

REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM QUESTÃO

Rodrigo Roncato Marques Anes¹
(Universidade Estadual de Goiás)

Resumo: Este trabalho procura articular a teoria da complexidade e a docência universitária no curso de Educação Física. Buscamos compreender melhor o atual contexto e modelo da docência no ensino superior e suas implicações para área mencionada, elucidando pontos que ressignifiquem a docência em Educação Física, bem como o processo de ensino-aprendizagem e a organização do trabalho acadêmico e pedagógico. Destacamos o pensamento complexo e a transdisciplinaridade como elementos centrais para que a docência estabeleça práticas inovadoras, contextuais, reflexivas e dialógicas para a construção do conhecimento.

Palavras-Chaves: Docência; Educação Física; Complexidade; Transdisciplinaridade.

REFLECTIONS FOR TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: TEACHING IN HIGHER EDUCATION ISSUE

Abstract: This paper seeks to articulate the theory of complexity and university teaching in the Physical Education course. We seek to better understand and model the current context of teaching in higher education and its implications for the mentioned area, elucidating points Reframe teaching in physical education and the teaching-learning process and the organization of academic work and teaching. We emphasize complex thinking and transdisciplinarity as central to establishing innovative practices in teaching, contextual, dialogical and reflective for the construction of knowledge.

Keywords: Teaching, Physical Education Complex; Transdisciplinarity.

Ao considerarmos o trabalho do professor universitário no atual contexto, estamos tratando de uma prática social que a cada ano vem se complexificando em decorrência das diversas transformações de ordem política e econômica, organizadas pelo atual modelo de sociedade capitalista. Este apontamento é possível de ser compreendido à medida que

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Educação Física. Professor do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com.

identificamos que o contexto mais amplo em que a prática docente está inserida, a universidade, vive um momento de profundas transformações. Identificando que nesta, além de poder ainda existir práticas vinculadas a um ensino tradicional, vem sendo consolidadas algumas aproximações com ações condicionadas à estrutura de mercado e consumo, contribuindo para o que alguns autores denominam de *fastfoodização*² da universidade.

O professor universitário, membro desta estrutura, além de viver um processo de intensificação do seu trabalho, em certa medida acaba colaborando, por meio de práticas conservadoras e tradicionais, para que o desenvolvimento da formação humana e profissional seja capaz de atender aos ditames do mercado, que agora, além de manter-se no poder da atual estrutura política, é quem direciona a racionalidade humana e o modo como a sociedade vêm se organizando e produzindo valores.

Nesta perspectiva, já há algum tempo, sobretudo nos últimos séculos, o paradigma da ciência moderna, pautada em uma visão de mundo fragmentada e simplificadora, vem contribuindo para que o processo educativo, incluindo o trabalho do professor, seja construído de modo a valorizar conhecimentos que sejam passíveis de experimentação, quantificação e transmissão, para o desenvolvimento do ato educativo.

As conseqüências ligadas a este modelo de ciência e formação resultam no que Santos (2000) denomina de cegueira epistemológica, que compreende a forma parcial, reducionista e fragmenta com que nossa visão acerca da realidade é constituída. Conseqüentemente temos a produção de uma racionalidade linear gerada e desenvolvida via modelos de aprendizagens condizentes com o paradigma hegemônico e consolidados pelos processos de memorização, quantificação e repetição do conhecimento (MORIN, 2006).

A visão reducionista da ciência moderna, além de poder estar contribuindo para a garantia de um processo de alienação estruturante da sociedade capitalista, pode ser entendida também como uma possível colaboração para o atual processo de esfacelamento das relações entre os sujeitos e o mundo. Eliminando assim, toda e qualquer forma de conhecimento que não corrobora com o processo produtivista de padronização e homogeneização do pensamento (MAGALHÃES, 2009).

Entendendo que esta vem sendo a realidade que atinge diretamente a formação humana e profissional, e que agora está se tornando ainda mais complexa em função do

² A fastfoodização da universidade é um termo apresentado para identificar um processo onde a aprendizagem é rápida e aligeirada, as disciplinas ofertadas para uma escolha individual do estudante, e professores com alto e acelerado ritmo de produção para qualificar sua oferta. (BOXUS; DEBRY; LECLERCQ *apud* ALMEIDA; PIMENTA, 2009)

vertiginoso crescimento da *sociedade do conhecimento*³ e da *supercomplexidade*⁴ social. Cabe questionarmos, como fez Sobrinho (2009), o lugar do professor universitário neste contexto de crise, ou seja, do *ethos* acadêmico, que em sua essência deveria ser voltada para a formação humana e cultural ampliada.

Sendo assim, que possibilidade teria o professor de Educação Física no ensino superior para formar sujeitos autônomos “*a contrapelo das ideologias do individualismo possessivo e da competitividade que estão no centro da economia de mercado global?*” (SOBRINHO, 2009, p. 19).

