículos de formação desde a Resolução 03/87 até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCN) (licenciatura- Resolução CNE/CP nº 01/2002³⁴, Parecer CNE/CP nº 09/2001, Resolução CNE/CP nº 02/2002, Parecer CNE/CP nº 28/2001) e graduados

³⁴ Substituída atualmente pelo parecer CNE/CP 02/2015.

(bacharelado- Resolução CNE/CES nº 07/2004 e Parecer CNE/CES nº 58/2004) em Educação Física que separaram definitivamente os cursos de bacharelado e licenciatura (ANTUNES, 2012).

Segundo Antunes (2012) as DCNs de 2002, enfatizam a busca por uma formação traduzida em ação-reflexão-ação e estariam de acordo com os pressupostos de uma “prática reflexiva”, aos moldes do que foi desenvolvido por David Schön em sua epistemologia da prática. Deste modo, os cursos de formação de professores deveriam organizar seus currículos de modo a valorizar a prática como um eixo que deve perpassar toda formação inicial de professores. Por outro lado, observa-se que “na prática”, no chão das escolas e dos cursos de formação inicial de professores, a noção de “prática” continua sendo um “nó” difícil de ser desatado, em que a coexistência de diferentes e confusas concepções de prática é uma realidade que desafia os cursos de formação. À exemplo das concepções epistemológicas e pedagógicas, mais uma vez, foi possível notar uma pluralidade de significações sobre a prática e sua relação com a teoria, que nem sempre estão claras para os docentes, mas que agem, inevitavelmente como um currículo oculto, que produz e reproduz modelos de intervenção.

Os dilemas e tensões entre “o saber fazer” e o “saber ensinar”, bem como a relação entre teoria e prática são bem expressadas no discurso de Otávio, quando tenta me explicar porque considera a “vivência prática” muito importante no processo de formação inicial:

Ele precisa criar uma imagem do que ele vai fazer no futuro e isso não dá pra fazer lendo só. Em algum momento você tem que imaginar o lançamento de um peso, de um dardo. Isso é uma coisa e outra coisa é você pegar o objeto e tentar fazer e perceber as dificuldades que vão surgindo na realização do movimento. Porque se eu não sei das dificuldades como é que eu ensino? (Otávio - P)

A reflexão e o questionamento de Otávio refletem bem as transformações pelas quais passou o campo da EF nestes últimos 40 anos. Como já discutido por Bracht (2014), a EF, desde a sua introdução nas escolas no início do século XX até fins dos anos 60, a área não passou por grandes conflitos e reflexões a respeito de sua prática de intervenção, que era sinônimo de “saber fazer”, ou seja, saber a execução técnica dos movimentos. O saber teórico que lhe conferia poder simbólico veio de empréstimo do campo de conhecimento médico-higienista e do pensamento positivista e, a sua prática, inicialmente da caserna militar e depois do esporte (PAIVA, 2003). Neste sentido, é possível notar que a concepção de teoria e prática que fundamentou o campo da EF foi a pragmatista-utilitarista, em que a prática define o que é verdadeiro (GAMBOA, 2008).

Como já descrito no capítulo 5, é a partir do final da década de 70, com o retorno de inúmeros professores universitários de EF que saíram do país para a realização de pós-graduação, que o campo começa a questionar a sua prática e apontar que à EF “faltava uma teoria”. Deste movimento, que originou inúmeras construções epistemológicas para a EF, houve ao longo dos anos 80, modificações curriculares, em que há uma clara valorização da teoria nos processos formativos, inclusive com maior abertura aos conhecimentos das Ciências Sociais e Filosofia. A noção de prática deixa de ser o saber fazer e passa a ser “ensinar a ensinar”. Há uma transição do currículo tradicional esportivo, focado na prática, para o currículo técnico-científico, em que o saber flui da teoria para a prática, numa concepção aplicacionista do conhecimento (RANGEL-BETTI e BETTI, 1996) ou como diz Gamboa (2007), uma concepção mais racionalista/idealista, em que a teoria tem primazia sobre a prática. Os conceitos e interpretações são formados independentes da prática e esta deve ser a projeção das ideias.

Nas duas concepções (pragmatismo/utilitarismo e racionalismo/idealismo), explica Gamboa (2007), a relação entre teoria e prática é dualista e a articulação entre estas dimensões se dá ou em termos de supremacia de uma sobre a outra ou de equilíbrio. A superação deste dualismo, na opinião do autor, viria de uma concepção que entende tanto a teoria quanto a prática como parte da ação social humana, portanto, em interrelação dinâmica em que uma se constitui na antítese da outra. “O termo práxis foi criado para denominar esta dinâmica” (GAMBOA, 2007, p. 37). Ao invés de equilíbrio, ajuste ou adequação, a práxis expressa tensão, contradição, que “gera um movimento dinâmico de superação”. Assim, a relação teoria e prática é dialética, em que toda prática está carregada de teoria e vice-versa.

No desenvolvimento de sua teoria da prática, Bourdieu também busca na compreensão dialética, através do conceito de *habitus*, a superação das dicotomias, entre interioridade/exterioridade, subjetivismo/objetivismo. Como já descrito, a prática não é nem resultado da obediência cega às regras nem é fruto da vontade absoluta do sujeito, mas algo de terceira ordem (GAMBAROTTA, 2016). Apoiado principalmente nas reflexões de Merleau-Ponty, Bourdieu, segundo Gambarotta (2016, p. 35), concebe a dialética sempre aberta, “una ‘dialéctica sin síntesis’ que, en tanto tal, mantiene abierto el movimiento, sin una reconciliación final que sería también el cese de semejante movimiento.”.

O campo da Educação, principalmente a partir da década de 80, sofre grande influência das concepções que advogam a relação dialética entre teoria e prática, seja pelo viés das Teorias Críticas ou Pós-Críticas e busca redimensionar os sentidos da prática, valorizando uma formação pautada na noção de ação-reflexão-ação. A partir da metade dos anos 90, na área de EF, é possível verificar mais fortemente este mesmo movimento. Isto pode ser constatado em artigo desenvolvido por Betti-Rangel e Betti (1996), que tece muitas críticas ao currículo tradicional de formação e propõe, para a superação das dicotomias, uma fundamentação curricular pautada na Epistemologia da Prática, em que o professor é reconhecido como produtor de um saber, ou seja, um saber prático, que envolve o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (PEREZ GOMEZ, 2007). Assim, no âmbito da formação inicial em EF, passa a ser cada vez mais intenso um movimento de valorização de currículos e de práticas pedagógicas que priorizem as situações da prática de ensino, da didática, não mais pelo viés tecnicista, como já criticaram Bracht e Caparroz (2007), mas na perspectiva da reflexão crítica sobre a ação.

Foi possível captar nos discursos dos docentes este movimento da área, pois a maioria expressou um entendimento da importância da articulação da teoria e prática e a noção de “prática” não como sinônimo de “saber fazer”, mas sim como “saber ensinar a ensinar”. No entanto, foi possível também perceber que em alguns momentos os resquícios ainda “vivos” das tradições que consolidaram o campo e, vez ou outra, a prática como “saber fazer” também se revelava e se misturava com as representações atuais predominantes, como será apresentado nas próximas páginas.

O aumento das aulas “práticas” relatadas pelos docentes, muitas vezes, são explicadas como “simulação de situações práticas”, em que os estudantes aprendem a elaborar planos de ensino e os aplicam para a própria turma, de modo a simular a realidade da escola. Miguel, inclusive, traz esta prática para o âmbito das aulas de Anatomia, algo que mais uma vez evidencia o seu esforço por superar a concepção tradicional de ensino desta disciplina. Assim ele nos diz: *Eu tenho insistido muito na produção de planos de aula com temáticas específicas do conteúdo da disciplina. Já começo com isso na anatomia.* (Miguel)

Mario também aposta nesta estratégia e busca, inclusive, trabalhar em parceria com o professor Fabio, que ministra os estágios e relata:

Busco envolver a Metodologia da EF e como que é essa metodologia na prática, como que é trabalhar com essa disciplina na prática, é onde acontece um pouco da parte prática da minha disciplina na quadra com a aplicação e construção de planos de aula, dentro dessa perspectiva

que a gente acredita que é né, a EF hoje, a importância da inclusão do aluno, a oportunidade de todos estarem jogando. Por exemplo, na disciplina de Metodologia do Ensino da EF nos Anos Iniciais, eles constroem o plano e a gente pega o currículo do estado e pega o currículo do município, então eles fazem todas essas construções desses planos em cima dessas propostas, aí depois de construídas entregam esses planos de ensino e depois escolhem um conteúdo pra fazer aplicação na própria turma em quadra. Na disciplina de Metodologia na Educação Infantil eles fazem toda essa construção. Só que eu coloco eles pra irem pra Educação Infantil aplicar esse plano lá na escola, então eles aplicam lá e aí eles trazem pra falar em sala, sem ser nada muito acadêmico... a intenção é que eles tragam esse registro de experiência e falem lá na frente da turma pra gente fazer um comentário, dialogar... Então, eu faço essa ligação junto com os estágios e a gente tá sempre em discussão buscando uma EF na perspectiva de trabalhar com a inclusão do aluno nas aulas... discutindo toda essa questão cultural, da importância do movimentar-se na EF não mais naquela perspectiva esportivista. (Mario - P)

O estágio como oportunidade de relação de tensão entre teoria e prática foi mencionado por Miguel, Mario, Francis e Fabio, todos docentes de IES privadas sem fins lucrativos. Além destes docentes terem maior afinidade com as discussões pedagógicas, afinal, com exceção de Miguel, os outros são docentes de disciplinas pedagógicas, é possível que a maior autonomia pedagógica permita a eles arriscarem mais em direção à práticas que promovam pequenas rupturas com o currículo tradicional. Porém, nem sempre a autonomia pedagógica garante que os docentes invistam em ações que tragam outros sentidos para o estágio. Cibele, que é responsável pelo estágio em uma IES privada sem fins lucrativos, na qual ela relata possuir autonomia pedagógica, mantém uma relação mais burocrática com os estágios. A aproximação que faz com o contexto escolar, se dá por meio da “aplicação” de projetos de intervenção e não do diálogo com a realidade vivenciada pelos estudantes no estágio. Mantém assim, a relação tradicional e distanciada entre universidade e escola, em que esta última é local de “aplicação” dos conhecimentos produzidos na universidade, conforme nos relata:

Nós temos convênio com escolas públicas e privadas. E nós fazemos o convênio, vamos, conhecemos a escola e fazemos o convênio. E esse aluno ele é... Ele escolhe a escola na verdade né. Como a gente tem muita escola aqui, ele vê perto da casa dele ou no município. E é feito um termo de compromisso, que é um documento onde a instituição paga um seguro pessoal, no caso do aluno no estágio e ele realiza o estágio dele supervisionado. Não existe uma cobrança de que eu esteja no local, existe a cobrança que o professor seja formado. E aqui eu dou as orientações básicas. Como, entrar na escola, como se portar na escola, como atender a escola, montagem de plano de aula, montagem de projeto, eles têm que aplicar um projeto de intervenção na escola. Então eles montam esse projeto, eu avalio pra que depois eles possam botar em prática. (Cibele - P)

A relação burocrática com os estágios também se confirmou nas IES privadas mercantis. Não há relatos de valorização do estágio como elemento articulador da teoria e prática. Via de regra, os docentes explicavam que o estágio era por conta do aluno,

que deve buscar a escola, preencher a “papitada” e postar tudo na plataforma virtual, conforme explica Vicente:

[...] por conta do estudante... como funciona: nessa plataforma faz a postagem de todos os documentos... então não existe uma secretaria que fica pegando documento do estágio, é tudo nessa mesma plataforma que eles têm. Eles vão até a escola, a gente tem convênios estabelecidos, né, mas tem convenio com todo mundo aqui da região norte, então porque a gente tem muitos alunos de Rio Bananal, Jaguaré, enfim, todas as cidades em volta... e aí a gente tem convenio com todas as prefeituras, estado e tal, então todas as escolas são atendidas e quando não são ou uma particular nova e tal a gente firma um convênio e o aluno entra. (Vicente – PM)

Outro recurso adotado por Ariovaldo na disciplina de ensino de lutas, é a filmagem da aplicação dos planos de ensino para posterior análise e reflexão em sala de aula.

Teve uma turma que eu pedi pra cada um como trabalho, que eles montassem os planos de aula. Fui aplicando os planos de aula e filmei de cada um e mostrei pra eles assim: “foi o plano de vocês”. (Ariovaldo - PM).

As estratégias que buscam trazer os conhecimentos produzidos nos estágios para dentro da sala de aula, bem como as simulações da prática e a análise sobre elas, se mostram interessantes para mobilizar os diferentes saberes dos estudantes na resolução de situações complexas que envolvem o saber ensinar, podendo se aproximar da ideia de prática-reflexiva, principalmente quando há o contato direto com a realidade escolar e tencionada nas aulas da faculdade. É uma estratégia que se aproxima do que Veiga (2016) denomina de metodologias ativas. O professor Francis também relata uma experiência de “prática” que, inclusive, acabou se revertendo em benefícios à comunidade local:

Tô dando aula de EF comunitária e o que eles fazem? Eles vão ter que fazer relatório sobre 6 projetos sociais do município... e aonde ele for fazer as pesquisas pra esses projetos sociais, ele tem que arranjar uma área aberta pra poder tirar foto, bota o endereço da área e projeta uma área esportiva pra aquele local, faz o projeto e indica quais são as ações que vai ter. Teve ações na cidade que a gente fez na disciplina de EF comunitária e que hoje é uma praça... Tão criando, tão escrevendo e isso não tem preço pra uma formação acadêmica. (Francis – P)

Os relatos de Mario e Francis, que dão aulas na mesma instituição, foram bastante marcantes no sentido de que o curso de EF e seus professores tem feito um grande empenho para manter contato com a realidade da cidade, interferir a partir da EF na realidade local. Isto também apareceu no discurso de Danilo, quando relata que o corpo docente da Instituição participou da elaboração do novo referencial curricular de EF do município, ou seja, estão disputando os significados sobre a EF escolar. Estas

ações que aproximam o curso de EF da política concreta, foram facilitadas porque alguns docentes, além de atuarem na educação básica, também tinham cargos políticos nas secretarias de Educação, Esporte e Cultura da cidade. Francis relata mais uma ação feita em parceria com os estudantes do curso de EF

Nós estamos com um projeto lá, com o segundo período de educação física que foi pro terceiro, nós pegamos um pátio que não tinha nada e se você vê o que nós estamos construindo lá. É uma coisa assim de outro mundo, de outro nível, entendeu? E agora já temos pneus... Conseguimos os pneus pra botar, oh, tudo feito com pneu pra poder montar... Conseguimos madeira e fizemos um parquinho, as atividades... era uma área cheia de pedra e a gente limpou tudo na enxada E eles já utilizando, não foi inaugurado ainda. (Francis – P)

A ocupação de cargos políticos pelos docentes, às vezes, trazia até alguns conflitos e tensões com o professorado da educação básica local. Miguel relatou suas dificuldades em adotar a mesma dinâmica de estágio da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, pois os professores das escolas deste segmento viam os estagiários como aqueles que iam “vigiar” se eles estavam adotando o novo referencial curricular encabeçado pelos professores da faculdade, conforme expressa a seguir:

[...] como eu trabalho também no município e trabalho na secretaria, alguns colegas meus de área estavam achando que eu estava pedindo esses acadêmicos pra ir pras escolas...Pra ver se a proposta do currículo lá que existe na educação física tá sendo aplicada e aí eu parei com essa questão do fundamental I e II. (Mario - P)

As ações coordenadas por Francis que originaram um parque público e o parquinho na escola, também colocou algumas questões importantes para a reflexão, pois ao mesmo tempo que são de imensa importância, pois estão permitindo a melhora imediata dos espaços públicos, também nos deixou a impressão de que talvez, na ânsia por valorizar a dimensão prática da formação, acabe se estabelecendo uma relação pragmática/utilitarista com a política e com o espaço público, além de uma noção paternalista de política, que constrói “para” as pessoas e não “com” as pessoas. Ele não relatou, por exemplo, quais reflexões fez com os estudantes acerca do que é o espaço público, porque ele é sempre tão abandonado e o papel da Educação e da EF frente para o fortalecimento do espaço público. Sem isto, estas práticas tendem a atender uma demanda imediata, individual, mas não promove modificações mais profundas na estrutura política nem tão pouco o fortalecimento da democracia.

