



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA LEITE NOVAES

PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA BAHIA

Salvador
2009

AMANDA LEITE NOVAES

PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Salvador
2009

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

N935 Novaes, Amanda Leite.

Panorama e perspectivas da/para formação continuada em Educação Física : caminhos da pós-graduação *Lato sensu* na Bahia / Amanda Leite Novaes. - 2009

116 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

1. Professores de educação física - Formação - Bahia. 2. Educação Física - Estudo e ensino (pós-graduação) - Bahia. 3. Educação permanente. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71098142 - 22. ed.

AMANDA LEITE NOVAES

PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2009.

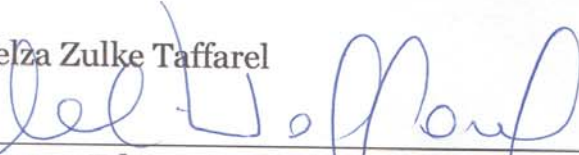
Banca Examinadora

Augusto César Rios Leiro, Orientador



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia / Universidade do Estado da Bahia

Celi Nelza Zulke Taffarel



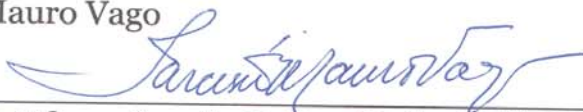
Doutora em Educação pela Universidade de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Roberto Gondim Pires



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Tarcísio Mauro Vago



Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos amados e queridos que me acompanharam incondicionalmente nessa trajetória:

Emília, minha mainha, por ter me ensinado o quanto vale a pena viver, mesmo diante das dificuldades enfrentadas;

Átila e Ariano, meus irmãos, por me fazerem acreditar mais em minhas potencialidades e por me ajudarem a não desistir do caminhar;

Roldão, meu pai, por se fazer presente mesmo diante de suas “ausências”.

A vocês, que tanto amo, dedico não apenas este trabalho como parte de mim, mas toda a vida que me for possível compartilhar!

AGRADECIMENTOS

“Eu tenho tanto a lhe falar, mas com palavras não sei dizer...” Ainda assim, tentarei agradecer, pois são tantos os nomes e tão especiais.

Aos professores Manoel Gomes, Roberto Gondim Pires e César Pimentel, pela atenção atribuída à leitura do primeiro esboço do projeto, no segundo semestre de 2006, como incentivo a participar do processo seletivo do mestrado.

Aos colegas Érika Suruagy e Wagner Matias, pelo incentivo dado quando ainda decidia me inscrever no processo seletivo do mestrado. Esse apoio inicial foi fundamental, principalmente, na estruturação do projeto.

Ao querido Carlos Vinicius, por todo carinho, solidariedade, incentivo e cumplicidade, dedicados em cada etapa especial desse percurso, sendo companheiro até mesmo nas “distâncias”.

Ao orientador Cesar Leiro, querido em meu convívio, pela receptividade e atenção atribuída durante todo percurso, principalmente, ao compreender minhas ausências e distância.

Ao Grupo MEL (Mídia, Memória, Educação e Lazer), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFBA, pela receptividade e pelo carinho dispensado nesse período de troca de experiências, em particular à pessoa de Paulo Lima por toda atenção e apoio dedicados.

À secretaria da Pós-graduação, em especial, a Maria das Graças (Gal), Josevandro (Vando) e Renata Ilara, pela atenção dedicada nos momentos em que, à distância, precisava me situar sobre os encaminhamentos necessários, bem como o cumprimento das atividades.

À colega e amiga Daniele Freire, pela parceria estabelecida no primeiro período letivo do mestrado, quando fazíamos de nossos percursos, Jequié-Salvador/Salvador-Jequié, verdadeiros caminhos de formação, como bem dizia nosso “diário de bordo”, hoje apenas registrado na memória.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, por terem me possibilitado experiências riquíssimas, através dos componentes curriculares que ministraram, bem como de outras atividades complementares, tais como: palestras, mesas redondas, conferências, defesas, dentre outras.

Às colegas especiais, Celeste e Ritinha, seres humanos inesquecíveis, pelo apoio e pelos ensinamentos adquiridos desde nossas informais conversas.

À colega, irmã e amiga Idalina, pelos bons momentos em que partilhamos angústias e vitórias, nesse doloroso processo da escrita, bem como a toda sua linda família, pelo acolhimento, carinho e atenção a mim dedicados de maneira incondicional.

Aos demais colegas e amigos da turma 2007, Petry, Michele, Danilo, Caio, Fábio, Anália, Paulo Leite, Gláuria, Cristina, dentre outros, com quem compartilhei bons momentos de aprendizagem nesse primeiro ano de luta.