A docência no ensino superior, assim como no curso de Educação Física, vive hoje o desafio de refletir e construir possibilidades de ressignificar seu espaço. Primeiramente por identificar que esta ação vem sendo cada vez mais desprestigiada, não só pela maioria das instituições de ensino e pelas políticas voltadas para a educação como aponta Isaia (2006), mas também pela própria comunidade acadêmica, justamente por continuar promovendo ações didáticas cada vez menos inovadoras e contextuais. Mas seguramente também, porque precisa evoluir para além do crescimento técnico e científico, agregando elementos próprios e característicos de uma formação integral⁵.

Diante desta realidade apresentamos como objetivo para este trabalho construir reflexões que possam nos oferecer subsídios para vislumbrar uma nova docência para o ensino superior ligada à formação acadêmica em Educação Física. Para tanto, buscaremos ressaltar a relevância de se pensar um novo paradigma para a docência universitária, a fim de identificarmos princípios e elementos que possam ressignificar o trabalho docente na formação superior, e de modo específico na área da Educação Física, levando em consideração o trato com o conhecimento, o processo ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico

A área de conhecimento aqui anunciada como foco deste trabalho se justifica porque o atual contexto da Educação Física brasileira tem “*a oportunidade de ser contra-hegemônico e produzir corpos autênticos e realizadores de movimentos críticos*” (SOUZA; GAMBOA,

³ O termo sociedade do conhecimento é apresentado por Chauí para se referir à sociedade “regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro)” (CHAUÍ, 2003, p. 8-9).

⁴ A supercomplexidade pode ser compreendida por meio do contexto no qual as estruturas de bases para compreender o mundo e as práticas nele inseridas também estão em conflito conceitual, ou seja, “quando nossas próprias estruturas para tornar o mundo inteligível estão em debate” (BARNETT, 2005, p. 94).

⁵ Segundo Barbosa (*apud* MAGALHÃES, 2011a, p. 1), “a formação integral implica propiciar condições para que os sujeitos possam desenvolver a razão, a afetividade, a intuição, a imaginação, a sensibilidade e o corpo do educando. Isso significa entender que o intelecto e o espírito estão interligados, razão e emoção entrelaçadas; corpo, mente e espírito em comunhão, num movimento transdisciplinar.”

2009, p. 6). Acreditamos nesta condição justamente pelo fato da área já há algum tempo ser colocada numa incômoda situação de indefinição epistemológica, percebendo-se portadora de dois modelos de cultura (positivista e humanista). O que, no limite da resistência e da contradição (MARX, 1983), representa uma rica possibilidade para o novo.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Concordando com Sobrinho (2009, p. 29), acreditamos que a docência no ensino superior não deve deixar de cuidar das emergências e demandas reais do contexto sócio-histórico e político, “[...] *que não são meramente as pragmáticas e instrumentais, nem desmerecer as especificidades culturais*”. Isso exige reconhecer que todos têm direito a uma educação de boa qualidade para poderem participar ativamente da vida social.

Deste modo, estamos identificando grandes possibilidades na docência universitária, que pode se configurar hoje, por meio da prática pedagógica, como um elemento fundamental para a construção de uma formação mais humana, com acesso a reflexão e a problematização de questões centrais que circundam as relações entres os sujeitos com suas próprias ações, com o mundo e o ambiente em que vivem.

Acreditamos que esta concepção de prática pedagógica deve questionar a ordem vigente a favor de outro modelo de formação, passando a considerar o que Santos (2003) denomina de *Ecologia de Saberes*, cuja proposta está localizada na crítica à monocultura do saber dominada pela lógica da razão hegemônica moderna, apresentada por ele como razão indolente.

Essa forma de docência, conforme Isaia e Bolzan (2008, p. 3), “*envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios*”.

Ainda segundo a autora, o mais importante é que sua estrutura pressupõe o processo de apropriação, em suas dimensões interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Diante destas considerações, a compreensão de que ensinar e aprender possa estabelecer uma direção mais significativa do ponto de vista das relações humanas e sociais, pode favorecer uma formação mais emancipada e solidária, mantendo obviamente a mesma

condição de valor para os conhecimentos construídos historicamente, mas atribuindo novos significados que extrapolem a razão cientificista do paradigma hegemônico, como a “*integralidade, integração, cooperação, solidariedade*” (MAGALHÃES, 2009, p. 110).

Numa perspectiva histórica, a prática docente pode ser qualificada a partir da relação direta entre ensino e aprendizagem, para tanto, deve-se dar destaque a uma docência que possibilite o *apreender* – que exige além do domínio do conhecimento, ações que viabilizem a construção de um quadro teórico-prático complexo e reflexivo por parte do aluno (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), e do próprio professor.

A idéia aqui trabalhada gera a compreensão de que a ação de ensinar vinculada a docência universitária não pode se resumir a métodos expositivos, explicação de determinados conhecimentos como verdades absolutas, desvinculado de uma investigação histórica, problematizadora, criativa e reflexiva. Neste caso, espera-se a superação de um espaço educativo marcado por uma docência que reproduz a cultura institucional e com pouco envolvimento, passando a constituir novos espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, com o devido compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus próprios processos formativos-humanizadores. O que, segundo Magalhães (2009, p. 108), demonstra “*uma nova e motivada perspectiva de conhecimento e práticas educativas que tenham por objetivo a expansão do conhecimento*”.