As saídas à campo também foram muito mencionadas pelos docentes como exemplos de atividades práticas relevantes para a formação, principalmente porque em algumas cidades mais afastadas da capital, os espaços de atuação são muito restritos,

então é importante ampliar o olhar sobre o campo de trabalho, tal como nos informa Miguel.

É... uma coisa que a gente faz muito na EF, são aulas de campo, visitas técnicas integradas assim, porque a gente entende que a cidade é muito limitada né, em relação às possibilidades que o aluno tem de ver... de campos de atuação. (Miguel - P)

O contato com práticas corporais que estão na mídia, mas afastadas da experiência sociocorporal de parte dos estudantes, também é uma justificativa adotada por Ariovaldo quando relata a importância das saídas à campo, das visitas técnicas:

As aulas de lutas acontecem aqui e, por exemplo, o Muay Thai, os meus alunos já fizeram o Muay Thai e tal e outros nunca fizeram. E eu vou pra uma academia e tal e a gente sai daqui pra uma academia pra uma aula tradicional de Muay Thai. E nisso já foi visto história, nome de socos, chutes... levo pra eles verem lá, faço um relatório e a gente discute o que foi visto. (Ariovaldo - PM)

Em estudo desenvolvido por Antunes (2012), que investigou a dimensão prática da formação profissional em EF, o autor, ao entrevistar estudantes e professores de 4 IES (3 privadas e 1 pública) na região de Campinas, SP, também constatou que as atividades externas, como visitas técnicas, são percebidas pelos estudantes e professores como momentos práticos que potencializam a relação teoria e prática.

Porém, uma questão que se colocou para reflexão é até que ponto estas saídas ou participações em atividades externas, geravam reflexões críticas sobre realidade. Elas pareciam, em alguns momentos, atuarem mais no sentido de “treinar” os estudantes para reproduzirem bem o senso prático da área, como saber organizar eventos esportivos dentro da lógica hegemônica. Assim, estas estratégias correm o risco de tornarem-se apenas uma prática reprodutiva. Essa percepção foi construída a partir do discurso de Vilmar, que relatou que o curso de EF “*é muito disso, muito de evento*”, tais como organização de interclasses e corridas de rua, conforme destacou Fernando. Sobre isto, Emerson, afirmou:

Aqui a gente tem uma cultura de fazer muitas ações externas com os alunos né, de maneira que a gente atribui valor àquilo e eles são avaliados, então pra fazer com que eles se envolvam dentro da própria turma e também entre as turmas e os períodos. Dentro da EF né, hoje a gente tem aqui alguns alunos que são envolvidos na organização de eventos e eles tem falado na montagem de uma atlética formal, então isso é super importante que eles acabam tendo uma aprendizagem muito grande, eles viajam e participam de ações externas... (Emerson - PM)

A respeito da relação teoria e prática, é possível perceber ainda a forte dicotomização. Em alguns momentos as “simulações da prática” são tomadas pelos

docentes a partir da concepção “aplicacionista”, em que a teoria se sobrepõe a prática, como destacam os discursos de Ariovaldo, Cibele e Vilmar:

“Eu tenho que começar com teoria! Só começo com teoria e não tenho dinâmica, não tenho nada disso. “Iniciação Esportiva” é teoria, teoria e depois que começa a prática.” (Ariovaldo - PM)

“Como eu estou trabalhando o desenvolvimento motor, aprendizagem motora, a gente trabalha muito teórico-prático. O que eu passo dentro de sala de aula a nível de movimento humano a gente transpõe pra prática.” (Cibele - P)

Eu gosto muito da parte prática e executar mesmo é, aí já a tecnologia nos auxilia e hoje em dia a gente tem um acervo gigantesco. Boa parte das minhas aulas eu planejo a partir de audiovisual, questão de vídeos, de power point, apresentações em si e após isso eu faço a prática, então principalmente a parte de movimento. (Vilmar - PM)

Para Marcelo, essa dinâmica de iniciar pela teoria e depois ir para a prática, também tem um sentido de manter a turma até o fim da aula, como se a prática fosse o momento prazeroso pelo qual os estudantes devem aguardar, pois só poderá ser experimentado após o desprazer de estudar as teorias. O caráter acrítico com que trata a prática também é evidenciado no modo como trata a situação precária das condições de trabalho na escola. Parece ensinar apenas os estudantes a se adaptarem à precariedade.

Assim ele nos relata:

As primeiras aulas acabam sendo momentos mais teóricos, quando eu aponto algumas questões importantes, faço uma introdução na disciplina e tal, conceitos e aí depois eu gosto né, eu tenho mantido isso já há algum tempo até pra tentar prender mais a atenção deles, pra segurar um pouco a participação deles, eu tento manter um padrão que é uma parte teórica até o intervalo e depois a parte prática, então eu faço a teoria e já trabalho a questão prática em cima daquilo que foi falado em sala. Então, eu tento aproximar, por exemplo, no atletismo, eles constroem o material, né, e aí eles dão uma aula utilizando aquele material que foi construído e a ideia é que eles utilizem material reciclado, então, garrafa PET, cabo de vassoura, meia velha, sacola plástica, areia, enfim, aí eles tem que construir esse material e dar uma aula com esse material, então é o que eu reforço com eles, oh, a realidade de vocês na escola vai ser nem ter o material adaptado e vocês que vão ter que construir. (Marcelo - PM)

Além da concepção “aplicacionista” da teoria sobre a prática, há também situações de prática desarticulada da teoria, ou como um fim em si mesma, como sinônimo de “saber fazer” e não “saber ensinar”, com claro desprezo pelas teorias e pelas práticas de leitura, como revelam os discursos de Maiza e Breno. Também foi possível captar as confusões ainda existentes entre Esporte e Educação Física, nos relatos de Breno e Gerson:

Então, algo mais prático e nenhum trabalho é muito aquele de leitura... é mais explicar mesmo na prática. (Maiza - PM)

Eu trabalho as regras do futebol na prática porque isso facilita o aprendizado do aluno até o jogo em si, então você consegue através de educativos estar fornecendo tudo que envolve o futebol, até o sistema tático, até sumula, você consegue fazer isso.

E em uma turma eu trabalhei 100% prática onde a teoria aparecia durante a minha aula prática... e ao final da 18ª aula eu criava o jogo em si, uma parte da turma tava ali, é fazendo a sumula, dois alunos arbitrando a partida de futsal, então você inseriu as regras, criou o jogo, sistema tático, mesário, a galera da sumula né, que não deixam de ser mesários, os árbitros cada um na sua posição e na sua função e todo mundo aprendeu o conteúdo e o resultado final positivo. **Os meninos foram aprovados sem precisar ficar quebrando a cabeça em casa com leitura, porque eles não gostam de ler. O semestre inteiro, eu marquei todas as aulas práticas. E eu faço isso também em natação.** (Breno - PM)

A gente simulou em Práticas Pedagógicas de EF escolar um evento esportivo na escola e a gente dividiu a turma: vocês agora não são mais alunos de EF vocês são professores de EF e eu sou o pedagogo ou o diretor da escola, eu coordeno vocês e agora nós vamos organizar para o ano que vem um evento esportivo na escola, uma coisa festiva e vamos chamar de Festival Esportivo. Eu acho que tem que ser isso né, aí quando falo de escola eu uso o meu trabalho como professor e assim vai... (Gerson - PM)

O relato de Breno é um exemplo claro da transformação da aula em momentos de “saber fazer”. Ainda que destaque que a “teoria aparecia durante a minha aula prática”, todos os exemplos dados sobre a organização da aula e o conteúdo, remetiam ao aprendizado das regras do esporte hegemônico e das habilidades técnicas. Na verdade, o que Breno parecia ensinar é como jogar e organizar um evento esportivo aos moldes tradicionais, com arbitragem, súmula, etc. Gerson, que exemplificou o conteúdo trabalhado com os estudantes na disciplina de “Práticas Pedagógicas de EF Escolar” despendeu várias aulas, assim como Breno, com a simulação de organização de um evento esportivo na escola.

Gerson e Breno parecem atuar com representações parecidas a respeito da área. A diferença que, ao contrário de Breno, Gerson não é formado em EF, é biólogo e assumiu as disciplinas pedagógicas da EF por ter vasta experiência no campo escolar e cursar o doutorado em Educação, conforme relatado anteriormente. Seus exemplos são bastante expressivos das representações que ele tem da EF escolar. Como não tem conhecimentos mais sólidos sobre os embates e disputas travadas no campo, acaba por conduzir sua prática pelo senso comum e a reproduzir aquilo que há tantos anos vem sendo criticado na área. Em outro momento, ele nos relata um exemplo de uma aula que buscava ensinar os futuros professores a acompanhar o rendimento motor dos estudantes:

Eu falei “vocês vão escolher algumas brincadeiras que você sabe que tal habilidade é muito forte e muito presente nessa brincadeira”, então, por exemplo, a criança vai pular corda e um monte de coisas ela tem que ter desenvolvido pra ela pular corda direitinho e tal, mas tem algumas coisas que são muito fortes, por exemplo, tem que ter noção de ritmo...e a gente pode pegar e usá-la pra avaliar o ritmo da criança, mas vocês vão ter que pegar essa brincadeira e

criar um critério de aferimento e de medição desse equilíbrio e desse ritmo da criança e aí você pode fazer o seguinte: bom, vou colocar a criança pra pular corda e 10 passadas de corda ela não pode errar e se ela não errar ela tá com o equilíbrio legal e a gente pode criar um modo de medir isso né, vou criar uma escala e vamos testar na escola. E depois a gente vai rever isso né, e nós vamos pra escola avaliar as crianças no início do ano, no meio do ano e no final do ano, entendeu? E aí nós vamos fazer uma planilha disso e essa planilha vai virar depois um gráfico e vamos entregar pros professores em fevereiro e eles vão ter condições na escola de trabalhar com essas crianças pra melhorar esse equilíbrio.” (Gerson - PM)

Mais uma vez ele revela a imagem que tem da EF e de uma concepção de corpo e movimento que devem ser medidos, padronizados para se alcançar o ideal. Resgata com os estudantes as fichas de registro do padrão motor, amplamente adotadas pela concepção Tecnicista que embasou a didática de EF até meados da década de 80. Isto, inclusive, é até antagônico às suas ideias sobre Educação, pautadas nos estudos do cotidiano e na Filosofia de Deleuze e Guattari, conforme relatou a respeito de seu doutorado, o que demonstra a sua ingenuidade em relação ao campo da EF. Não estamos aqui advogando em favor da noção de que a EF não deve se preocupar com o ensino do gesto, afinal, este é um dos objetivos da EF escolar, que o estudante da educação básica se aproprie das diferentes práticas corporais para usufruí-la. O que ressaltamos é o modo acrítico e reprodutor de um modelo de EF escolar, que, mais uma vez, reforça o senso comum dos estudantes acerca da área na escola. O que nos chamou a atenção não foi exatamente a falta de conhecimento das especificidades do campo por Gerson, afinal, ele não é formado em EF, mas é constatar que alguns professores com formação na área ainda trazem muito fortemente arraigado o *habitus* tradicional da EF e até desprezo pelas práticas de leitura. Cibele, por exemplo, que dizia que o seu curso era pautado na Cultura Corporal de Movimento, nos conta que “[...] nós temos professores muito técnicos no curso e isto é bom” e explica ser corriqueira as práticas de avaliação do gesto motor:

Na EF a gente faz muita avaliação prática né. As aulas práticas ou as provas mesmo, provas normais teóricas. Avaliação de técnica, de movimento, dentro de cada modalidade. Por exemplo, atletismo, movimento do arremesso, a técnica básica que esse aluno tem que saber para ensinar na escola. (Cibele - P).

Como se pode notar ao longo deste subtema, há, por parte dos docentes, o reconhecimento e a preocupação com a dimensão prática na formação profissional, que inclusive é mencionada como um facilitador da aprendizagem pelos estudantes. Eles entendem a dimensão prática como “saber ensinar” e a importância da articulação entre teoria e prática no processo. Porém, foi possível identificar que ainda persiste uma

concepção dicotômica entre teoria e prática, em que ora prevalece a teoria sobre a prática, ora prevalece uma prática sem teorização.

Em estudo desenvolvido por Antunes (2012), que investigou a dimensão prática da formação profissional em EF, o autor, ao entrevistar estudantes e professores de 4 IES (3 privadas e 1 pública) na região de Campinas, SP, também constatou que docentes e estudantes compreendem a importância da articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional, porém a concepção dicotômica ainda prevalece nos cursos de formação inicial. O autor destaca resultados muito parecidos com os achados neste estudo, pois há tanto a visão de prática como aplicação da teoria ou a teoria como via de mão única sem interdependência com a prática. Ele também ressalta o desconhecimento ou o pouco conhecimento de alguns docentes em torno às diretrizes curriculares e a desconsideração dos estágios, dos projetos de extensão e pesquisa como instrumentos privilegiados de articulação entre teoria e prática.

Uma situação que foi recorrentemente citada pelos docentes que atuam em IES privadas-mercantis e, que, a nosso ver, tornam ainda mais complicados os dilemas da “prática”, é a junção de turmas do bacharelado e da licenciatura. Para redução de gastos, é muito comum que estas instituições juntem as turmas em disciplinas consideradas “comuns”, de modo a reduzir os custos com a hora do docente. Isto gera uma série de complicações ao docente e dificulta a compreensão dos estudantes sobre a “prática” na escola e fora dela. Nestas situações, parece prevalecer os sentidos ligados às práticas típicas do bacharelado, que via de regra se aproximam mais das experiências sociocorporais dos estudantes atuais e gozam de maior poder simbólico no campo.