À professora Celi Taffarel e toda turma de Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Campo da Cultura Corporal, em 2007.2, por me ajudarem a amadurecer o objeto de estudo a partir das trocas de experiências possibilitadas na disciplina.

À conterrânea e amiga Fernanda Araújo, bem como a sua família, pelo acolhimento em Salvador na fase em que “engatinhava” pela capital e ainda tentava ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

Às primas que sempre tive, mas não tinha tido oportunidade de conviver, Gilmara e Larissa, pela atenção e carinho ao me cederem um “cantinho” durante as estadias em Salvador e, em particular, à prima Iberle por ter facilitado esse processo.

Aos demais familiares, avós, tios, tias, primos e primas, pela torcida incondicional por minha vitória.

Às amigas fiéis, Aline, Ramona, Regi, Taty, Lane, Jaque, Déia, Dani Batista e Débora, pela constante presença em minha vida, pois, apesar das diferentes distâncias, sempre senti o coração de vocês por perto, alegrando-se com minhas conquistas e vitórias.

Aos colegas e amigos, Victor Seabra (querido Vitinho), Léo Donato, Caio Marambaia, Wélita Josi, Jorge Soares, Luciano Porto, Cris Rego e família, Lina e família, Paulo Lima, Paulo Leite, Karen, Kátia, Kelly, Antônio Marcos, Juninho, Rafael Bonfim, Rafael Papa, Gilmara, Lara Coimbra, Tia Neta, Bel e Gugu, os quais também tornaram parte das viagens menos dolorosas e cansativas, mas divertidas e afetuosas.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em particular ao Colegiado do Curso de Educação Física, Departamento de Saúde e aos Estudantes da Graduação, em especial meus orientandos e orientandas, pelo apoio e compreensão dedicados nesse período.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Materialismo Histórico/Dialético da UESB, campus de Jequié, o NEPEM, por me ter permitido compartilhar o andamento da pesquisa e fazer algumas reflexões coletivas, além da relação visceral construída no universo do que podemos chamar amizade (Mano, Ariano, Dani Almeida, Jonatan e Vini).

Ao professor e colega Juraci Reis, querido Jura, pela atenção dedicada aos meus momentos de “crises existenciais”, ajudando-me sempre com sua atenção, experiência e fé.

Aos professores Roberto Gondim e Celi Taffarel, pelo apoio dedicado ao trabalho também na qualificação, pois reconheço a fundamental contribuição dos mesmos em momentos anteriores a esse.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago, por ter aceitado o convite em participar da banca de avaliadores e dispensar atenção e colaboração ao trabalho.

Aos Coordenadores de Cursos de Especialização que entrevistei, pela disponibilidade de tempo e pela confiança em prestarem seus depoimentos para a pesquisa.

Aos infinitamente queridos que contribuíram com o processo de transcrição das entrevistas: Emídiá (mainha), Ariano (irmão), Dani Almeida (amiga e cunhada) e Suélem (amiga).

Aos queridos, Átila, meu irmão, e Andréia, minha cunhadinha, por todo carinho e incentivo dedicados a mim nesta etapa dolorosa, superando toda distância geográfica que nos envolveu.

Ao querido colega, Fábio Ornellas Prado, pela atenção dedicada na tradução do resumo para o inglês.

À Mônica Menezes e Ana Lígia, pela atenção dedicada em revisarem o trabalho final em um prazo tão curto.

À eterna querida “mãe velha” Jailsa, *in memoriam*, pela alegria que irradiava mesmo quando adoecia. Descansaste! Mas, sei que seu espírito continua vibrando de alegria com minhas vitórias. Agradeço, então, pelo apoio, carinho e atenção de toda família durante todos esses anos, de Ibotirama a Salvador. Sem dúvida, vocês também fazem parte dessa história.

...

As reticências representam a continuidade dos agradecimentos a todos com quem tive oportunidade de compartilhar momentos dessa experiência, mesmo os que não foram citados, mas que, sem dúvida, são bem lembrados por mim. Isso se explica, creio eu, por uma Força Maior que até hoje dimensão humana alguma foi capaz de revelar. Por esta razão, ainda mantenho vivo o idealismo de acreditar no Divino que vem de Deus. Sendo assim, a Ele agradeço por ter me dado a graça de hoje registrar o reconhecimento especial a essas tantas pessoas. É muito grande o meu amor por vocês! A cada um na medida em que nos foi possível construí-lo, sem contar nem contê-lo, agradeço-lhes por fazerem parte dessa história.

A marcha
Cacá

É bom frisar como se aprende a caminhar
Mesmo com medo, se enfrenta o duro chão
Pois desiste quem enxerga a lhe esperar
Sorriso aberto, esparramando coração.