Existe uma reflexão sobre a necessidade desta transformação na Educação Física. Podemos situar esse movimento a partir da década de 1980, onde a Educação Física brasileira passou a viver um processo de crise, edificado em função de um movimento dito contra-hegemônico e renovador. Em busca de dar uma nova legitimidade a Educação Física brasileira, diferentes correntes de pensamento e fundamentação científica, partindo da crítica ao modelo esportivizante até o momento dominante, trouxeram contribuições para a formação e a ação docente. Deste modo, na tentativa de consolidar a transição de uma Educação Física tradicional, pautada num paradigma linear e positivista, houve a necessidade de questionar o sentido e a função social da área, próprio de uma abordagem que ficou conhecida como crítica (BRACHT, 2010).

Essa nova realidade para a Educação Física trouxe implicações diretas para a formação profissional, havendo uma crescente crítica à docência denunciada como tecnicista que durante muito tempo foi a única visão e o eixo central desta formação e da prática docente (BRACHT, 2010). Esta progressiva e inovadora mudança veio alterando o perfil docente na

área a partir de reformulações curriculares, amparadas por um contexto político-educacional mais democrático; da valorização de conhecimentos na organização curricular de ordem mais histórica, pedagógica e política; e ainda, com a consolidação de espaços de estudos e pesquisas que passaram a se preocupar com a atribuição de um novo significado ao corpo, às práticas vinculadas a cultura corporal⁶ e, sobretudo, com as ações pedagógicas da área nos diversos níveis de ensino.

É incontestável que o momento de renovação da área advindo no final do século passado, sobretudo aquele vinculado à aproximação com a cultura humanista de ciência, foi fundamental para que a docência em Educação Física sofresse radicais transformações. Visto que agora, a agregação de novos conhecimentos na área possibilitou visualizar que é possível *“considerar que há exigências em nosso contexto de intervenção que precisam ser melhor compreendidas”* (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 320).

Porém, estes movimentos de renovação e complexificação em torno da docência no ensino superior em Educação Física não se deram de forma naturalizada, tendo em vista que, além de haver um número significativo de representantes que não abriam mão de uma formação que estivesse sobrepujada pela especialização técnica do gesto desportivo, a área buscava ainda fundamentações pedagógicas e metodológicas que pudessem direcionar melhor a organização do trabalho pedagógico do professor pautado em uma visão crítica, com a idéia de transformação social.

Hoje identificamos que há um significativo avanço qualitativo e inovador no que diz respeito à compreensão sobre o corpo, o esporte e as práticas corporais, a partir de diferentes olhares e tendências pedagógicas emergidas nos últimos anos, sobretudo pensando o contexto escolar. No entanto, ainda é controverso o posicionamento político e epistemológico entre os docentes, o que acaba nos possibilitando visualizar: ora ações docentes que valorizam o conhecimento quantificável e a reprodução técnica dos movimentos construídos historicamente, desconsiderando seu aspecto histórico e cultural para a formação humana; ora ações docentes com alto amadurecimento crítico sobre a interface entre cultura, sociedade e movimento humano, mas muito próximas de uma abordagem tradicional de ensino e distantes da materialização de uma práxis educativa coerente aos seus preceitos.

⁶ A cultura corporal foi apresentada e defendida na área da Educação Física por uma obra desenvolvida por um Coletivo de Autores (1992), cuja proposta era apresentar uma metodologia de ensino para a Educação Física escolar denominada crítico-superadora.

Para Rezer e Fensterseifer (2008) isso se torna mais evidente nas disciplinas estruturadas para o ensino do esporte. Segundo os autores, mesmo após terem ocorrido diversas modificações na formação inicial em Educação Física, o processo de ensino e aprendizagem na organização destas disciplinas não vem conseguindo superar uma abordagem mais tradicional de ensino. Conforme Gonzáles (*apud* REZER E FENSTERSEIFER, 2008, p.323),

[...] as disciplinas esportivas não mudaram muito quanto ao tratamento do conteúdo. A aparente redução do número e carga horária de disciplinas esportivas nos currículos dos cursos de EF [(Educação Física)] passa mais por uma questão de quantidade de disciplinas que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em EF.

Além disso, é evidente que a rivalidade existente entre duas culturas e bases epistemológica na formação em Educação Física – a científica biológica e a humanista – vem contribuindo fundamentalmente para que a área permaneça fragmentada, concebida por meio de uma organização linear de diferentes ciências aplicadas a Educação Física e construída sem estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, bem característico de um paradigma conservador de docência universitária. Colaborando significativamente para manter dualidades como: “*corpo/mente, interior/exterior, teoria/prática, razão/intuição, sujeito/objeto, pensamento/sentimento, etc*” (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 6).