[...] tão juntos. A licenciatura quando ela, primeiro o perfil é completamente diferente e eles são, você entra em uma turma que é bacharelado, você sabe só de entrar e você entra numa turma que é licenciatura, é outro perfil, mas eles sofrem e isso é uma ferida nossa mesmo, eles sofrem porque eles fazem muitas matérias juntas, uma junção. Metodologia do ensino da dança... meu Deus do céu né. Só que, a gente tem 300 alunos de bacharelado e 70/80 de licenciatura... então de alguma maneira a coisa vai se direcionando e aí é uma, mas isso daí também não tem desculpa pra isso não, porque metodologia do ensino da dança não pode ser dança de academia o tempo inteiro, dança do verão né!? Mas aí a licenciatura tem esse tipo de dança, de... entendeu? (Vicente - PM)

Eu tenho turmas que são juntas e aconteceu isso só esse semestre, que eu tive a oportunidade, vamos dizer assim, de dar aula pros dois e fica complicado! Sinceramente fica, mas a instituição tá até pensando sobre isso aí, de separar, eles tavam falando isso, mas é assim, pras aulas que não são tão teóricas, digamos assim... fica complicada a questão da prática... é uma coisa necessária e dá uma diferença muito grande pra bacharel e licenciado, é totalmente diferente. (Ariovaldo - PM)

[...] Então, é... o planejamento, ele é um só e qual é a maior dificuldade hoje? Inclusive é uma discussão que a gente tem na instituição: a gente acaba tendo turmas de licenciatura e bacharelado na mesma sala de aula... então, por exemplo eu vou trabalhar uma disciplina, enfim, “voleibol”, são focos diferentes, né? E aí como é que eu dou essa aula?! Como é que eu dou uma aula que atenda o licenciado e que atenda o bacharelado ao mesmo tempo? Então, essa é uma dificuldade que a gente acaba tendo. Não dá, não dá pra você ficar esperando eles resolverem essa situação não. Então eu acabo tentando, as vezes... meu planejamento ele acaba sendo um só em termos de conteúdo, mas durante a minha aula, às vezes, eu mudo a minha postura em relação a como passar esse conteúdo. (Marcelo - PM)

Neste sentido, a separação entre bacharelado e licenciatura que deveria ajudar a resolver, ao menos em partes, o problema da falta de identidade das áreas da Educação, é atravessado pelos interesses mercantis das IES com fins lucrativos, que têm criado mecanismos para “burlar” a legislação e continuar oferecendo algo muito parecido com o antigo modelo curricular, que em quatro anos formava para as duas habilitações. Com isso, as licenciaturas parecem ser as maiores prejudicadas.

c) Estratégias de forte enquadramento moral, controle e auto-ajuda

Também identificamos ainda algumas estratégias fortemente voltadas à homogeneização e controle do comportamento dos estudantes, que vão na contramão da formação crítica, da autonomia intelectual e do amadurecimento acadêmico, dado o seu caráter infantilizador. Além do controle do comportamento, também captamos algumas estratégias de enquadramento moral, através do discurso do esforço individual e da auto-ajuda, tão na moda em tempos contemporâneos.

As estratégias de controle do comportamento descritas pelos docentes remetem às práticas tradicionais e tecnicistas da escola básica, pautadas no condicionamento ao estilo *behaviorista*, através do reforço positivo e negativo, que tem como fim fazer os estudantes realizarem as tarefas propostas, como escrever e participar das aulas práticas. Na verdade, são práticas de escrita mais reprodutiva, de cópia do material apresentado pelo professor, tal como nos relata Maíza, e Breno.

Sabe o que eu faço? Eu me sinto no Fundamental II. Eu dou visto (risos). Porque eles querem tirar foto e eu não deixo (risos). Sabe porque, eles tiram foto e na hora da prova eles não vão lembrar que eles tiraram foto daquele slide e eu faço todo mundo copiar e o caderno deles tem visto, tem coraçãozinho meu (risos). Trato igual criança e eles copiam. (Maíza - PM)

Desculpa o meu lado tecnicista, mas caderno na mão e professor dando visto em 2017! Eu trabalho com visto mesmo. Eu vou corrigir caderno do pessoal e toda aula eu quero caderninho na minha mesa, infelizmente tem que ser assim, porque você obriga o aluno a escrever, o aluno a ler e depois a gente discute o que tá no papel. (Breno - PM)

Percebe-se que modificar o comportamento dos estudantes para que eles estudem é algo muito enfatizado por alguns docentes. De fato, é desejável e importante a adoção de práticas no ensino superior que ensine o estudante a organizar os estudos, a ler e escrever. Como já ressaltado anteriormente, é necessário que o docente abandone a ideia de que todos eles já chegam no ensino superior com estas disposições incorporadas e construa estratégias que o auxilie a construir sua autonomia intelectual (EZCURRA, 2007; 2009). Como já vimos no presente estudo, os estudantes de fato chegam ao ensino superior com uma série de dificuldades nestas habilidades. Porém, parece que as estratégias empreendidas por alguns docentes participantes desta pesquisa, põem em prática o *habitus* reprodutor da educação conservadora e ao invés de permitir a construção da autonomia, acabam por reforçar a repetição, a cópia e a infantilização, e, por extensão vão na contramão da construção de uma formação para a autonomia intelectual. São estratégias voltadas claramente para normatizar os estudantes, homogeneizar. Breno também explicita o estereótipo de que o estudante parece não ser capaz de aprender de outro modo, que não seja pela submissão e repetição.

O caráter naturalizado desta estratégia é explicitado na contradição do discurso de Maíza, que mencionou no início da entrevista que a formação superior deveria estar voltada para a autonomia intelectual, mas em sala de aula lança mão de excessivo controle, indo na contramão do desenvolvimento da autonomia:

E o bom professor eu acredito que é aquele que seja muito bom na prática e que ele queira estudar, aquele que busca conhecimento entendeu, é... pessoas que querem descobrir, é o que eu sempre falo pra eles “o bom professor de educação física é aquele que ele quer descobrir” porque a gente trabalha com a saúde. Então, o bom pesquisador né, ele descobre coisas, então, a gente as vezes tem um preconceito muito grande com o professor de educação física, que não estuda, é aquele que não tem nada pra fazer. (Maíza –PM)

Inevitavelmente, estas estratégias estão ensinando como ser professor na educação básica. Fabio, inclusive, destaca que usa essas estratégias de controle para que os futuros professores possam ver como “eles podem fazer na escola”:

Também trabalho com participação nas aulas práticas pra que eles vejam a importância da participação nas aulas práticas... a partir do segundo e do terceiro a gente já vê mais a questão da participação, até pra eles também notarem como eles podem fazer na escola. Então, as vezes na pauta ta marcado colorodinho: de azul quem participou, de vermelho quem ta presente, mas não participou... A gente faz esse registro com eles também. (Fabio - P)

Alexandre Vaz, em 13 de setembro de 2016, publicou no jornal *Pensar a Educação* sua perplexidade diante de uma reportagem da Folha de SP acerca das práticas infantilizadas adotadas por IES privadas na capital paulista, tais como reuniões de pais e mães dos estudantes. Um dos dirigentes da instituição relata ser cada vez mais frequente o controle dos genitores sobre as notas e desempenho dos estudantes e reclamações quando seus filhos são reprovados em disciplinas. O dirigente ainda informa que estas estratégias são adotadas porque alguns estudantes teriam autonomia limitada e repertório incipiente. Esta situação foi também relatada por um docente que atua em IES privada-mercantil. Ele nos diz:

[...] pra você talvez ter noção aqui na instituição em alguns casos a gente tem que chamar pai pra conversar. Por causa de nota baixa, por causa de falta... não são todos, pelo contrário, são alguns. (Vilmar -PM)

O que também nos chamou a atenção nas visitas realizadas nas IES é que os espaços, às vezes, eram infantilizados. Além de terem pouco espaço de convivência, pois este geralmente se resumia ao saguão com uma cantina e algumas mesas e cadeiras, naquelas instituições em que funcionavam durante o dia escolas de educação básica, havia paredes decorados com temas infantis e compunham um cenário que destoava dos estudantes universitários e eram pouco convidativos às práticas intelectuais.

Para fins explicativos, Vaz (2016) adota a distinção entre política e violência proposta por Hanna Arendt. Para Arendt a política é prática do mundo adulto, que é partilhado em igualdade a favor da liberdade e da justiça. Assim,

[...]na universidade não haveria educação propriamente dita, mas apenas ensino, pois entre adultos, visto que entre adultos a suposição de igualdade é fundamental para o reconhecimento da autonomia de cada um dos atores envolvidos na trama social e, principalmente, política. Não reconhecer de antemão, tal integridade, é apostar na desigualdade e não na pluralidade e na diferença. A infantilização é, portanto, poderosa arma de dominação que tira do outro a posição de interlocutor para outorgar-lhe a de menoridade. Disfarçada de proteção e compreensão da fragilidade alheia, ela apazigua o significante, tranquilizando-o da angústia que é manter sua posição superior. É notável que infantilizemos tanto os estudantes (VAZ, 2016, p.2).

O autor também apoiado nos referenciais da Teoria Crítica e do conceito de Indústria Cultural, explica que reduzir os consumidores a infantis é um imperativo que

faz a indústria cultural funcionar e a dominação se efetivar, pois oferece-se sempre o mesmo com uma nova roupagem, com “cara” de novidade. Cria-se a ilusão de viver num mundo novo, mas ao contrário é só a repetição, “mais do mesmo”.

Fabio, que estudou em universidade pública federal, relatou as diferenças percebidas nas relações professor-aluno comparando-as com as da IES privada, o que corrobora a percepção de que o estudante está sempre sendo tutelado. Ele nos diz:

Tem, tem muita diferença. A principal diferença que a gente percebe é que aqui a gente procura muito mais atender o aluno nas suas necessidades, levando conhecimento, dialogando, exemplificando... pelo menos quando eu cursei a universidade, o professor, ele ia, ele dava a sua aula e se vierem para entender, se virem para aprender. Se você entendeu bem, se você não entendeu busque sozinho. Aqui a gente ajuda muito mais eles a buscar isso do que a buscarem por eles mesmo. Então, tem muito mais esse amparo do professor. (Fabio - P)

A lógica mercantil, pautada no consumo e na satisfação do consumidor parece ser um dos elementos que estão na base dessa situação. O que notamos é que ora o aluno-cliente está sendo tutelado, o que o mantém numa posição de infante como mencionou Vaz (2016), ora ele não pode ser desagradado, afinal, a orientação é não perder o “cliente”. Neste sentido, a autonomia pedagógica e docente também se vê cerceada, como afirma Vicente:

[...] as vezes o professor tá tentando uma estratégia que os alunos não vão gostar de fato, mas que é efetiva e lá na frente vai dar um resultado pra ele, só que é preciso lidar com essa tensão do aluno-cliente. (Vicente - PM)

Setton (2001) ao traçar algumas aproximações entre Bourdieu e a Teoria da Escola de Frankfurt, identifica no livro “Sobre a televisão”, as preocupações de Bourdieu a respeito da influência da televisão no jornalismo. A citar Bourdieu (1996, p. 23), diz a autora:

Através de um discurso de aparência democrática, a informação veiculada pela televisão é formatada para agradar a todos, faz uso da despolitização dos conteúdos, do apelo às informações *omnibus* – para todos -, as quais Bourdieu define como: “fatos que, como se diz, não devem chocar ninguém, que não envolvem disputa, que não dividem, que formam consenso, que interessam a todo mundo, mas de um modo tal que não tocam em nada importante (SETTON, 2001, p. 30)

Parece que o discurso de Vicente revela que tem ocorrido um processo parecido no ensino superior privado, em que o professor deve trabalhar de modo a agradar os estudantes, sem gerar dúvidas e disputas. No entanto, há docentes que percebem a infantilização e demonstraram incômodo com a situação. Francis, por exemplo, relata

que se faz um controle do docente para que mantenha os alunos em sala de aula até o fim do horário, além do uso do sinal sonoro para indicar o término dos horários e a saída para o “recreio”, expressão que o docente usou com tom irônico:

[...] e as vezes eu ouço: “ah que você soltou mais cedo”, que aqui tem essas coisinhas chatas entendeu? Que eu falo coisa chata assim que, às vezes, você vai dar aula do conteúdo e pô... o conteúdo flui tão bem que você não precisa ficar uma hora e meia falando o conteúdo, você fica uma hora e 20 e já matou o conteúdo. Às vezes, aqui você tem que ficar 10 minutos. E aí tem umas coisas assim que eu fico meio ah, bate o sinal aí pra ir pro intervalo e eles comem... recreio... dando aula na Universidade. (Francis - P)

Outra estratégia adotada por alguns docentes são as práticas “motivacionais”, de auto-ajuda para que os estudantes não desistam diante das dificuldades. Geralmente, nestas estratégias os docentes utilizam de suas histórias de vida como exemplo, para ensinar atitudes de resiliência aos estudantes. Gerson relata que conta aos estudantes que:

E eu aprendi a ler a palavra ácido desoxirribonucléico sozinho. E aí eu fui fazer prova na UFES estudando boa parte dos conteúdos de história e geografia... todos sozinho. Entender o ciclo de Krebs pra mim era uma coisa impossível, então assim eu sei exatamente o que é você estar num curso superior sem base, eu vivi isso na minha carne, na minha carne, entendeu? Então, eu me coloco exatamente na posição desse aluno. Então, eu me preocupo muito com os alunos, conto a minha história pra eles e falo “vocês são capazes cara, vocês têm umas coisas hoje que eu não tinha, vocês tem internet e o tal do google”. (Gerson - PM)

O sentimento de ambiguidade atravessou toda a análise destes discursos, pois ao mesmo tempo que se revelavam como recursos potentes na construção de vínculos afetivos com os estudantes e, que realmente, podem mexer com suas auto-estimas e empoderá-los para a luta política por meio da educação, por outro lado, eles também reforçavam a falácia da meritocracia, do esforço individual e recaiam numa noção de sucesso profissional atrelado ao crescimento financeiro e à ocupação de cargos de poder. É explicitamente, a imposição do arbitrário cultural e do estilo de vida individualista e conservador, que não questiona as estruturas de poder e responsabiliza cada sujeito por seu sucesso. Isto ficou mais evidente nos relatos de Ariovaldo e Vilmar, que se formaram na mesma IES que hoje atuam:

Ai. isso aqui foi tenso tá? Era pintor de automóveis. Eu dou exemplo que na minha sala tinha um colega que era catador de mamão. Deu aula aqui na instituição depois. Outro era vendedor de peças. Hoje tá dentro da secretaria, deu aula aqui na instituição. Saiu da instituição e tá dentro da secretaria de esporte como diretor. Quer dizer: ele é um profissional referência, coordenador de academia, de uma das maiores academias aqui de Linhares... quer dizer: eu dou o exemplo dele e o meu próprio exemplo. Então, eles não têm como reclamar de nada porque eu também passei pela mesma situação e tô aqui, não tô? E o que eu tenho, assim, graças à

Educação Física e da pintura também porque afinal de contas né... É, eles ficam assim “será? E quantas vezes eu, sempre quando dava pra fazer churrasco, eu saía da faculdade, fiz isso umas três ou quatro vezes, eu ia trabalhar de chapa pra poder ter um dinheiro pra fazer um churrasco no final de semana. O dinheiro era todo contadinho pô! (Ariovaldo - PM)

“Quando eu me formei no Ensino Médio ganhei uma bolsa pelo PROUNI a partir da minha nota do ENEM. Todo início de período, principalmente em turma nova, eu dou um pouquinho do que eu passei: “tá vendo aí né, não tem muito tempo que eu tava aí, tem 3 anos, 3 anos e meio que eu tava sentado aí, eu me formei em 2014. Oh, tem pouquinho tempo que eu tava aí, então você pode tá daqui um pouquinho e aí, o que que falta pra você? Você quer? Qual é a sua prioridade hoje? A minha prioridade é o meu carro, então beleza, vai cuidar do seu carro, ah, minha prioridade é meu filho, ta, mas como que cê vai colocar seu filho em prioridade sendo que você não tem algo concreto, uma casa, um lar, uma família, um trabalho.”... e todo início de período principalmente em turma nova eu dou um pouquinho do que eu passei, do que eu falei. É, é bem bacana. (Vilmar - PM)