O aprendiz segura o dedo, apego e prumo
Que não impede o passo em falso e outro tombo
Apoio apenas, quando ainda é alto o ombro
Deixando claro serem seus risco e rumo.

Se ainda hoje o meu destino é tão distante
Por outro lado, a cada passo está mais perto.
O importante é escolher o rumo certo.

E a companhia de incontáveis caminhantes.
Daí pra frente é dar o passo e ir adiante
Cabeça erguida, pés no chão e peito aberto

NOVAES, Amanda Leite. PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA BAHIA. 104f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. O presente trabalho se constitui em uma investigação interessada na reflexão acerca da complexidade da formação humana e no diálogo crítico sobre os passos contemporâneos do ensino superior. O estudo em tela discute a formação continuada de professores no Brasil e toma como desafio investigativo os cursos de pós-graduação *Lato sensu* presenciais em Educação Física na Bahia. A pesquisa considera o materialismo histórico e dialético como referência e conta com os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento documental e entrevista semiestruturada como pesquisa de campo. No levantamento documental foi possível construir um panorama dos cursos de graduação e pós-graduação *Lato sensu* na área de Educação Física e na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos. A discussão teórica e a análise das informações levantadas evidenciam: um ordenamento legal que flexibiliza o funcionamento dos cursos *Lato sensu* em relação aos *Stricto sensu* e aumenta a oferta de cursos nesse nível; uma lógica capitalista em parte das iniciativas de criação de cursos, tanto em instituições privadas, quanto em públicas e uma diversidade de temas e modos de funcionamento dos cursos. O intento desse estudo foi: contribuir criticamente com o debate relativo à formação continuada de professores de Educação Física; qualificar a necessidade do Estado, a partir das instituições públicas de ensino, assumir a responsabilidade socioeconômica dessa importante etapa da formação continuada de professores e edificar projetos consistentes e articulados com a formação inicial e referenciados em um projeto histórico transformador.

Palavras-chave: Ensino superior - Formação continuada de professores -Educação Física

NOVAES, Amanda Leite. VIEW AND PERSPECTIVES OF/FOR CONTINUED FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: WAYS OF *LATO SENSU* GRADUATION IN BAHIA. 104p. il. 2009. Dissertation (Master of Science) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

Master of Science dissertation on Education developed in the Graduation and Research Program in Education of the Universidade Federal da Bahia. This work is an investigation about the complexity of human formation and a critical dialogue on contemporaneous steps of higher education. The study in question discuss the continuing education for teachers in Brazil and takes, as investigative challenge, the *Lato sensu* graduation courses in the Physical Education in the State of Bahia. This research considers historical and dialectical materialism as reference and uses the following methodological procedures: documental revision and semi-structured interview as field research. Through the documental revision was possible to build a view of the undergraduation and *Lato sensu* graduation courses in the Physical Education area and in the field research semi-structured queries were made with courses coordinators. The theoretical discussion and the analysis of the informations obtained gather evidence: a legal ordainment that could improve the operation of *Lato sensu* related to *Stricto sensu* courses and increase the offers at this level; a capitalist logic regarding the new courses creation, in private as much as public institutions and a diversity of themes and operating ways of the courses. The aim of this study was to critically contribute for the debate related to the continuing education for Physical Education teachers; qualify needings of the State, through the public educational institutions, take social and economical responsibility of this important phase of continuing education for teachers and build consistent and articulated projects with initial formation and referenced in a transforming historical project.

Key words: Higher education - Continuing education for teachers - Physical Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Cursos de Graduação em Educação Física no estado da Bahia	16
Quadro 02 - Resumo da pesquisa por assunto no banco de dados da Capes	19
Gráfico 01 - Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , por categoria administrativa	38
Quadro 03 - Estudos publicados no banco de dados da Capes sobre pós-graduação	41
Quadro 04 - Estudos publicados no banco de dados da Capes sobre Formação Continuada de Educação Física	43
Quadro 05 - Panorama sobre Pós-graduação <i>Lato sensu</i> na Bahia	64
Quadro 06 - Legenda	66
Quadro 07 - Caracterização de Cursos de Pós-graduação <i>Lato sensu</i> desenvolvidos na Bahia	88

SUMÁRIO

1	INSPIRAÇÕES INICIAIS DO PERCURSO	13
2	DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GLOBALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO.....	21
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	27
2.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PARA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	35
2.3	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3	PONTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	47
3.1	PESQUISA E TRILHAS METODOLÓGICAS	52
3.2	NATUREZA, FONTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	57
4	PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NA BAHIA EM FOCO....	61
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> : O DISCURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	67
4.2	O CENÁRIO BAIANO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> : UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA	74
4.3	CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> DESENVOLVIDOS NA BAHIA: EXPERIÊNCIAS RELATADAS.....	79
	4.3.1 O contexto de criação dos Cursos	80
	4.3.2 Módulos e aulas como concepção de organização acadêmica	86
4.4	PERSPECTIVAS APONTADAS PELOS COORDENADORES DE CURSOS	96
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os coordenadores de cursos.....	110
	ANEXO A - Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.....	111

INSPIRAÇÕES INICIAIS DO PERCURSO

*[...] Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
E flutuou no ar como se fosse um pássaro [...]*

Chico Buarque, 1971.