É possível notar com esta discussão, segundo Bracht (2010), que a tarefa de buscar uma consciência crítica do professor passou a ser tão intensa com o advento do segmento crítico, que muitas vezes, a prática pedagógica acabou ficando em segundo plano. Com isso, instalou-se naturalmente nos cursos de formação em Educação Física uma divisão de trabalho “*que determinou que as ‘práticas’ continuassem sob a responsabilidade daqueles que não faziam a opção pelo trabalho acadêmico e que a teoria ficasse a cargo dos [professores] ‘críticos’*” (BRACHT, 2010, p. 104).

Esta configuração da docência universitária em Educação Física nos permite compreender melhor o atual contexto da área que é nitidamente marcada por um relevante crescimento na produção de conhecimento, por um amplo acesso a diversos espaços educativos e pelo acirramento entre duas culturas científicas e perspectivas de formação. Mas no que diz respeito à prática docente, tem demonstrado que,

A dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (ISAIA, 2006, p. 71).

Souza e Gamboa (2009, p. 7) situam que, “*não bastam as ciências sociais e humanas serem tomadas como referência, pois elas não são homogêneas e nem naturalmente críticas*”. É preciso que a Educação Física tome novos direcionamentos no diz respeito a sua relação com diferentes saberes científicos, que vem agravando o cenário de disputa presente na formação docente da área. Como nosso foco é a ressignificação da docência universitária, que supere a ênfase dada as dicotomizações, as fragmentações e memorização de saberes, acreditamos que seja possível criar outro movimento, próprio, autoral, e, sobretudo crítico (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 8), que possibilite uma nova relação com os saberes e “*uma educação que religue inteligência e sensibilidade, conhecimento e vida*”.

A Educação Física até o momento demonstra inúmeros avanços propositivos por meio de abordagens teóricas críticas, pautadas numa perspectiva de reconstruir a prática e a representação da área, sobretudo no contexto escolar. Mas recentemente, a ocorrência de muitas produções que buscaram revisar estas teorias se deu justamente por perceber que as práticas pedagógicas permanecem resistindo às mudanças propostas (BRACHT, 2010). Nesse sentido, concordando com Rezer e Fensterseifer (2008, p. 322), acreditamos ser

[...] preciso ampliar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica no ensino superior. Percebemos que estamos atravessando um momento de forte questionamento da intervenção pedagógica no contexto escolar, nas academias, nos clubes, com a ampliação de propostas de intervenção nestes cenários. Nessa direção, também é importante criticar e apresentar propostas para a prática pedagógica no contexto do ensino superior, o que permite refletir com os futuros professores acerca das responsabilidades pedagógicas no exercício da docência, qualquer que seja o âmbito de intervenção.

O contexto mostra-se propício a movimentos de ruptura⁷, e acreditamos estar diante desta possibilidade. Mesmo identificando a ocorrência crescente de um sentimento de

⁷ Segundo Souza (2009a, p. 8), “ruptura significa suspensão, corte. Trata-se de uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica”.

impotência e desmotivação por parte dos docentes em função da intensificação e proletarização que este trabalho vem passando (TARDIF; LESSARD *apud* REZER E FENSTERSEIFER, 2008), o atual contexto favorece a crítica e o diálogo com o intuito de construir rupturas, a partir de práticas mais inovadoras, nos espaços e estruturas de formação.

O PENSAMENTO COMPLEXO

O pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin (2006), surge em virtude da forma como o conhecimento vem avançando e dos novos desafios do século XXI, e sua perspectiva é contrapor os preceitos do modelo cartesiano de pensamento que desenvolve a fragmentação e dicotomia dos saberes. A partir disso, sugere outra forma de pensar os problemas contemporâneos, por meio de processos que aproximam os saberes antes compartimentados, superando a idéia de atomização (SANTOS, A., 2008).

Vimos que ao longo do tempo a forma como o conhecimento tem sido tratado no ensino superior, inclusive na área da Educação Física, vem possibilitando que a formação esteja vinculada a um pensamento reduzido e com a compreensão de que o ato de conhecer ocorre pela separação ou desunião entre a ciência e a filosofia, a cultura literária e a científica, a vida e o homem, e outros (MORIN, 1999).

Para Morin (2006, p.65), ao enfrentarmos a complexidade social na qual fazemos parte e as contradições inerentes a ela, precisamos deixar de lado verdades até então apresentadas como absolutas, e logo, “*abrir a possibilidade para um conhecimento, simultaneamente mais rico e menos seguro*”. Isso poderá permitir, por meio de ações coletivas, dialógicas e colaborativas, que a prática docente também se torne mais complexa e capaz de compreender que diferentes conhecimentos são fundamentais para uma formação mais ampliada e para a construção de um sujeito capaz de interpretar sua realidade a partir de ligações entre os saberes, com a conseqüente mudança no seu pensar.

Outro modelo de formação humana, que também envolve o lado técnico e profissional, é possível a partir do momento que trabalharmos por uma transformação no pensamento, acompanhada fundamentalmente por mudanças profundas nas nossas estruturas mentais, construindo assim uma nova relação com o saber e um novo modo de se compreender a realidade, onde se inclui a humildade, a solidariedade, a incerteza, a integração, a contradição, a dúvida e a emoção. Essa transformação poderá ocorrer, segundo as palavras de Morin (1999, p. 33, *grifo do autor*), por meio de

um pensamento que una, por isso a palavra complexidade, [...] é tão importante, já que *complexus* significa ‘o que é tecido junto’, o que dá uma feição à tapeçaria. O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações.