Os professores participantes desta pesquisa, majoritadamente são pertencentes às famílias de classes populares, como já discutido anteriormente. Aliás, esta é uma realidade no Brasil, principalmente na Educação Básica (NUNES, 2015; GATTI, 2009). Trazem consigo fortemente incorporadas as disposições ligadas ao esforço pessoal e a ética do trabalho, como discutiu Souza (2012) a respeito dos batalhadores brasileiros. Muitos foram os primeiros de suas famílias a chegarem no ensino superior e fizeram um enorme esforço para estudar. De fato, chegar à docência no ensino superior representou a possibilidade de mudar de vida, de ter ascendência social, como os relatos de Ariovaldo – visto anteriormente -, e o de Francis que revela:

Eu tirei leite, eu nasci na roça e eu tirei leite de vaca. E tirava leite 2hrs da manhã pro caminhão do leite chegar e eu descarreguei caminhão e vendia água de coco na praia. Então, tô dando aula pra melhorar a vida de quem tá comigo e eu dou aula pra eles serem bem sucedidos lá na frente entendeu? Eu não dou aula daquilo só, eu quero mostrar pra eles que aquilo pode ser algo melhor e ele vai fazer algo melhor por alguém e a educação física é humanista, entendeu? É a matéria mais social da escola, é uma matéria que é exemplo, ninguém quer ser professor de matemática, mas o cara quer ser professor de educação física entendeu, ele quer mudar a vida a partir dessa ótica. Então, eu também passo isso pros meus alunos, a responsabilidade de ser um profissional de educação física, você lida com a saúde das pessoas e com a qualidade de vida. Fazer as pessoas rir, a felicidade das pessoas... então, eu também dou esse tipo de aula, eu me emociono dando aula, eu gosto de dar aula. Eu acho massa dar aula, entendeu? (Francis - PM)

Francis evidencia sua preocupação com as questões coletivas, porém, numa perspectiva ingênua e psicologizante, principalmente quando discursa sobre a EF, a qual parece atribuir poderes “especiais” e “mágicos”, que por si só, tem o poder de melhorar a vida das pessoas. De modo algum queremos minimizar a luta pessoal e o poder que os exemplos de vida e de superação, relatados pelos docentes, podem exercer sobre os estudantes. Mas, queremos chamar a atenção que este discurso descolado das questões políticas e sociais mais amplas, facilmente pode desembocar em estratégias

moralizantes e até autoritárias, uma vez que a figura do “vencedor” se impõe como um modelo ideal a ser seguido.

Aqui se confirma mais uma vez as diferenças entre a cultura educacional francesa, estudada por Bourdieu e colaboradores e a cultura educacional brasileira. Enquanto Bourdieu evidenciou a valorização da erudição e da alta cultura entre os estudantes universitários franceses e até certo desprezo por aqueles que, não sendo herdeiros fizeram uma apropriação escolar da cultura legítima, neste estudo o que se evidenciou, ao menos no ensino superior privado, foi a valorização do esforço pessoal e até de certa submissão dos estudantes às regras acadêmicas. Sá Earp e Prado (2016), ao estudar as práticas de conselhos de classe de professores da educação básica do Rio de Janeiro, também chegou às mesmas conclusões, de uma valorização dos comportamentos dos estudantes como critérios decisivos de aprovação e reprovação, revelando que esta é uma prática bastante arraigada entre o professorado brasileiro, o que nos ajuda a atender os seus usos no ensino universitário.

d) Estratégias avaliativas e de não reprovação

Um dos aspectos relatados pelos docentes que mais explicita a força da tradição, da cultura escolar foi a avaliação, ainda fortemente embasada no modelo classificatório, em que a nota é o elemento central do processo. Em todo o diálogo com os docentes, este foi o elemento sobre o qual percebemos as maiores dificuldades de mudanças, seja pelas imposições das instituições, seja pela naturalização dela entre os docentes. Hoffmann (2003) já havia identificado e discutido que a temática da avaliação é bem mais impermeável entre os(as) docentes do Ensino Médio e Superior do que entre os docentes do ensino fundamental. Há, ainda, apesar de toda a produção acadêmica que questiona a eficácia do modelo tradicional de avaliação, uma crença muito arraigada entre docentes e estudantes de que a qualidade do ensino e da formação, principalmente quando referenciadas à formação profissional e superior, estão relacionadas à padrões classificatórios e reprodutivistas. Isto ocorre mesmo em cursos de formação de professores e dificulta a construção de uma outra cultura de avaliação, pois como enfatiza a autora, a prática dos futuros professores é mais afetada pelas experiências vividas no curso de sua formação do que pelo contato com qualquer teoria. Isto significa que se ele não vive outras possibilidades que ressignifique a avaliação, fica bastante difícil ele não a reproduzir em sua futura prática profissional.

É preciso lembrar que as avaliações não são atividades técnicas e neutras, mas sim práticas interpretativas que expressam as relações sociais “que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação.” (BARBOSA et al, 1991, p. 2 apud HOFFMANN, 2003, p. 109). Bourdieu e Saint-Martin (1998), ao desenvolverem suas análises e interpretações sobre as categorias do juízo professoral, evidenciam que os critérios pelos quais os docentes avaliam, julgam e classificam os estudantes na escola tradicional, tem suas bases na divisão de classes sociais e no arbitrário cultural imposto, estando assim, muito longe de serem critérios técnicos e neutros. As classificações escolares:

[...] são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reprodutivo. (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1998, p. 188)

É um sistema de classificação profundamente dissimulado, donde resulta toda a força de sua violência simbólica. As adjetivações adotadas no julgamento dos estudantes, tais como fraco, bom, ruim e deficitário, como vimos muitos docentes aqui entrevistados utilizarem, ganham os seus sentidos a partir de uma taxionomia prática, como explicam Bourdieu e Sant-Martin (1998, p. 195), que se organiza em torno de seu oposto, transformado em ideal com o qual a escola opera e julga. Assim, a escola se transforma numa “máquina que, ao receber “produtos socialmente classificados, os restitui escolarmente classificados”.

[...] essa máquina assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social. É dizer que o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar a operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da *denegação*: *ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não faz.* (BOURDIEU E SANT-MARTIN, 1998, p.195)

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxionomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são

socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado (BOURDIEU E SANT-MARTIN, 1998, p.196)

Deste modo, a escola produz classificações sociais reconhecidas-irreconhecidas, pois são socialmente aceitas sem que se tenha noção do arbitrário que a constituiu. Exatamente aqui se faz a relação inexorável entre o simbólico e o político. A ação pedagógica sempre é uma violência simbólica, pois ela é a imposição de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural, tal como discutem Bourdieu e Passeron (2008). No entanto, a conscientização de professores e estudantes sobre este processo permite a construção de novas relações pedagógicas e práticas avaliativas, enfraquecendo o poder de imposição e violência simbólica, pois como argumenta Bourdieu (1989), a violência se efetiva quando o dominado reconhece – por desconhecimento – a imposição do arbitrário.

Além da tradição fortemente arraigada das avaliações classificatórias, pautadas na capacidade de memorização dos estudantes, há também um forte controle e vigilâncias das IES sobre as práticas e instrumentos avaliativos. Segundo os docentes, isto ocorre em decorrência das pressões exercidas pelo ENADE. Em todas as IES que os docentes entrevistados trabalhavam, seja a privada ou a privada-mercantil, havia uma imposição institucional sobre os tipos de avaliação e a composição da nota final, que tolhiam a autonomia docente. Fernando e Marcelo, que atuavam em uma IES privada-mercantil na região metropolitana de Vitória, nos relataram como a pressão sobre as avaliações é exercida, bem como suas estratégias para atenderem às exigências da instituição, mas também à realidade do aluno, que segundo eles possuem muitas dificuldades para interpretar uma prova modelo ENADE:

De vez em quando a gente tem por amostragem uma prova que vai pra diretora acadêmica e ela analisa, que ela quer as provas no modelo ENADE e tal. Aí eu falo com ela assim “as provas tem que ter questão no modelo ENADE, mas ela não pode ser toda no modelo ENADE, porque senão o nosso aluno não chega no ENADE”. Se eu começar no primeiro período trabalhar ENADE, ENADE, ENADE aquele aluno vai ficar no ciclo vicioso do primeiro período e não vai sair dali porque ele não tem condições de responder uma pergunta no modelo ENADE, então a gente tem que ir construindo conceitos nesse aluno de como que é uma questão no modelo ENADE. Então, de vez em quando eu trago uma questão de modelo ENADE pra sala. Eu fico 50 minutos pra eles entenderem desde o “considerando” até a parte que é técnica e interpretar as 5 afirmativas, quais das alternativas, quais que são mais próximas do que eles estão perguntando, porque, as vezes, o cara faz um texto desse tamanho aqui e a pergunta não tá nem aqui, a pergunta tá lá no finalzinho e aí eles interpretaram o que o cara quer saber, então de vez em quando eu faço isso com a turma também. (Fernando –PM)

Eu tento variar bastante dentro da minha mesma avaliação os níveis de questões que eu colocó né, então eles pedem muito pra gente é, tentar construir avaliações no padrão ENADE e aquela coisa de avaliações mais elaboradas, mas a gente também entende que dependendo do período

que você esteja trabalhando aquele aluno vai ter certas dificuldades e não dá pra você colocar uma questão pra ele ler um texto e ainda as respostas serem também grandes, ele vai ter essa dificuldade de interpretação, então dentro da minha avaliação, eu tento construir alguma coisa que tenha níveis diferentes. Então, eu tenho aquela pergunta mais direta né, marque a alternativa correta e como tenho perguntas mais elaboradas e tento sempre variar objetivas com discursivas. (Marcelo - PM)

Há por parte de alguns docentes um reconhecimento sobre a importância da modificação da avaliação e de inserção de práticas avaliativas que não recaiam apenas na valorização do produto final, mas também sobre o processo, como nos relatou Danilo:

Eu tenho 50% é institucional, então não tem como a gente mudar isso né. Eu tento fazer de uma maneira mais próxima das discussões e isso vai depender da turma, que é uma leitura que eu faço por turma, eu não trabalho da mesma forma a mesma avaliação de cada turma... eu gosto mais da avaliação formativa, eu acho muito mais interessante né, ele tá envolvido, ele tá ali naquele momento né, de construção, de relação, dando as suas ideias, perguntando e ao mesmo tempo vendo acontecer, eu acho isso muito mais rico, mas como a gente tem que quantificar algumas questões, então eu diversifico bastante... (Danilo -P)

No entanto, os docentes reclamam que os estudantes têm muito fortemente impregnada a cultura somativa, da nota, que torna as experiências avaliativas mais abertas bastante conflituosas e estressantes. Sobre isso Vicente reclama:

A gente pelo menos tem todo dia uma briga né, eu pelo menos tenho uma briga interna todo dia aqui, que é fazer a avaliação ser formativa tendo a cultura do somativo gritando no ouvido dos alunos. (Vicente - PM)

Se o docente não atrela a avaliação à nota, torna-se mais difícil engajar os estudantes nas atividades propostas. Gerson, que é radicalmente contra as práticas de avaliação punitiva e reprovação, relata as suas dificuldades no uso de avaliações formativas, que exige do aluno engajamento e autonomia para trabalhar focado no processo e não na nota. Ele relatou uma situação em que solicitou que a turma, dividida em pequenos grupos, escolhessem uma habilidade motora e as brincadeiras que poderiam ser feitas para o desenvolvimento desta habilidade em crianças do Ensino Fundamental I. Os estudantes compreenderam a proposta, no entanto:

Eles entenderam! Eles não conseguiram executar! Vão pra biblioteca e procurem os livros lá e tem vários livros de autores que trabalham com brincadeiras, escolham as brincadeiras, avaliem as brincadeiras, pesquisem artigos que falem dessa brincadeira se é adequada pra você avaliar tal habilidade motora... e foi muita luta! Por final eu quebrei o pau e falei: “olha só eu quero prazo, eu tenho prazo pra registrar nota do aluno e isso aí vale nota”. Aí saíram as coisas. (Gerson - PM)

Via de regra, as IES adotavam um modelo composto por avaliação oficial e parcial, sendo que as avaliações oficiais deveriam seguir a norma institucional, tanto no que se refere ao modelo de avaliação quanto ao seu peso na média final. Geralmente, há uma obrigatoriedade de que as avaliações oficiais sejam elaboradas a partir de provas com questões dissertativas e provas objetivas, de modo a treinar os estudantes para o modelo ENADE. A outra parte da nota, composta pela avaliação parcial, pode ser realizada por critérios escolhidos pelos próprios docentes e compunham o restante da nota final. Eram nestes momentos que docentes buscavam diversificar as estratégias avaliativas, tais como avaliação oral, avaliações práticas, seminários, trabalhos em grupos, participação em atividades externas, elaboração de projetos, relatórios, fichamentos de livros ou artigos, entre outros. Otávio e Mario, descreveram o processo avaliativo:

A gente tem algumas diretrizes, a gente tem, por exemplo: são duas etapas nos dois bimestres né, dá mais de dois meses, mas são duas etapas. Na primeira etapa são 40 pontos distribuídos que vai de 0 a 100 e na segunda etapa, 60 pontos. Dessa pontuação, na primeira etapa eu preciso, a não ser em disciplinas muito específicas, eu preciso aplicar pelo menos uma prova escrita valendo 10 pontos. Os outros 30 pontos o professor distribui conforme ele desejar. E na segunda etapa existe uma outra prova obrigatória valendo 20 pontos, essa é institucionalizada, é a prova integradora, é uma prova no modelo de uma prova de ENADE. (Otávio - P)

Então, são modelos de avaliação propostos né, são avaliações propostas pela própria instituição de ensino, que é a Prova Institucional 1 e Prova Institucional 2. A prova institucional 1, ela vale 2 pontos, então a gente trabalha com um conteúdo até determinada data, próxima a essa data da prova institucional, a data estabelecida pela instituição, é uma semana de prova. Já na institucional 2 o valor aumenta 1 ponto a mais, vai pra 3 pontos. Então trabalhamos com essas duas avaliações institucionais e todos os cursos, a instituição toda. Aí, fica outros 5 pontos pra nós distribuímos com trabalho, com seminário e aí eu trabalho também com seminário com eles. Aí no seminário eu já busco algo mais acadêmico. E a gente fala um pouquinho sobre a questão da postura, do estar lá na frente em uma apresentação. Aí eu já vou junto com os outros colegas meus de área e a gente vai preparando eles pra apresentação do TCC no final do curso. (Mário - P)

Mesmo que não haja por parte da instituição uma imposição sobre os cursos no que se refere à semana de provas, há regras a serem seguidas, que já fazem parte da cultura institucional e não são questionadas, tal como relatou Cibele:

Cada curso faz a sua, os núcleos são específicos e cada disciplina monta... A gente monta dentro do curso o nosso cronograma para que não bata duas provas na mesma noite, mas não existe um calendário. Uma semana “Semana de prova, não temos”. Nós temos, oitenta por cento de notas individuais. Vinte por cento pode ser de trabalhos em grupo, é da instituição. A nossa média é seis. Então se o aluno não atingir esses seis, que já é uma nota baixa pro aluno atingir a aprovação, a instituição entende que ele tem que pelo menos ter uma condição de sozinho fazer isso aí. E os 20% porque aí te dá uma margem, né. É institucional, a gente trabalha com isso há muito tempo. (Cibele - P)

A crença de que estão julgando o indivíduo e seus méritos pessoais, como faz a instituição que Cibele trabalha quando obriga que 80% da nota seja individual, é um exemplo da ilusão de neutralidade fortemente presente no meio educacional e, principalmente universitário, que acredita, segundo Bourdieu e Sant-Martin (1998) julgar a pessoa e sua aprendizagem individual, quando na verdade julgam a pessoa social. Os autores ainda concluem que os professores:

Eles só fazem bem o que tem a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. Mistificadores mistificados, eles são as primeiras vítimas das operações que efetuam (BOURDIEU E SANT-MARTIN, 1998, p.198-199)

Nas IES privadas-mercantis o controle sobre as práticas avaliativas é ainda mais drástico. Se o docente ministra uma disciplina “blended”, os planos de ensino e as avaliações já vem prontas, cabendo aos professores apenas a sua aplicação, conforme relataram Breno e Amanda.