Acreditamos estar na direção da construção de uma razão que considere ao mesmo tempo e no mesmo nível as possibilidades de certezas e incertezas, combinando o simples e o complexo, o local e o global, e articulando de forma plural, conhecimentos que venham a contribuir com um novo modelo de fazer ciência, ressignificando conseqüentemente a prática docente.

Pensar a docência universitária a partir deste novo paradigma amplia nossas possibilidades de compreender que o erro é parte do processo, bem como que a incerteza e a imprevisibilidade também são elementos constitutivos da realidade em que se pretende o ensino e a aprendizagem. Sem deixar, no entanto, de assumir um posicionamento didático e político claro, sobre os princípios formativos e uma visão de mundo mais transformadora. De acordo com Souza (2009b, p. 134), essa perspectiva

Implica considerar que a prática docente é um contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular. [...] Significa ainda que a aula se transforme em um ambiente de trocas simbólicas no qual todos participam sem que deixem de ter funções definidas.

A busca por um pensar complexo na docência universitária exige uma ação integrativa entre partes que antes se distanciavam como a razão e a sensibilidade, corpo e mente, e outros, entendendo que estes são inseparáveis e interdependentes. Logo, a organização de um pensamento capaz de ir ao encontro dos princípios humanos, sociais e educativos apresentados na teoria da complexidade, exige o exercício da metodologia transdisciplinar.

O conceito de transdisciplinaridade⁸, originalmente concebido por Nicolescu (2000, p. 11), “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo

⁸ Segundo Mello (*apud* SANTOS, A., 2008, p. 74) a transdisciplinaridade “tem sua origem no teorema de Gödel, autor que, em 1931, propôs distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível, como entende o dogma da lógica clássica”.

presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Nesse sentido, além de propor uma aproximação entre diferentes saberes, excluindo qualquer forma de hierarquização destes, a transdisciplinaridade “*se configura como um processo de abertura para a compreensão da realidade*” (MAGALHÃES, 2011b, p. 179).

O princípio da transdisciplinaridade foi aqui pensado como possibilidade por acreditarmos “*que para compreender a complexidade humana, ou seja, todos os diferentes aspectos da realidade humana, não devemos apenas colocá-los lado a lado como peças isoladas de um ‘quebra-cabeça’, mas precisamos saber juntá-los*” (MORIN, 2007, p.24). Isso nos leva a entender que uma prática transdisciplinar é parte da construção de um novo paradigma da ação docente, e isso implica diretamente na constituição de uma professoralidade inovadora,

[...] entendida como o processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 1).

Sendo assim, além de exigir uma lógica de articulação dos saberes, considerando-os como provisórios, complementares, múltiplos e incertos, a transdisciplinaridade enquanto princípio pedagógico tem como objetivo romper com uma prática mecânica, expositiva, explicativa, com definição de conceitos e fórmulas de pensamento pré-definidas e reproduzidas, por entender que esta ação permite que o conhecimento a ser tratado acabe não tendo “*sentido existencial ao não trabalhar a relação com o todo e com o sujeito do processo cognitivo*” (SANTOS, A., 2008, p. 76). Por essa razão,

A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si (SANTOS, A., 2008, p. 76).

Segundo Nicolescu (*apud* MAGALHÃES, 2009, p. 111), a prática educativa transdisciplinar deve considerar cada sujeito de forma integral, ou seja, aquilo que envolve a “*racionalidade, o corpo, os sentimentos, a intuição, a imaginação [...]. Essa postura oferece*

aos sujeitos educandos e aos professores subsídios para refletirem sobre quem são e como são, e sobre os posicionamentos que assumem frente aos outros e à realidade.”

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Acreditando na possibilidade de construir uma docência universitária em Educação Física que provoque questionamentos às práticas tradicionais e conservadoras, que possam ainda estar presentes nos diversos espaços desta formação. Identificamos a necessidade de propor algumas reflexões tendo como base as contribuições do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade, e faremos isso a partir de três eixos: *trato com o conhecimento, ensino-aprendizagem e trabalho pedagógico*.

No tocante ao *trato com o conhecimento* acreditamos que a relação com o pensamento complexo pode trazer considerações importantes para área, sobretudo, no que diz respeito à forma como os saberes científicos vêm sendo tratados e organizados pela estrutura curricular. Na lógica do pensamento complexo não cabe mais a Educação Física promover uma dissociação dos conhecimentos, mas sim uma aproximação e um entrelaçamento das disciplinas no currículo, visando à construção do conhecimento pelo próprio aluno, utilizando, portanto,

[...] uma abordagem relacional do conteúdo. Tal abordagem deve conter atividades significativas, de forma que possibilite ao aluno construir, *no pensamento e pelo pensamento*, as relações essenciais pretendidas no currículo, apropriando-se delas. Essa ação significativa garante que as capacidades, motivações e interesses dos alunos sejam mobilizados e direcionados para a construção e elaboração das sínteses necessárias para o “agarrar”, o apropriar-se do conhecimento... (ANASTASIOU, 2003, p. 52)

Neste caso, concordando com Souza e Gamboa (2009), a divisão reducionista entre ciências naturais e ciências sociais não deve ser justificada na formação em Educação Física, e esta deverá ser superada por uma nova relação entre os paradigmas científicos, que será necessariamente de base transdisciplinar. E nesta perspectiva devemos compreender o conhecimento e tratá-lo considerando sua provisoriedade e sua capacidade de contribuir para uma formação profissional crítica e reflexiva, que só irá se efetivar se estiver organizado para auxiliar na produção de novas sínteses pelos alunos, levando em consideração categorias

como: significação, problematização, práxis, criticidade, historicidade e totalidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido vale a pena vislumbrar uma formação em Educação Física que busque

[...] pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação do profissional, os processos mentais necessários ao futuro profissional, a lógica das disciplinas, a melhor forma de trabalhar com os conteúdos tendo em vista os objetivos, as condições institucionais necessárias, etc (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 218).

Levando em consideração a proposta de superar sua classificação como ciência aplicada, ao compreendermos a Educação Física como ciência *da e para* a prática (SOUZA; GAMBOA, 2009, p. 3), acreditamos na possibilidade de construir um momento de práxis mais elaborado e significativo ao aluno “*se for considerada a relação dinâmica e contraditória que existe entre teoria e prática, caso contrário corre-se o risco de ser uma teoria sobre a prática*”.

Pensando a relação entre o conhecimento teórico e prático, Cunha (2009, p.225), no sentido da ruptura, argumenta dizendo que

[...] a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade [...]. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar.

Deste modo, para estabelecer um novo significado ao trato com o conhecimento na formação em Educação Física faz-se necessário desenvolver um projeto institucional articulado com uma ação inovadora e interdisciplinar. Requisitando então, uma lógica curricular que Anastasiou (2003, p. 53) denominou de globalizante, que propõe

[...] estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, de respostas a questões, de iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia.

Pensar o conhecimento por esta perspectiva e sob a lógica da complexidade na área da Educação Física implica numa reconfiguração dos saberes (CUNHA, 2009), onde, necessariamente, deve-se reconhecer a legitimidade e a relevância de diferentes conhecimentos e percepções para a compreensão do homem, do corpo, do movimento e sua relação com a natureza. Sabemos que esta ação é processual e exige, além de uma reforma curricular, uma reforma do pensamento, sendo este ponto fundamental para que o trato com o conhecimento se materialize de forma coerente com uma proposta de ação transdisciplinar.

No que diz respeito ao processo de *ensino-aprendizagem* chamamos a atenção para que a ação docente esteja vinculada a um método que seja dialético e dialógico, apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002) como ensinagem. Tal proposta requer uma postura docente sensível e comprometida para reconhecer seu contexto e os sujeitos envolvidos no processo como parte de uma ação complexa, onde o ensino é definido na relação com a aprendizagem, “*pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar [...]*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 205).

Esta proposta tem como prerrogativa a ruptura com um modelo educativo no ensino superior pautado por uma lógica tradicional, que caracteriza o professor como mestre explicador e o aluno como sujeito passivo e receptor na transmissão do conhecimento. “*Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 207).

Sendo assim, além de organizar as atividades de ensino, ter domínio do conhecimento e clareza dos objetivos que se pretende em aula, cabe ao professor estabelecer com o aluno uma relação de parceria para a construção do conhecimento. Entendendo que este só será possível, a partir desta proposta, por meio de uma metodologia dialética que requer: inicialmente um processo de mobilização para o conhecimento, exigindo do professor criatividade, criticidade, sensibilidade e reconhecimento sobre a compreensão que o aluno trás sobre um determinado objeto; passando pela construção do conhecimento, caracterizado pelo desenvolvimento das operações mentais do aluno, por meio do estudo e da pesquisa, permitindo-lhe analisar e ampliar sua compreensão sobre o objeto de estudo; e por fim, a elaboração da síntese do conhecimento, que poderá consolidar conceitos a partir de um amplo processo de interação entre saberes, práticas e os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem (ANASTASIOU, 2003; 2009).

Ainda destaca-se uma metodologia que mobilize “*conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento*” (MAGALHÃES, 2009, p. 117).

O reconhecimento da importância deste eixo para a prática da docência universitária em Educação Física pode trazer resultados significativos na formação dos futuros professores, entendendo que esta abordagem possibilita uma ampla visão sobre o saber, autonomia para uma elaboração crítica e, tomando a corporeidade⁹ como exemplo, “*permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo*” (JOÃO; BRITO, 2004, p. 266).