As matérias blended, as provas não somos nós que fazemos, vem de fora, o que é um problemão isso... (Amanda)

[...] aqui nós temos dois critérios: temos uma avaliação chamada parcial e uma avaliação oficial, as duas são obrigatórias e quem ministra as disciplinas AMP tem total liberdade pra estar trabalhando a avaliação parcial, tanto teórica quanto prática em qualquer modelo, mas a avaliação oficial nós temos alguns pré requisitos que a gente tem que estar seguindo, então ela tem que conter algumas questões discursivas e algumas objetivas é... tudo isso já tem uma ordenação padrão aqui da instituição. (Breno - PM)

Amanda, à exemplo do que faz com os planos de ensino prontos que recebe, burla o sistema e transforma a avaliação padronizada em um momento de “estudo dirigido”. Assim, “joga” com o sistema para lidar com as incongruências que ele gera e não prejudicar os estudantes e parece compreender a irrealidade e violência contida no modelo pedagógico da instituição.

Aí o que eu faço? Eu, se for blend e eu tiver aplicando, vai ser grupo de estudo, os alunos vão fazer juntos e na prova vai todo mundo ficar com a mesma nota, vai todo mundo junto, é assim que é feito. Eles acabam estudando e aprendendo, acabam até retificando a prova, acabam correndo atrás, aí vira um dia de estudo. É um meio que eu burlo o sistema. (Amanda – PM)

Entre alguns docentes fica bastante clara a falta de reflexão crítica sobre os processos avaliativos e a reprodução do *habitus* cristalizado no campo educacional. Maíza, que ministra disciplinas fisiológicas e de métodos e técnicas de avaliação física e iniciou sua carreira docente há menos de 1 ano, explica como elabora as suas avaliações

e revela que, inicialmente, a sua experiência pessoal como estudante era a referência para a elaboração das avaliações. Com a percepção de que os estudantes não conseguiam se sair bem com o seu modelo de avaliação, ela o remodelou dentro da mesma lógica tradicional:

A parcial 1 ela pode ser qualquer trabalho e a oficial não, a oficial tem que ser avaliação. Eu uso na oficial, 10 questões objetivas e de 3 a 5 discursivas. Sempre é esse o meu método na oficial. Eu fiz uma prova mais longa e eu vi que aqueles que trabalhavam muito estavam muito cansados, até assinali as provas. Depois que eu comecei a perceber que eles realmente trabalhavam até tarde e eles tavam meio mal, porque era muito cansativo uma prova longa, mas eu achei que eu ajudaria por conta dos valores menores e eu já estar acostumada com prova grande. Eles não estavam, estão acostumados com provas de 5 questões, 6 questões e eu não gosto porque vale muito e se você erra, você fica... Então, eu sempre padronizei 10 objetivas e de 3 a 5 discursivas... pra parcial a maioria das vezes é trabalho, trabalho prático, seminário. (Maíza - PM)

A avaliação parcial é o espaço onde os docentes encontram maior autonomia e possibilidades de diversificarem os instrumentos avaliativos, para além das avaliações escritas objetivas e dissertativas. Mesmo assim, já há indícios de que esta também passará a ser controlada na IES privada mercantil. É o que nos revela Emerson:

[...] então, a gente fica tentando fazer diversificado, mas é uma tendência a ser mudada né, pro próximo período a gente já recebeu orientações de aplicar provas né, normais assim... escritas pra eles, tanto oficiais quanto parciais (Emerson – PM).

Por enquanto, nas IES privadas sem fins lucrativos, os docentes ainda podem contar com este espaço para investir em outras práticas avaliativas, que, com todos os limites e dilemas que elas possam gerar, como ser acusado de estar reduzindo a “qualidade” do ensino, buscam algumas rupturas com o sistema e com a tradição das avaliações do campo universitário. Miguel é um exemplo disso e atribui suas reflexões às experiências no mestrado e doutorado, que o fizeram refletir sobre o ensino-aprendizagem no ensino superior. Ele nos relata:

Bom, a gente vai tentando algumas estratégias né, é mais por tentativa e erro mesmo. Mais até pelas disciplinas que eu estava cursando no doutorado, a disciplina de Ensino Superior, mas, mesmo um pouco anterior a isso, eu já tinha pensado algumas coisas, eu tenho tentado repensar algumas metodologias de ensino, mas também tenho tentado repensar as minhas avaliações. Eu não consigo trazer esse conhecimento da Anatomia desvinculado de possibilidades de uso desse conhecimento na interação profissional. É... não tem como pensar o ensino desse modo e manter uma avaliação com cronômetro e alfinete. Eu tenho tentado utilizar nessa disciplina avaliação oral. E o que é que eu chamo de avaliação oral? É um momento que eu tenho exclusivo com o meu aluno né, com um por um, e claro, eu tenho que delimitar um tempo pra isso... menos pior do que colocar o alfinete com cronômetro né. E aí eu vou conversando com ele, eu pergunto, eu tento trazer sempre situações do cotidiano que eu faço na aula e tento trazer também na avaliação, até para ser coerente, senão... Então eu falo: “olha aconteceu determinada situação”, crio uma situação-problema ou algo nesse sentido e falo “vamos pensar sobre ela, me ajuda aí. Como é que você... que tipo de atitude você tomaria diante dessa situação? Com base em que você tomaria essa atitude? (Miguel – P)

Conforme discutido anteriormente, muitos estudantes que vivenciaram processos de fracasso escolar ao longo da educação básica, trazem para o ensino superior uma série de dificuldades com a leitura e escrita típicas do mundo universitário. Como já comentado anteriormente, Bernstein (1996) tem como hipótese que as dificuldades de acompanhar o forte compassamento e sequenciamento da pedagogia tradicional, traria dificuldades no aprendizado da leitura e escrita dos estudantes que, se não encontrarem apoio familiar na rotina de estudos, não conseguem seguir o ritmo imposto pela escola. Estas dificuldades se refletem na leitura e escrita dos estudantes e estes acabam por ficar mais presos às formas orais do discurso. Neste sentido, é importante que Miguel tenha percebido outras formas de acessar as aprendizagens construídas, em se tratando de uma disciplina tão tradicional como a Anatomia. Ademais, Miguel também está operando com a noção de que as situações-problema, que simulam a realidade de atuação, permitem respostas múltiplas e, portanto, exigem habilidades mentais mais complexas, que vão além da capacidade de memorização apenas.

Fabio também investe num tipo de avaliação que busca valorizar as aprendizagens construídas nas discussões em sala de aula, mais do que nas leituras feitas, embora ressalte que não abra mão delas. Entende que os exemplos concretos surgidos no momento do diálogo em sala de aula, facilitam a construção das aprendizagens. Em suma, é algo que os estudantes conseguem “dissertar sobre”. Justifica que assim também consegue identificar o quanto esse estudante relaciona as atividades vivenciadas na prática com as discussões feitas em aula, conforme segue:

Eu procuro trabalhar minhas avaliações sempre em cima do que foi discutido, mais do que foi discutido do que do que foi lido. Porque as discussões, elas sempre são muito proveitosas, então surgem exemplos, surgem situações que, às vezes, eles vivem no próprio estágio... “ah aconteceu assim, o professor fez isso, a professora fez aquilo, o professor trabalha assim, eu já fui em outra escola que o professor trabalha de outra forma”. Então, a gente consegue através desses exemplos, dessas vivências discutir os assuntos... e aí é lógico, a gente traz os trechos de textos, mas sempre procura contextualizar dentro de uma situação. Porque eles vão precisar trazer toda essa teoria que eles estão tendo, pra concretização na prática. E também muita coisa que a gente vê na prática eu cobro na prova. Às vezes até solicito que eles descrevam alguma atividade, que foi realizada pra determinado tipo de conteúdo e aí fazendo com que eles tenham que ter ligação com essa participação na prática e esse entendimento. (Fabio – P)

Como já discutido no subitem sobre as “estratégias de ensino teórico-conceituais”, vemos aqui exatamente os mesmos dilemas e contradições acerca de um possível rebaixamento vulgar do ensino. É possível que em muitos momentos estas práticas deixem de ser avaliações reprovativas e punitivas, mas também recaiam em avaliações permissivas, como nos indica Hoffman (2003), que também não avalia com

qualidade os estudantes. Mas onde encontrar este limite? Entre continuar reproduzindo as tradicionais avaliações de memorização, que muitos docentes já identificaram como ineficazes e optar por arriscar outras possibilidades, que também trazem riscos, o que fazer? Este é o dilema colocado e alguns docentes tem optado por apostar, dentro de suas possibilidades concretas, por arriscar novos percursos avaliativos e gerar pequenas rupturas com o sistema.

Maíza, que iniciou há pouco tempo na docência e ainda tem como referência suas experiências como estudante de graduação para elaborar as avaliações, também revela momentos em que arrisca e aposta em outros modelos, que envolve maior parceria entre professor-estudante, com maior valorização do processo. Danilo também aposta nas novas tecnologias da informação para apostar em outras possibilidades, conforme nos relatam:

Tem uma turma que a parcial deles é a elaboração de um artigo, então eu disponibilizo o local que eles vão encontrar. Quem tem dificuldade a gente tenta pesquisar juntos que aqui tem laboratório de informática, a gente marca o horário e ajuda (Maíza - PM)

[...] um dos últimos que eu tava trabalhando agora de mais diferenciado, que eu vejo que os professores ainda não trabalharam aqui, era... eu tava com a disciplina de Currículo semestre passado e aí uma das avaliações era a construção de um blog, então todos os alunos em grupos construíam um blog, iam lá no blogspot, colocavam e montavam toda a estrutura como tinha que ser, e aí as discussões na sala geravam uma temática e eles tinham que pesquisar e colocar isso lá no blog, aí com fonte e tudo mais e isso começou assim, a dar certo. (Danilo - PM)

Marcio, que é professor de Anatomia, explica como propõe a diversificação de suas avaliações. Ao contrário de Miguel, que trabalha com situações-problema em Anatomia, ele apresenta a mesma lógica avaliativa tradicional com uma nova roupagem, travestida de “lúdica”, que a nosso ver torna-se até infantilizadora, uma vez que recorre ao discurso de que o aprendizado tem que ser mais “suave”, “atrativo”. Soa como um discurso pseudoconstrutivismo, parafrástico, como nos informa Orlandi (1996) e, portanto, reprodutivo, que associa nota e memorização com qualidade de ensino, tal como revela em seu discurso:

Minhas avaliações são atividades avaliativas de sala e todo dia de aula existe atividade avaliativa, 2 décimos, 1 décimo né, dentro de um padrão, por exemplo, eu estabeleço de 10 pontos, 1 ponto e meio vai ser quebradinho e até atingirem 1 ponto e meio de atividades dentro da sala ou no anatômico e dou prova prática, teórica que é a institucional né. Dou avaliações de seminários, faço dinâmicas avaliativas como brincadeiras avaliativas, como passa repassa, sorteio de balão e você coloca algumas perguntas no balão, escolhe a cor do balão e fura. Faço dinâmicas dessa maneira que torna a aula mais atrativa e, conseqüentemente, um aprendizado mais suave pra eles porque eles não vão ficar... Pois é, nós não temos cadáver ainda, nós temos peças e ali a gente não coloca agulhinha como nós fizemos nas nossas provas e sim coloca etiquetas coloridas com números... eu só dou 30 segundos cada bancada e 10 ossos cada 30 segundos, então eles 0,3 pra conseguir... (Marcio -P)

No espaço das avaliações parciais há também tentativas de avaliação da “prática”. Via de regra, estas avaliações referem-se às atividades de aplicação da teoria na prática, como por exemplo, a aplicação de planos de ensino, pesquisas de campo e participação em eventos e atividades externas, pois segundo Emerson: *eles vão trabalhar com isso. Então, é super pertinente que eles sejam avaliados também por esse quesito.*

Tem, a parcial me dá essa total liberdade, entendeu? Os licenciados, além da teoria, por exemplo, eu peço que eles montem pelo menos dois meses de aula, um grupo, cada grupo usa os demais alunos daqui mesmo para montar as lutas, aí com os planos de aula né, com uma sequência pedagógica. Eu escolho um dia, aí dessas sequências eles aplicam as aulas e veem como é que funciona e como seria na realidade todo o processo de aulas. (Ariovaldo - PM)

“E agora a gente conclui a disciplina (de história) com eles criando um vídeo, já que trabalha história, então é um vídeo da história local, então eles vão pesquisar clubes, algumas personalidades esportivas, procurar saber dessa trajetória do clube, da pessoa e monta um videozinho de 5 minutos, de 10 minutos no máximo, que é a última avaliação deles.” (Otávio - P)

Na avaliação física eu tento fazer alguma coisa mais prática porque o tempo me permite, é uma construção diferenciada da questão prática, então você manusear um adipômetro, manusear uma fita métrica, uma balança e tal, aí eu tento avaliar como é que o aluno se coloca né, qual é a postura profissional que ele tem que ter em relação a pessoa avaliada, então isso tudo eu preciso avaliar, então... é, qual a distância que ele mantém, que eu tento focar isso demais, se ele toca muito e como que ele toca, como é que ele faz a pegada pra medir a dobra, então isso tudo, aí eu parto mais pra prática realmente. (Marcelo - PM)

Eu tenho uma disciplina de “atividades alternativas e meio ambiente” e a minha segunda prova foi um acampamento, a minha segunda prova oficial, não era obrigatória. “Pessoal, olha, quem não puder ir em questão de data ou por causa de pai não deixar, vocês vão ter uma prova escrita normal, porém quem for a gente vai utilizar a vivência do acampamento e foi fantástico. (Vilmar - PM)

Apenas Cibele relatou que na IES em que trabalha os professores ainda fazem “avaliação prática” entendida como “saber fazer” os gestos motores, conforme destacado na página 254 e repetido a seguir:

Na EF a gente faz muita avaliação prática né. As aulas práticas ou as provas mesmo, provas normais teóricas. Avaliação de técnica, de movimento, dentro de cada modalidade. Por exemplo, atletismo, movimento do arremesso, a técnica básica que esse aluno tem que saber para ensinar na escola. (Cibele - P).

Uma situação que se evidenciou entre os docentes das IES privadas-mercantis é a pressão institucional pela não reprovação dos estudantes, uma vez que ela gera evasão e pode resultar na demissão dos docentes. Entre os docentes que trabalham em IES privadas sem fins lucrativos, não houve relato desse tipo de situação. Eles foram contundentes em afirmar que esse tipo de pressão, eles não sofrem.