Uma proposta de ensino-aprendizagem que tem como base o conceito de ensinagem, além de levar em consideração a complexidade real,

desafia o aluno a realizar ações que relacionem a teoria e a prática desde o início do processo, [e deste modo,] o engajamento no curso torna-se mais possível, mediante a inclusão de situações sistemáticas de ensino que mobilizem a reflexão em torno das ações pretendidas, com um chamamento contínuo ao eu dos sujeitos alunos e professores para que despertem para os problemas presentes em nosso cotidiano mundial, em busca de superar a alienação presente na formação discente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 236).

Esta perspectiva pode permitir com que a compreensão sobre Educação Física, por parte do aluno e do professor, se torne ampliada. Reconhecendo que a indefinição epistemológica da área e a presença de diferentes saberes, de certo modo, possibilitam uma síntese mais complexa e menos reducionista sobre a realidade que envolve a Educação Física e a sociedade. Evitando deste modo o distanciamento entre seus atores, pois “*a humanização do corpo, do gesto, do sentir, do agir, do mover-se, do pensar, do falar, do conhecer, do expressar... é uma só humanização e deve ser feita de forma integral e total, se pretendemos superar a esquizofrenia do mundo moderno atual*” (SOUZA; GAMBOA, 2009 p. 5).

Todas estas considerações anunciadas como reflexões para a docência no ensino superior em Educação Física acabam afetando diretamente o *trabalho pedagógico* do

⁹ “Corporeidade, numa definição ampla, é uma idéia abstrata de corpo, de ser corpóreo. [...] Corporeidade seria toda e qualquer organização, seja de ordem material, seja de ordem cultural. Assim, pode-se falar numa corporeidade social, doutrinal, jurídica, profissional, etc. [...] Corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade” (SANTIN, 2008, p. 103-104).

professor. Entendendo que, para corresponder a uma estrutura que se pretende transformadora, dialética e transdisciplinar, cabe ao docente reestruturar a forma como sistematiza, organiza e problematiza seu trabalho neste nível de ensino. Nesse sentido, a favor de uma direção, um trabalho coletivo e colaborativo, não há como abrir mão de um contrato didático (objetivos, metodologias, formas e critérios de avaliação, prazos para realização de atividades e entrega de trabalhos, e outros) para oficializar uma proposta de programa de aprendizagem, buscando registrar elementos norteadores que irão possibilitar um processo de ensinagem mais rico e estruturado (ANASTASIOU, 2003).

Esta forma de organização impulsiona para que o professor sistematize seu trabalho pedagógico e sua disciplina de forma coletiva, pensando o aluno como sujeito histórico e parte de um contexto que o direciona a assumir um caminho como profissional, portanto, colocá-lo como sujeito no desenvolvimento da aprendizagem é parte fundamental deste processo. Neste caminho, a lógica de um programa de aprendizagem se justifica ao entendermos que esta proposta, apresentada e sistematizada por Anastasiou (2003), diferente de um plano de ensino no qual o professor pensava de forma isolada a sua disciplina, propõe a construção de um espaço coletivo para a elaboração da ação docente, dando abertura ao diálogo, ao debate, a reflexão e conhecimentos diferenciados (ANASTASIOU, 2003). Segundo a autora,

Os programas de aprendizagem constituem-se de documentos nos quais se registra o contrato didático pretendido para aquela etapa do curso a ser construída pelos professores e alunos. Diferentemente dos Planos de Ensino, em que o professor [...] centrava suas preocupações e ações na melhor forma de ensinar o conteúdo, na construção de um Programa de Aprendizagem o foco direciona-se para a aprendizagem do aluno (ANASTASIOU, 2003, p. 58).

Sabemos que este é um grande desafio, pois, historicamente, temos visto dentro da organização curricular que os conhecimentos trabalhados em diferentes disciplinas se distanciam também pela forma como os professores se organizam, ou seja, isoladamente e não como parte de um mesmo processo formativo. Por esta razão, acreditamos que as práticas educativas e formativas, pensando o contexto da Educação Física, podem ser encontradas hoje de forma fragmentada, dicotomizadas e distantes de uma interlocução necessária para compreender sua totalidade. *“Logo não se trata de uma aspiração absurda à totalidade, mas*

é, ao contrário, um jogo permanente entre o particular e o local com o global e o geral” (MORIN, 2007, p. 27).

Deste modo, estamos identificando a organização do trabalho pedagógico como eixo fundamental para um contínuo processo de formação docente, pois a partir dos impasses emergidos nesse contexto o professor terá condições de questionar seus valores e seus saberes. E, a nosso ver, *“incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática” (CUNHA, 2009, p. 228).*

Outro ponto importante para o propósito de promover inovações e rupturas no trabalho pedagógico diz respeito à relação entre o professor e o aluno. Estando no ensino superior sabe-se que em muitos casos não é comum um interesse por parte do professor em conhecer os seus alunos. A prática tradicional e conservadora da docência neste nível de ensino pode ter construído algumas barreiras que desconsideram a relevância que tem para o ato educativo, tomar conhecimento sobre quem são os sujeitos do processo, suas expectativas, suas histórias e o modo como estes aprendem. Tornando estas informações como partes do trabalho pedagógico, passamos a assumir *“a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento” (CUNHA, 2009, p. 226).* Segundo Cunha (2009, p. 226) isso se torna possível pela mediação, pois esta *“[...] pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas”.*

Pensando sobre a defesa que faz o presente trabalho acerca de uma formação autônoma, crítica e transdisciplinar na área da Educação Física, faz-se necessário levarmos em consideração todos os apontamentos apresentados tendo como intuito *“uma educação autêntica [que] não pode privilegiar a abstração no conhecimento [...] deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar”*, como aponta a proposta da educação transdisciplinar defendida pela Carta da transdisciplinaridade em 1994 (*apud* MAGALHÃES, 2009, p. 110).