Mais uma vez, a relação promíscua entre educação e mercado é escancarada nas IES privadas-mercantis. Assim, a estratégia da não reprovação não é adotada porque houve uma reflexão coletiva sobre ela, e, portanto, está se investindo em outros modos de ensinar e avaliar a aprendizagem que culpabilize menos o estudante, mas sim como recurso para não perder o lucro e competitividade no mercado do ensino superior. Escancara-se assim, a perversidade da lógica do sistema. Sobre isto, Wendel e Marcelo explicam:

Não tem muita reprovação... é só mesmo casos extremos que são reprovados até porque nós temos uma certa pressão de facilitar ao máximo a vida do aluno... Pra que nós não percamos o aluno e é também porque o índice de reprovação muito grande pode gerar insatisfação dos alunos com o professor e isso gerar a demissão (Wendel - PM)

Tem (reprovação) ... só que... é...é um problema. É um problema porque, assim, é... a gente tem... já teve colegas que tiveram problemas por conta disso aí, né, pressão... e as vezes é 40, 50, 60% da turma que fica de prova final, por exemplo e quando fica esse número excessivo né, aí vira aquele estardalhaço e todo mundo quer saber porque, ah, então, assim, a gente conversa e alguns professores a gente conversa muito entre si essa questão, as vezes até pra “oh, vamos evitar problema, vamos...” então, não digo que a gente, é, passa o aluno, mas... (Marcelo - PM)

Os relatos evidenciam assim o processo de “inclusão excludente” ou as formas de “exclusão brandas” da qual nos falou Bourdieu (2008) em “os excluídos do interior”, pois aqui claramente se revela o rebaixamento vulgar do ensino. As pressões geradas sobre os docentes os obriga a modificar suas estratégias avaliativas, a “ceder” não por reflexão crítica sobre a aprendizagem, mas para sobreviver no interior do sistema, tal como relataram Gislaïne e Fernando:

Olha, dito e falado não, a gente observa que é uma pressão velada... A gente tem que ceder, por exemplo, eu dava prova parcial e prova oficial. Eu tive que abolir a prova parcial porque o índice de reprovação tava aumentando muito. Então, você tem que na parcial dar uma atividade em dupla, com consulta, e já é uma atividade que você vai dar direcionar pra prova. É o momento que eles vão pra frente do computador pesquisar aquilo que você... é o único momento que eles pesquisam. (Gislaïne – PM)

Não muito, mas existem. Depende da matéria, essa agora de Medidas, se eu não fosse esse professor carismático eu ia tá com uns 50% no exame, aí eu perguntei pro coordenador: “como que tá a questão de reclamação e de reprovação?” Porque a gente trabalha em uma instituição particular. Querendo ou não o capitalismo vai mandar... ele falou assim “20% no máximo pra exame” e aí eu comecei a ajudar. Tipo assim, dando a prova e passava e falava assim: “olha essa multiplicação não tem vírgula não, tira essa vírgula”. (Fernando - PM)

Muitos docentes se ressentem por não poderem reprovar, é como se sua autoridade pedagógica ficasse enfraquecida perante os estudantes. Apenas Gerson se coloca contra a reprovação por convicção, como já exposto na página 240. Isto parece gerar desgastes também no interior do corpo docente, pois busca-se os culpados e há

uma disputa entre os mais “firmes” e os mais “frouxos”, sendo estes últimos culpabilizados pela “promoção automática”.

[...] tem um número (de reprovação). Tem diminuído porque o desgaste é muito grande né. E eles não estão acostumados com isso também e aí um problema negativo que nós temos no nosso grupo é isso, a gente não tem um grupo conciso e enquanto alguns apertam um pouco mais outros nem tanto. Já afrouxam... e já isso cria né, na cabeça de qualquer um “porque que um faz e o outro não?” (Emerson – PM)

Amanda, explica os conflitos e dilemas que sofre em função da reprovação e parece, de algum modo, responder às críticas feitas por Emerson, que se incomoda com os docentes que, em sua opinião, “afrouxam” as avaliações. Nas entrelinhas, ela considera hipócrita o discurso de que está contribuindo para colocar maus profissionais no mercado:

Não, não tem muita reprovação. Mas, nós temos uma liberdade pra segurar alguns determinados alunos, mas a gente sofre se tiver muita reprovação... é muito sofrível, eu sofro muito quando reprovado aluno, eu sofro... eu acho muito triste, eu reprovado aluno com uma tristeza no coração, as vezes eu reprovado um aluno na disciplina. Quem garante, exatamente que aquele papel... poxa, é uma pessoa tão boa, eu acabo me relacionando muito, então acaba que é uma coisa muito louca, eu entro muito em conflito com isso, mas assim, eu falo que eu deixo eles de exame, mas eu ajudo no final, no final é um olhar totalmente diferenciado, “ah você é boazinha demais e não sei o que e você tá colocando no mercado de trabalho...”, mas, se não colocar no mercado de trabalho ele vai sair daí e vai entrar na UNOPAR, que é aqui do lado e vai pro mercado do mesmo jeito. (Amanda – PM)

Em seguida, menciona como as questões de classe social estão na base de suas decisões de evitar a reprovação dos estudantes e parece que intui, de algum modo, aquilo que Bourdieu e Sant-Martin (1998) discutiram sobre as categorias do juízo professoral, que creem estar julgando com neutralidade a aprendizagem, mas não fazem nada mais do que um julgamento de classe. Ela coloca em dúvida se é justo um “papel”, a prova, definir o futuro dos estudantes. Constrói assim, uma argumentação pautada na valorização do esforço daqueles que querem sair da pobreza e arrola o discurso da educação e do esporte como redutores dos problemas sociais.

[...] aí você vê pô, mas dá uma pena, o cara, um puta profissional, o garoto se esforça, trabalha de dia pra pagar a faculdade, trabalha a tarde toda e sai daqui e vai direto pro trabalho e fica até tarde da noite. Esses dias eu fui ver um... a gente foi assistir um projeto da turma que ele participa né, e tinha uma bicicleta pra três irmãos mais velhos. Pô gente, olha a pobreza da família, o garoto é empacotador do Santo Antônio e é bolsista aqui da faculdade. E o garoto tá correndo atrás e eu falei gente... eu vou ajudar o menino. Vou ajudar o menino. É meio uma assistente social que a gente faz em algum momento, mas é... Poxa... e vai ser um grande profissional naquilo que ele fizer, imagina se ele mudar a realidade daquela comunidade que ele vive ali... ele vem de um projeto social do professor Emerson, gratuito e que tem até um aluno deles aqui, o supervisor que faz curso com a gente e vem um monte de gente do projeto pra cá fazer o curso de Educação Física. Aí eu falo, o aluno vai trabalhar com projeto, vai trabalhar com atletismo, vai trabalhar com isso, o menino que supervisiona o trabalho dele vai ser um excelente profissional ligado ao atletismo, que a gente não tem aqui no município, não tem nem

no estado direito. Eles tão indo na praia e conseguem levar o garoto pra ser campeão brasileiro, igual eles fizeram ano passado, e dar salto triplo, ele salta o triplo, assim, salto em altura, um troço que é complicado... e aí cê fica vendo as crianças do projeto social, pobrezinha que não tem nem tênis, que a gente fez campanha já pra conseguir tênis... aí meu aluno, aí eu falo: “não meu filho, vai, eu prorrogo o prazo pra você.” (Amanda – PM)

Amanda coloca “o dedo na ferida”. Se, por um lado, ela reproduz o senso comum do esporte e do esforço individual como redutores dos problemas sociais, por outro, ela também evidencia o quanto é difícil e injusto um sistema de ensino que, sob o manto da “igualdade”, pune os desiguais, os diferentes. Neste sentido, quando as regras do jogo são injustas e atendem à manutenção da desigualdade e da dominação social, “burlar” o sistema, tal como fazem alguns docentes participantes desta pesquisa, é o mais justo a ser feito. Interessante destacar que Amanda, no início de sua entrevista, criticou veementemente as práticas de não reprovação e promoção automática que a escola básica adota. Naquele momento, ela afirmou categoricamente que o grande problema é que o sistema escolar não permite mais a reprovação e isto impede o professor de fazer um trabalho com qualidade. No entanto, ela própria parece chegar à conclusão de que quando colocamos a situação num quadro mais amplo, em que toda a complexidade se revela, é preciso questionar: que direito temos em dar um veredito professoral que poderá punir mais uma vez essas pessoas?

Esta é, sem dúvida, uma questão que nos atormenta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese apresentada buscou compreender o cenário do ensino superior privado dos cursos de licenciatura em EF, no Estado do Espírito Santo, bem como o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes que nele atuam, seus conflitos, dilemas e desafios num contexto de precariedade do trabalho docente e da entrada da “nova classe trabalhadora”, que ascenderam socialmente nos governos Lula-Dilma e são a maioria esmagadora dos estudantes das IES privadas e privadas-mercantis.

Como dito no início deste trabalho, o tema surgiu de minha experiência como docente do ensino superior privado em São Paulo, vivida entre os anos de 2005 a 2014. Neste período, pude acompanhar *in loco*, a criação do PROUNI e a ampliação do FIES, que trouxe para os bancos universitários aqueles que sempre estiveram à margem do sistema universitário: trabalhadores das classes populares, provenientes das escolas públicas e os primeiros de suas famílias a chegarem ao nível superior, ou seja, os estudantes de primeira geração.

A alegria de ver este segmento social ocupando o ensino superior pela primeira vez no Brasil, contrastava com as angústias resultantes da falta de preparo pedagógico para a docência no ensino superior, minha e de meus colegas, para lidar com os dilemas que envolviam as desigualdades escolares e as diferenças culturais trazidas pelos estudantes. Além disso, também assistia ao avanço desenfreado do setor privado, que se dava a passos largos e aprofundava a cada dia a precariedade do nosso trabalho em sala de aula, dificultando o investimento em práticas pedagógicas que rompessem com a lógica tradicional do ensino universitário e da área de EF, que tendem a atender um projeto conservador de sociedade.

Assim, ficava cada dia mais claro os processos de massificação, de inclusão-excludente e não de real democratização do ensino superior. À imagem e semelhança de que ocorreu com a massificação da educação básica no Brasil, pós Constituição Federal de 1988, que incluiu os pobres por meio de uma escola que lhe nega reconhecimento e o direito a aprender a cultura dominante, o ensino superior brasileiro também parecia seguir a mesma lógica: ensino superior público e de alta qualidade para poucos, que ocuparão posições altas na hierarquia social; ensino superior privado e de baixa qualidade para a maioria, os pobres, que continuarão ocupando as baixas posições na hierarquia social. Em suma, a estratificação da educação reproduzindo a estratificação

social. A luta de classes, como nos ensinou Pierre Bourdieu, é a luta por classificações na hierarquia social.

Foi do interior deste contexto ambíguo, paradoxal, que surgiu a necessidade de compreender como os professores do setor privado tem lidado com este cotidiano de formação. Mais especificamente, quais práticas didático-pedagógicas empreendem para lidar com esta complexidade, afinal, ainda que em nível macrosocial parecia prevalecer a lógica reprodutiva, a realidade é sempre inacabada e o micro contexto da sala de aula é espaço potencial de luta e de resistência, a partir do qual se torna possível promover rupturas e ressignificações. Foi em busca de compreender as tensões e lutas travadas neste cotidiano que se materializa nas práticas curriculares e didático-pedagógicas dos docentes, que construí este trabalho.

Encontramos inspiração teórica e interpretativa principalmente na Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu e nas contribuições críticas de Bernard Lahire acerca dos principais conceitos bourdianos adotados neste trabalho: *habitus*, campo, classe social, educação e reprodução social. Também foram arrolados estudiosos sobre o ensino superior no Brasil, o contexto de sua ampliação e sobre a docência universitária do campo da Educação e da EF. A análise foi feita a partir de alguns pressupostos da análise de discurso, buscando captar a sua produção a partir da posição em que estes docentes estão colocados, que se dá na intersecção entre o campo da EF e o campo do ensino superior privado, ambos geradores e (re)produtores de *habitus*. O trabalho foi dividido em duas grandes etapas: a primeira, que consistiu numa análise documental, empreendeu um levantamento e interpretação das informações a respeito do ensino superior brasileiro e, mais especificamente, dos cursos de licenciatura em EF ativos no Estado do Espírito Santo. Na segunda etapa, foram entrevistados 21 docentes que atuam em IES privadas e privadas-mercantis em todo o Estado.

Na primeira etapa da pesquisa, através dos sítios do MEC e INEP, foi possível traçar um panorama destes cursos, ou seja, onde se localizam, suas categorias administrativas, número de vagas e notas do ENADE. Constatou-se que quase a totalidade das vagas das licenciaturas (96%) em EF é oferecida pelo setor privado e privado-mercantil, pois a UFES é a única IES pública da região. Nas regiões do interior, além de todas as vagas de licenciatura em EF serem oferecidas pelo setor privado e privado-mercantil, há maior carência no acesso ao ensino superior, constatada posteriormente nas entrevistas realizadas com os docentes destas regiões, que relataram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para chegarem às faculdades. Evidenciou-

se as desigualdades universitárias entre região metropolitana e interior, bem como a importância das políticas de interiorização das universidades brasileiras empreendidas, principalmente, nos governos Lula-Dilma.

A partir da consulta ao *Ranking* de Universidades brasileiras, do ano de 2017, revelou-se mais uma faceta da desigualdade de oportunidades de ensino superior de qualidade pelos estudantes capixabas: as IES que figuram com as notas mais baixas no *Ranking* são as que estão localizadas nas regiões do interior. Embora muitas delas apresentem notas razoáveis no ENADE, fruto de um trabalho de “treinamento” dos estudantes, tal como pudemos captar nesta pesquisa, no computo geral, quando são incluídos os critérios ligados às condições de trabalho docente, envolvimento com pesquisa, extensão e empregabilidade, elas são posicionadas muito abaixo do curso oferecido pela UFES, que é o 18º no Brasil e também da maioria das instituições privadas localizadas na grande Vitória, segundo o *Ranking* das Universidades brasileiras de 2017.

Essas classificações põem em circulação no espaço social, significados que dissimulam o arbitrário cultural e a luta de classes, materializada na luta por classificações, hierarquização e poder simbólico, que envolvem o ensino superior brasileiro. Como se pode notar, o funil do ensino superior de qualidade é bastante estreito e fora do alcance da maioria dos jovens capixabas. A maioria, está restrita a uma formação de baixa qualidade e voltada para o mercado de trabalho, ao contrário daqueles que conseguem ter acesso à IES de excelência na região, tal como UFES e UVV, que são mais reconhecidas e, portanto, símbolos de distinção. O discurso meritocrático e do esforço pessoal é constantemente acionado para naturalizar toda a violência simbólica da situação, transformando aquilo que é fruto da desigualdade social em mérito individual ou “dom”.

Mesmo diante da carência e da precariedade com que funcionam algumas IES privadas nas regiões do interior, foi possível notar o impacto positivo delas na região e da importância do PROUNI, por exemplo, que permitiu o acesso de estudantes de comunidades marginalizadas, tais como quilombolas, indígenas e camponeses, aos cursos de formação de professores e agora podem atender às demandas por educação de suas comunidades, tal como relatado por docentes que atuam no Norte do Estado.