Logo, ainda sobre o trabalho pedagógico, apontamos alguns elementos a serem considerados para uma ação transdisciplinar em Educação Física, em que possam ser envolvidas disciplinas e saberes apresentados na organização curricular, quando for o momento de organizar o trabalho docente: definição de um tema e problema como foco de estudo; delimitação de conhecimentos necessários, incluindo as áreas que devem subsidiar

e/ou complementar o objeto pretendido; definição de um eixo integrador entre os saberes; definição de estudos e estratégias¹⁰ de ensinagem; sistematização de um vocabulário comum e que integre as diferentes áreas de conhecimento participantes; e outros (ANASTASIOU, 2003).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendendo o ensino superior como o espaço responsável pela formação do professor de Educação Física que irá atuar em diversos espaços no mundo do trabalho, e sabendo que a área nas últimas décadas vem se preocupando com a atuação deste profissional a partir de uma ação crítica e transformadora sobre a realidade, acreditamos ser necessário buscar uma coerência entre o que se espera desta formação e a prática docente desenvolvida no processo formativo.

Neste caso, a resignificação da docência universitária em Educação Física pode ocorrer à medida que o próprio professor, principalmente aquele que toma determinadas disciplinas como estáticas, rígidas e independentes, avançar numa análise crítica sobre o desenvolvimento de sua formação continuada, para que então possa ver possibilidades de construir e reconstruir a organização do seu trabalho pedagógico utilizando diferentes linguagens (teatral, musical, poética), estratégias e metodologias.

Acreditamos que a geração de novos sentidos e significados para a prática educativa em Educação Física se faz fundamental dentro de uma proposta para a ação docente que busca valorizar o exercício da crítica e da reflexão, bem como a prática solidária e intencionalizada a desenvolver ações educativas verdadeiramente representativas para uma sociedade que se pretende mais justa.

Sabemos que não há um consenso sobre a formação em Educação Física, seu objeto de estudo, seus conhecimentos e sobre sua prática social nos diferentes espaços. No entanto, levando em consideração a complexidade real na qual estamos inseridos e os diversos problemas oriundos da forma como a sociedade vem se organizando, não podemos deixar de ao menos refletir e problematizar criticamente a ação do professor de Educação Física frente a esta realidade que progressivamente valoriza a cientificidade a favor do pleno progresso técnico/instrumental, em detrimento de valores humanos, éticos e solidários.

¹⁰ Cf. Anastasiou e Alves (2003).

Entendemos que as reflexões aqui construídas e anunciadas são contribuições para se repensar a docência superior em Educação Física. No entanto, gostaríamos que fossem tomadas também como desafios e que causassem inquietações. Sobretudo porque, ao pensarmos a atual conjuntura na qual a Educação Física se insere, sendo portadora de diferentes conhecimentos e modos de compreender a realidade e o corpo em movimento, não cabe mais uma prática desarticulada e fragmentada. Ao contrário, faz-se necessário que a docência superior seja integradora, criativa e promotora de relações e diálogos entre os saberes que compõem esta formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo*. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. p. 13-38.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Estratégias de Ensino*. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensino na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.p. 67-100.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensino*. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensino na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. p. 11-65.

_____. *Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação*. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOAREZ, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151- 168.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BRACHT, Valter. *A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez*. In: MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24. 2003. p. 5-25.

CUNHA, Maria Isabel da. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária*. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. P. 211-235.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da profissionalidade. **Anais VII do Redestrado**. Buenos Aires, 2008.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 3, p. 263-272, jul/set. 2004.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 107-125.

_____. “Transrelacionando” afetividade e sensibilidade no contexto da formação docente. **Anais do IV Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – EDIPE**. Goiânia-GO, 2011a. Disponível em: <www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/17-40-1-SM.pdf>. Acesso em 29/08/2011.

_____. A atitude transdisciplinar promovendo novos roteiros para a (trans) formação docente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Professores e Professoras: formação, poíesis e práxis**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011b. p. 177 -198.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes. Original alemão. 1983.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA_VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p. 22-28.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 203-243.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: Reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**. v. 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

SANTIN, Silvino. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 103-104.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out, 2003. p. 237-280.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidade. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151-168.

SOUZA, Júlia Paula Motta; GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. Educação Física como ciência *da* prática. **Anais do XVI CONBRACE**. Salvador: CBCE, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009a.

_____. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2009b. p. 129-149.