Após essa aproximação com a realidade dos cursos de licenciatura em EF do Estado, partimos em busca de algumas informações a respeito do perfil do estudante que frequenta esses cursos. Já sabíamos que no Brasil, o perfil do estudante que

frequenta as licenciaturas, seja em IES públicas e privadas, segundo Gatti (2009) e Nunes (2015), é composto por sujeitos das classes populares, trabalhadores, que estudaram em escola pública e com baixo capital cultural escolar familiar. A partir da consulta aos relatórios do ENADE/2014, que traz o perfil social e econômico do estudante das licenciaturas de cada IES, pudemos ver como esta realidade se apresenta em cada curso de EF do Estado do Espírito Santo.

A maioria dos estudantes possui renda familiar de 1,5 a 6 salários mínimos, pais e mães com escolarização entre ensino fundamental e médio, 75% são provenientes de escolas públicas e a maioria trabalha. Ou seja, compõem os segmentos sociais das classes C, D e E, ou “a nova classe trabalhadora”, que chegou ao ensino superior por meio do avanço das políticas que ampliaram as vagas no setor público e privado. Estas informações reforçam a necessidade de profundas reflexões acerca das práticas pedagógicas no ensino superior, pois como a literatura já vem demonstrando, estes estudantes chegam neste segmento educacional com uma série de dificuldades em leitura, escrita e de adaptação à rotina universitária, além de possuírem pouco tempo de dedicação aos estudos, uma vez que são trabalhadores. Em suma, possuem baixo capital escolar e nem sempre tem incorporadas as disposições que constitui o *habitus* universitário. Diante deste contexto, há uma maior propensão à evasão entre os estudantes de origem popular no ensino superior.

Há na literatura atual sobre a docência universitária um consenso sobre a necessidade de rupturas com a lógica tradicional de ensino universitário, ainda muito focado na lógica da transmissão do conhecimento do professor para o estudante, ou seja, numa concepção de sujeito ideal, homogêneo, passivo e de conhecimento como verdade, em que a racionalidade instrumental predomina. Esta lógica já revela o seu esgotamento, pois ela não é mais capaz de responder à complexidade dos dilemas éticos, políticos econômicos e socioculturais do veloz mundo contemporâneo, nem tão pouco atende a heterogeneidade que hoje frequenta os bancos universitários. Assim, o investimento em práticas pedagógicas pautadas em paradigmas que fortaleçam um novo modo de olhar a relação sujeito-mundo-conhecimento, com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de seus saberes, são amplamente defendidas.

Diante disso, é que empreendi o segundo momento desta pesquisa, que buscou compreender o cotidiano das práticas didático-pedagógicas dos docentes de cursos de licenciatura do ensino superior privado. Como lidam com esta realidade para atender as

necessidades formativas dos estudantes num contexto de precariedade? Quais estratégias de ensino adotam?

As entrevistas feitas com os docentes confirmaram a situação de precariedade na qual o trabalho docente é realizado, principalmente nas IES privadas-mercantis. Há uma sobrecarga de disciplinas, trabalhos não pagos, tais como orientação de TCC e estágios, contratações em regime de trabalho predominantemente como horistas, o que obriga os docentes a conciliarem vários trabalhos em locais diferentes, ausência de reuniões pedagógicas e formação continuada, entre outros. No setor privado-mercantil a precariedade e o controle são aprofundados diante da transformação do trabalho docente em ação simples, em que o docente se torna mero aplicador de planos de ensino prontos, sem autonomia pedagógica. Nos dois espaços, porém, com intensidades diferentes, o ENADE foi muito destacado pelos docentes como o maior responsável pelo excessivo controle do currículo e das práticas de ensino, afinal, uma nota baixa no ENADE torna a instituição menos competitiva no mercado universitário. Ficou nítido que, cada vez mais, a formação profissional tem se voltado a uma formação para o ENADE.

Também pudemos identificar pelas entrevistas identidades docentes bastante heterogêneas, tanto no que se refere aos entendimentos sobre a EF e a Educação, quanto das imposições do setor privado. Estas identidades permitiram captar as diferentes estratégias de ação pedagógica e de sobrevivência no “jogo” destes espaços. Embora não seja possível fazer afirmações contundentes acerca das identidades docentes aqui discutidas, pois a ambiguidade e o inacabamento são suas marcas fundamentais, parece haver uma tendência de que aqueles professores que fizeram toda a sua formação no setor privado tenham mais fortemente incorporada a lógica do sistema, são mais afeitos à ideologia do mercado. Eles parecem demonstrar maior adaptação e melhor “senso de jogo”. Isto, em alguns momentos, também apareceu entre os docentes que assumiram cargos administrativos, tais como a coordenação.

Foi possível perceber algumas diferenças entre as IES privadas e privadas mercantis. Nas privadas sem fins lucrativos, os docentes ainda gozam de mais autonomia pedagógica e relativa coesão acerca de questões político-epistemológicas que envolvem o currículo e as práticas de ensino no campo da EF. Nas privadas mercantis, em que vigora o currículo “híbrido”, as questões político-epistemológicas não fazem parte do cotidiano, o trabalho docente é muito mais solitário e altamente controlado pelo sistema. As estratégias para lidar com este sistema podem ser sintetizadas em duas formas: alguns docentes se adaptam por crença ou sobrevivência nele; outros, lutam e

resistem às imposições e tentam “burlar” os planos de ensino prontos, inserindo conteúdos e práticas que julgam melhor se adequarem à realidade da sala de aula ou às suas convicções teórico-políticas.

Mesmo tendo maior autonomia pedagógica e coesão do corpo docente nas IES privadas sem fins lucrativos, não havia por parte dos docentes muitas reflexões acerca da seleção dos conteúdos, por exemplo. Eles continuam operando com *habitus* tradicional cristalizado no campo da Educação universitária, em que o docente decide por suas convicções teóricas e pessoais os conteúdos mais relevantes a serem trabalhados em suas disciplinas. Os estágios e as experiências sociocorporais dos estudantes, por exemplo, foram pouco mencionadas pelos docentes quando explicavam a elaboração de seus planos de ensino e a seleção dos conteúdos.

Outro elemento marcante no discurso dos docentes foi a pluralidade de entendimentos sobre a EF, sobre os objetivos da formação e as concepções pedagógicas, que coexistiam ao mesmo tempo entre eles e revelavam como as representações do passado que constituíram o campo, se misturam com as representações mais atuais sobre a EF. Porém, em alguns momentos, ficou evidente também o modo superficial e raso com que alguns docentes operavam com alguns conceitos e teorizações da área, quando, por exemplo, se assumiam como partidários da concepção pedagógica “Tecnicista e também da Cultura Corporal de Movimento, dependendo do momento”. Esta compreensão superficial da teorização do campo, os levava a tratar a didática como técnica de ensino.

Os docentes foram unânimes em destacar um perfil de estudante muito heterogêneo em termos de idade, formação cultural, origem e condição social, composto majoritariamente por trabalhadores do setor de serviços, provenientes de escolas públicas e com muitas dificuldades escolares, principalmente no que se refere à leitura, escrita e organização da rotina de estudos. Houve uma tendência a representarem os estudantes como “carentes culturalmente”, tangenciada pela valorização do esforço pessoal empreendido por aqueles que trabalham e percorrem longas distâncias para cursar a faculdade. Foi recorrente também a menção de que entre os mais jovens há um certo desinteresse pela formação, refletido em atitudes de pouco engajamento e compromisso com as atividades acadêmicas.

Sobre suas práticas didático-pedagógicas, os docentes evidenciaram algumas estratégias adotadas para ensinar tendo em conta o perfil e as representações que possuem sobre os estudantes e sobre a EF, são elas: **estratégias para o ensino de**

conteúdos teórico-conceituais; estratégias de aumentar as aulas práticas; estratégias de enquadramento moral e auto-ajuda; estratégias avaliativas e de não reprovação.

Nas estratégias de ensino teórico-conceituais, tornar o abstrato em algo “mais concreto”, foi o caminho encontrado por muitos docentes. Isto significava trabalhar com muitos exemplos da realidade, adotar vídeos, debates e realizar leituras coletivas de textos acadêmicos, em que o professor auxiliava o estudante a interpretá-lo. Houve também práticas de redução de quantidade e qualidade do conteúdo, o que julgamos uma estratégia que subestima os estudantes, reforçando os estereótipos de “carentes culturais”.

Aumentar as aulas práticas também foi uma estratégia bastante citada. Ficou patente que os docentes ainda operavam com a noção de que teoria é feita em sala de aula e a prática é associada aos espaços e atividades realizadas fora da sala de aula, tais como aplicação de planos de ensino, simulações de situações da prática, vivências motoras nas quadras, salas de ginástica, piscina, saídas à campo, visitas técnicas e práticas de laboratório. Há uma real preocupação em valorizar a dimensão prática da formação e o entendimento geral de que a prática não é “saber fazer” os gestos motores, mas sim “saber ensinar”, embora tenha ficado explícito que alguns docentes também acreditem que o “saber ensinar” depende do “saber fazer”.

A relação teoria e prática também se revelou bastante confusa e controversa entre os professores. Há presente o entendimento da importância da articulação entre estas dimensões. No entanto, ora os docentes operavam com uma noção aplicacionista da teoria sobre a prática, ora como a prática totalmente desarticulada da teoria, remontando as práticas tradicionais e tecnicistas que por muito tempo embasaram a área, reproduzindo uma EF conservadora, acrítica.

As estratégias de enquadramento moral e auto-ajuda se caracterizam por situações em que os docentes exercem forte controle dos comportamentos dos estudantes, seja através de práticas pedagógicas infantilizadoras que vão na contramão da formação para a autonomia, tais como vistos em cadernos e pontos negativos para quem não participa das aulas práticas ou até aquelas mais voltadas para a auto-ajuda, em que os docentes reforçam a importância do esforço pessoal e da ética do trabalho para a conquista do sucesso profissional e pessoal. A maioria dos docentes é proveniente das classes populares e se identifica com a vida de seus alunos. Assim, se colocam, muitas vezes, como exemplos concretos de que é possível superar as dificuldades. Há uma

valorização, inclusive, do esforço empreendido pelos estudantes para a realização das tarefas acadêmicas, mesmo quando claramente não houve aprendizagem.

Por fim, as estratégias avaliativas revelaram-se como a dimensão da prática pedagógica onde há as maiores dificuldades de mudanças e a persistência de um *habitus* professoral e da cultura escolar fortemente incorporados, reprodutor de uma lógica classificatória e punitiva dos estudantes. Há o predomínio de avaliações tradicionais, em que a nota é o objetivo final e não a aprendizagem. A avaliação também é o lugar onde as instituições investem excessivo controle, com a imposição de semanas de prova, e modelos nos padrões do ENADE. Todos os docentes afirmaram que suas instituições adotam formas de controlar os instrumentos avaliativos. Portanto, o docente tem pouca liberdade de investir em práticas de avaliação diferenciadas do modelo tradicional. O único espaço que lhes dá mais liberdade é o da “avaliação parcial”, onde buscam diversificar os instrumentos avaliativos e a valorizar “a prática”.

Há também pressão sobre os docentes para a não reprovação dos estudantes, que os fazem adotar estratégias permissivas quanto a avaliação, que reproduz um sistema perverso que torna avaliação algo performático, apenas. A não reprovação não é adotada a partir de uma decisão coletiva de um corpo docente que está refletindo sobre a adoção de modelos avaliativos não punitivos. Ela vem pura e simplesmente para não perder o aluno, não desagradar o “cliente” e acaba revelar a faceta perversa do sistema e suas formas de exclusão brandas, como discutiu Bourdieu e colaboradores, em que o estudante está no sistema, mas é excluído por dentro, pois lhe negam o direito a aprender. A partir de sua subformação, será provavelmente destinado a um subemprego, completando o círculo da reprodução social. Esta situação foi relatada pelos docentes que atuavam em IES privadas-mercantis.

A partir do vi e ouvi dos docentes, foi possível concluir que há poucos espaços no setor privado, principalmente no mercantil, para o docente refletir criticamente sobre suas ações e disputar outros sentidos sobre a EF que não sejam somente aqueles ligados ao mercado de trabalho e às tradicionais representações sobre a escola. Há sim momentos em que os docentes arriscam e empreendem ações que geram algumas rupturas com as práticas tradicionais do ensino superior em EF e isto é louvável, principalmente, diante das precárias condições de trabalho e das pressões exercidas em nome do ENADE e da empregabilidade, afinal, perder aluno significa também perder o emprego. Porém, mesmo diante destes esforços, foi possível perceber que predominam práticas de violência simbólica, reprodutoras de concepções de conhecimento, sujeito e

sociedade que mantém relações de dominação social, principalmente nas IES privadas-mercantis.

Os estudantes egressos destas instituições são os que mais ocupam os cargos de professores de EF na educação básica, principalmente nas regiões do interior do Estado. Romper o ciclo da reprodução social no processo de suas formações seria de suma importância para qualificar as práticas de ensino nas escolas e promover, de fato, a democratização da escola pública brasileira. Não tenho elementos para avaliar como as experiências relatadas pelos docentes atingiram os futuros professores, quais modificações ou sedimentações promoveram, mas fica aqui a certeza da urgência em investir em práticas de formação continuada junto aos professores lotados nas escolas públicas, a partir de modelos de formação que operem considerando os seus saberes e a sua realidade concreta, de modo a disputar e promover outros sentidos para a EF escolar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. **Análise Social**, vol. XLVI (199), 2011, 261-281. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9BI51OS2.pdf>. Acesso em 20/11/2017.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V.. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

ALMEIDA, L.S.; GUISANDE, A. M.; SOARES, A. P.; SAAVEDRA, L.. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514, 2006. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12095>. Acesso em 20/09/16.

ALMEIDA, M. I. de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In.: BARBOSA, R.L.(org). **Formação de Educadores: artes e técnicos, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 177-188.

ALMEIDA, W. M. de. Os Herdeiros e os bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº130, p.85-100, jan-mar, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00085.pdf>. Acesso em 03/12/16.

_____. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa: FAPESP, 2014, cap. II, p.28-106.

AMORIM, E. de P. S.. A docência na universidade privada: entre o trabalho e o emprego. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ANTUNES, N. S.. Expansão da educação superior: o contexto dos cursos de Educação Física no Brasil. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade de Pelotas, 2012.

ANTUNES, A. C.. A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 2012.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2 Ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

ALVIANO JUNIOR, W. ; NEIRA, M. G.. O Ensino Superior privado e os currículos que formam professores de Educação Física. In. Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org). **Reflexões sobre educação física e a formação de seus profissionais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

BARATA, R. B.; ALMEIDA RIBEIRO, M. C. S. de; SILVA, Z. P. da; ANTUNES, J. L. F. Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Rev. Saúde Pública**, 47(4): 2013, 647-55. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v47n4/0034-8910-rsp-47-04-0647.pdf>. Acesso em 01/02/2019.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez., 2008. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431>. Acesso em 10/09/2014.

BAUMAN, Z.. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2005.

_____. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2010a.

_____. **Legisladores e interpretes: sobre modernidade, pós modernidade e intelectuais**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2010b.

BELLETATI, V. C. F.. Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexão sobre a docência universitária. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Editora Vozes, Petrópolis, 1996.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. Currículo e formação profissional: Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**, Volume 2, Número 1, Junho/1996. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf. Acesso em 10/01/2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>. Acesso em 02/06/2014

BOURDIEU, P.. A economia das práticas. In. BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

_____.; WACQUANT, L.. Capital simbólico e classes sociais. **Revista Novos Estudos**, n. 96, São Paulo, julho, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>. Acesso em 20/11/2017.

_____.; PASSERON, J. C.. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 21-90.

_____. **Escritos de Educação**. Ed. Vozes, 9ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

_____.; EAGLETON, T.. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In.(org.). ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: **Sociologia**. Ed. Ática, São Paulo, 1983.

_____. Os excluídos do interior. In.: **A miséria do mundo**. 7ª Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1997.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989

_____. Algumas propriedades dos campos. In. BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Fim de Século, Edições Sociedade Unipessoal, Lisboa, 2003.

BRACHT, V.. Formação de professores de Educação Física pós movimento renovador no Brasil. Porto Alegre, RS, março/2014. **Manuscrito não publicado**.

_____. Esporte/Educação Física e Sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional em Educação Física no Brasil? In.: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (org.). **Intercâmbios científicos e internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 22. nº 1, p. 53-63, set. 2000. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso 20/08/2015.

BRASIL. Lei n 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em 20/11/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Desempenho em leitura e escrita no PISA ficou 80 pontos abaixo da média.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42771>. Acesso em 01/11/2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BOITO JR. A.; BERRINGER, T.. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v.21, n. 47, p.31-38, set. 2013. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300004.

Acesso em 10/12/2016.

BOTTOMORE, T.; HARRIS, L.; KIERNAM, V.G.; MILIBAND, K. R.. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Ed. Zahar, edição digital, 2013. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em 20/02/2018.

BRITTO, L. P. L.; SILVA, E. O.; CASTILHO, K. C.; ABREU, T. M.. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em <HTTP://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>. Acesso em 02/06/2014.

CANDAU, V.M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In. CANDAU, V.M. (orgs). **Didática intercultural: aproximações.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

CAPARROZ, F.E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/612007>. Acesso em 20/01/2018.

_____ et.al. Formação inicial de professores de Educação Física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. **Anais CBCE**, 2007. Disponível em <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/189.pdf>. Acesso em 05/04/2018.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em

CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

CATANI, A. M.. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ.Soc.**, Campinas, v.32, n. 112, p. 189-202, jan-mar, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>. Acesso em 20/01/2018.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia Universitária:** Um campo de conhecimento em construção. Fortaleza, EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ministério da Educação. MEC, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M.. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONCEIÇÃO, W. S.. Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidade e conflitos. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. 2011.

CORBUCCI, P.R.; KUBOTA, L.C.; MEIRA, A.P.B.. Evolução da educação superior privada no brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, 46, ago. 2016. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 01/02/2019.

CORRÊA, A.K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In. PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. de (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 75-100.

CUNHA, L. A.. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.88, p. 795-817, Especial, Out. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008. Acesso em 10/01/2017.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. V.9, n. 26, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664>. Acesso em 01/11/2018

_____. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/Artigo%20MES%20Cunha.pdf>. Acesso em: 05/08/2016.

_____. M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul/dez. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443>. Acesso em 20/08/16.

CUNHA, M. I. da (org). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005

_____. **Trajéorias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin ; Brasília, DF: CAPES:CNPQ, 2010.

_____; BROILO, C. L. (org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. Dicionário de Filosofia. 2ª Ed., Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus, Campo Educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revistainter-legere**. Educação e Sociedade, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4411/3600>. Acesso em 01/08/2018.

EZCURRA, A. M.. Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Tercer Encuentro Nacional Sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto, out. 2009. Disponível em <http://fundacionideas.com.ar/biblioteca-de-referencia-foro-de-ed.-superior/educacion-universitaria-una-inclusion-excluyente.html>. Acesso em 01/08/16

EZCURRA, A. M.. **Los Estudiantes de nuevo ingreso**: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cadernos de Pedagogia Universitária, USP, nov. 2007.

FERREIRA, M. O. V. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. Educação. Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 106-113, jan/abr. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8672>. Acesso em 01/12/2018.

FIGUEIREDO, Z. C. C.. **Formação de professores de Educação Física**: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas. Vitória: EDUFES, 2014.

FRANCO, M.A.S.. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem. In. PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. de (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 159-187.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GAMBAROTTA, E. **Bourdieu y lo político**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros, 2016.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/01/2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. **Disponível em:** [HTTP://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001846/184682por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001846/184682por.pdf). **Acesso em 26/08/2015.**

GENTILI, P.. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, D.. **A condição pós moderna.** 13ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20 Ed. revista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no Brasil. Ano 2017. **Disponível em** <http://emec.mec.gov.br>. **Acesso em 30/11/2018.**

IORA, J. A.; SOUZA, M. da S.; PRIETTO, A. L. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 461-474, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63979/42063>. Acesso em: 01/11/2018.

KALMUS, J. I., Resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. **Tese de Doutorado.** Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2010.

LAHIRE, B.. **O sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Ed. Ática, São Paulo, 1997.

_____. **O homem plural:** os determinantes da ação. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

_____. Campo. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **Vocabulário Bourdieu.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p. 64-66.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Ed. Artmed, Porto Alegre; Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1999.

LEBARON, F.. Capital. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, 101-102.

LIBÂNEO, C. J.. O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos. In. **Didática: velhos e novos tempos.** Edição do autor, 2002. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnczZGtmamllldXJvc2RqZGtqZmhzZHxneDpjN2Q2MmRkZTQzNjc4NWE>. **Acesso em 20/06/2014.**

LIBÂNEO, J. C.. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In. PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. de (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 188-212.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.22, pp. 50-64, jul-dez/20005. Disponível em Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.22, pp. 50-64, jul-dez/20005. Acesso em 20/10/2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, T. S.; BRACHT, VALTER. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/60228/38854>. Acesso em 20/10/2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Ed. Summus, São Paulo, 2003.

MELO, P. B.; CAMPOS, L. H. R.; ZARIAS, A.; FERREIRA, S. L. Nobre Gonçalves. Mudança de *habitus*: os jovens e a universidade pública no interior do Nordeste. **Anais. 38º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu, 2014.

MELO, E. S. M. Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do *habitus* professoral. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. 2009.

MINAYO. M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NEIRA, M. G.. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, vol. 1, n. 1, p.118-140, ago/2009. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA/O_FISICA/artigos/Interpretacoes-dos-curriculos-de-licenciatura-em-Ed-F.pdf. Acesso em: 13/06/2013.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. **Bourdieu & a Educação**. 4º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, n.26, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10.pdf>. Acesso em 15/11/2018.

NOGUEIRA, C.M.M. Espaço Social. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p.177-179.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G.. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.4, p. 1209-1228, out/dez, 2014. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41858>. Acesso em 20/04/2016.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n.2, p. 337-399, jul. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00377.pdf>. Acesso em 20/09/2018.

NUNES, E.. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **RAP Rio de Janeiro**, Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>. Acesso em: 20/06/2014.

NUNES, E. O.. **Educação Superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Observatório Universitário – Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, D. A. (coordenação): Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: **Sinopse do survey nacional**. 2010. Disponível em <HTTP://trabalhodocente.net.br/relatorio.php>. Acesso em 26/08/2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Pontes, 1999.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A.. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em 10/06/2014.

PAIVA, F. S. L. de. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. CEFD/UFES, 1994.

_____. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In. BRACHT, V.; CRISÓRIO. R. (coord.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337/9602>. Acesso em 25/10/2018.

PATTO. M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Ed. São Paulo, Intermeios, 2015.

PEDROSA, R. Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. Entrevista concedida a Luiz Sugimoto. **Jornal UNICAMP**, 11/04/2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>. Acesso em: 01/11/2018

PÉREZ GÓMEZ, A. I.. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In. PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M.. Rolezinhos: marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista Estudos Culturais**, n.1, 2014. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98372>. Acesso em 01/10/2016.

POCHMANN, M.. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. Boitempo, SP, 2012.

POTENGY, G.; PAIVA, V.; CASTRO, E. G. de. Produzindo novas identidades: fragmentação do trabalho e do consumo e novos estilos de vida na sociedade contemporânea. In.: PAIVA, V. (orgs). **O mundo em mudança: virada do milênio**. Contemporaneidade e Educação. Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação. Ano IV, n. 6, 2º semestre, 1999 – Número Especial, Rio de Janeiro: IEC.

REAL, G. C. M.. Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior. In: SILVA JR., J. R.; SOUZA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N. de.; CHAVES, V. L. J. (org.). **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª Ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, págs. 163-182.

REZER, R.. **O trabalho docente na Formação Inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____; FENSTERSEIFER, P.. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n.3, 2008. Disponível em <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/4960/4978>. Acesso em 01/11/2014.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**. V. 7, n. 2, julho-dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em 20/01/2018.

SÁ EARP, M. de L.; PRADO, A. P. do. O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista de Educação Pública**. Vol. 25, n. 58, 2016

SADER, E.. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In.: SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SALATA, A. R.. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SALLUM JUNIOR, B.; BERTONCELO, E. R.. Classe Social. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p. 118-122.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In. SANTOS, B.S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina S.A., Coimbra, 2009.

SANTOS, J. A. F. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.20, n. 58, 2005.

SAVIANI, D.. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poésis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19. Disponível em <https://www.google.com.br/#q=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+no+brasil+dilemas+e+perspectivas+dermeval+Saviani>. Acesso em 20/12/2016.

SEBIN, C. C.. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. **ANAIS**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SEIDL, E. Estratégia/estratégias de Reprodução. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **Vocabulário Bourdieu**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p. 189-191.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, maio/junho/jul/ago, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 01/09/2017.

_____. *Indústria Cultural: Bourdieu e a teoria clássica*. Comunicação & Educação, São Paulo, (22): 26 a 36, set./dez., 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/36993-Texto%20do%20artigo-43531-1-10-20120808%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/36993-Texto%20do%20artigo-43531-1-10-20120808%20(1).pdf)

SEVERINO, A. J.. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>. Acesso em 10/06/2013.

SGUISSARDI, V.. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e**

Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 14/04/2014.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação? Educ.Soc., Campinas, v. 36, nº 133, p.867-889, out-dez, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/08/2016.

SILVA, M. E. P. S.. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SOUZA, J.. **Os batalhadores brasileiros**. Nova classe média e nova classe trabalhadora? 2ª Ed. UFMG, 2012.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA e SILVA, J.. A pluralidade de identidades no bairro da Maré – Rio de Janeiro. **GEOgraphia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2001. Disponível em www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/56. Acesso em 27/06/2015.

_____. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Letras, 2011.

SOUZA NETO et al.. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232>. Acesso em 10/04/2018

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª Ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2014.

TELES, J.; LÁZARO, A. Educação, Poder e Autoridade: tramas e sentidos na contemporaneidade. **Revista Pedagógica**, v.16. N.33, jul/dez, 2014. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2855>. Acesso em 20/12/2018.

TEIXEIRA, A. B. M.; FREITAS, M. A. Mulheres cientistas nos cursos de Física e de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2886/1985>. Acesso em: 01/11/2018.

TRIGO, M. H. B. *Habitus*, Campo, Estratégia: uma leitura de Bourdieu. Cadernos CERU, Série 2 – n°9, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/issue/view/5787>. Acesso em 15/07/2018.

VAZ, A. Infantilização dos estudantes. Jornal Pensar a Educação em Pauta. Disponível em <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/infantilizacao-dos-estudantes-exclusivo/>. Acesso em 20/01/2019.

VEIGA, I. P. A.. Docência na educação superior e suas articulações com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. In.: VEIGA, I. P. A.. **Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n.3. 783-794, jul/set de 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54955>. Acesso em 20/07/2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 20/11/2018.

Artigos de Jornais e Revistas

Estes são os 11 estados mais competitivos do Brasil. **Revista EXAME**, 25/11/2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/estes-sao-os-11-estados-mais-competitivos-do-brasil/>. Acesso em 30/11/2016.

Ranking Universitário Folha de São Paulo (2017). **Disponível em:** <http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-universidades/> **Acesso em 20/09/2017**

Agência Brasil-EBC. Aumenta número de brasileiros das classes C e D concluintes de curso superior. **Disponível em** <http://agenciabrasil.ebc.com.br>. **Acesso em 12/09/2017**. Luis Carrasco, Mariana Lenharo. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. **Jornal Estadão**, 17/07/2012. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250>. Acesso em 15/07/2016.

Antonio Góis. Só 22% dos que chegam ao ensino superior no país são proficientes em leitura e matemática, mas salto de qualidade entre gerações é significativo. **Jornal O Globo**. 11/04/2016. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/so-22-dos-que-chegam-ao-ensino-superior-no-pais-sao-proficientes-em-leitura-e-matematica-mas-salto-de-qualidade-entre-geracoes-e-significativo.html>. Acesso em 04/10/2016.

9. ANEXOS

Anexo I

Roteiro para a entrevista com os professores

Conhecendo o sujeito...

- Informações sobre a pessoa: nome e idade;
- Qual a formação? Em qual instituição se formou? Em que ano? Possui pós lato sensu, mestrado, doutorado? Em qual área? Em qual instituição?
- Quando começou a lecionar no ensino superior?
- Trabalha em qual/quais instituições? Desde quando? Quais disciplinas você leciona?
- Como você definiria o perfil do estudante que chega a sua sala de aula?
- Há diferenças, em sua opinião, entre os alunos das instituições públicas e privadas? Quais?

Compreendendo o trabalho em sala de aula... (dividida em 3 blocos)

Geral

Formar para quê? Qual sua concepção de EF e de aprendizagem? Por quê?

Específico sobre a prática pedagógica

Como você escolhe os conteúdos? Quais são suas escolhas didático-pedagógicas? Por quê? Como você avalia? Como você lida com as dificuldades de aprendizagem? Há muita reprovação? Há situações de conflitos em sala de aula? Que conflitos são os mais frequentes? Como você lida com eles?

Específico sobre condições de trabalho

Como você avalia a sua condição de trabalho? (Qtde. de alunos por sala, valor da hora/aula, qtde. de disciplinas, infraestrutura do local, biblioteca, recursos, tecnologias, tempo livre para estudar e se qualificar...). Há reuniões pedagógicas?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Estudantes de origem popular na nova cena do ensino superior brasileiro: dilemas e desafios da docência universitária em cursos de licenciatura em Educação Física de instituições privadas.**

O estudo tem como **objetivo** investigar as práticas didático-pedagógicas adotadas por docentes dos cursos de Educação Física de instituições de ensino privadas mercantis, tendo em vista que estas instituições são as que mais recebem os estudantes das classes desfavorecidas, que serão os futuros professores da Educação Básica. A pesquisa trará importantes contribuições na compreensão do cotidiano das salas de aula do ensino superior privado e nas reflexões sobre a docência universitária em cursos de formação de professores de Educação Física.

Os dados serão coletados através de entrevistas individuais, agendadas com os participantes ao longo do ano de 2017. As entrevistas serão devidamente gravadas para posterior transcrição.

Os **riscos e desconfortos** decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos. Caso eles ocorram, você deverá se encaminhar à pesquisadora responsável pelo estudo e ao seu orientador para expressar suas queixas. A pesquisadora está comprometida em atuar com ética e em evitar riscos e desconfortos.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você também é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e seus dados permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Laboratório de Estudo sobre Educação Física, localizado no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e outra será fornecida a você. Para dúvidas e esclarecimentos entre em contato com o Comitê de Ética e

Pesquisa da UFES, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES –CEP 29.090-075, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, tel.: 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional por sua participação.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O(a) professor(a) orientador(a) Valter Bracht e o(a) pesquisadora Alessandra GalveGerez certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória, _____, de _____, de 2017.

Nome

Assinatura do Participante

Nome

Assinatura do Pesquisador

Nome

Assinatura da Testemunha

Anexo III - Currículos dos Cursos de Licenciatura em EF das instituições em que os docentes