Neste prisma inicial, não posso deixar de dar um caráter mais pessoal à escrita e de mencionar minhas experiências pessoais como professora de Educação Física, egressa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Jequié-BA, onde tive a oportunidade de compor o corpo docente durante três anos. Com isso, vale destacar que minhas aproximações em torno do debate acerca das complexidades que envolvem o ensino superior vêm desde a graduação, onde apresentei monografia de conclusão de curso sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UESB, principalmente no que se referia ao tratamento a ela dado, tanto por parte dos docentes e discentes, quanto pela própria Instituição. Na monografia citada, identifiquei que as produções de conhecimento gestadas no referido curso se restringiam aos trabalhos de conclusão do mesmo, ou seja, às monografias de graduação, salvo algumas pesquisas isoladas desenvolvidas em disciplinas, o que já evidenciava as limitações daquela instituição de ensino no que concerne à pesquisa enquanto produção de conhecimento.

Em vista disso, fiz algumas reflexões no intuito de perceber quais seriam os referenciais teórico-epistemológicos, as perspectivas metodológicas dessas produções e o sentido das mesmas na prática pedagógica dos egressos, o que me levou a elaborar um anteprojeto de pesquisa em nível de mestrado que, por sua vez, seria fundamental para a continuidade do estudo. Foram estas primeiras reflexões, que aqui denomino inspirações iniciais, que me possibilitaram o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer, como aluna regular do Curso de Mestrado, sob a orientação do professor Dr. Augusto César Rios Leiro, e acolhimento no grupo de pesquisa Mídia, Memória, Educação e Lazer (MEL), na Faculdade de Educação da UFBA.

O vínculo regular com o programa de pós-graduação citado acima, levou-me a estabelecer um diálogo permanente com um professor orientador, o qual me lançou o desafio de pensar na possibilidade de desenvolver um estudo no âmbito da pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física na Bahia, tendo em vista que a produção de monografias também vem sendo critério de conclusão dos cursos de especialização.

Tomada por certo “desconcerto” inicial acerca do objeto a ser pesquisado, embora ainda não tivesse muito claro o foco que seria dado, aceitei o desafio e, a partir daí, meu olhar sobre o projeto esteve voltado, principalmente, para os cursos de especialização desenvolvidos e/ou em fase de desenvolvimento no estado da Bahia.

Tal caminho me fez perceber aspectos que antecederiam as produções finais dos cursos de especialização, dentre os quais posso citar a própria perspectiva em que os mesmos eram implantados. A partir daí, iniciei meu trabalho com a seguinte indagação: como se caracterizam os cursos de formação continuada em Educação Física na Bahia, notadamente, os de pós-graduação *Lato sensu*?

A partir desse questionamento, dos diálogos com o orientador e das demais atividades acadêmicas do mestrado, principalmente das contribuições da disciplina Metodologia do ensino e da pesquisa no campo da cultura corporal, ao lado de eventos¹ dos quais participei apresentando trabalhos, iniciei a construção de um panorama acerca da Formação Continuada em Educação Física, trazendo a discussão para os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* na Bahia, caracterizando-os e localizando o estudo no campo educacional, especificamente no ensino superior.

Reconhecemos como sujeitos da pesquisa tanto o investigador, quanto os investigados (grupos de alunos ou de professores, cursos, dentre outros) e, sendo assim, temos como objeto de pesquisa a própria realidade, porque a mesma se constitui de fatos que se desenvolvem e produzem conhecimento. No entanto, para que essa produção se constituísse em conhecimento da realidade concreta, era preciso recorrer ao entendimento dos aspectos que envolvem o contexto de expansão do ensino superior, na perspectiva de dialogar com pesquisadores

¹ Apresentação de trabalhos no IV Simpósio Trabalho e Educação – Gramsci, Política e Educação, agosto/2007, na UFMG; participação, como ouvinte e colaboradora, do Curso sobre elaboração de projeto de pesquisa, com o professor Silvio Gamboa (UNICAMP) e do III EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, ambos em novembro e na FAGED/UFBA; participação no X Seminário de Educação Física, na UNEB-Alagoínhas, em maio/2008, ministrando oficina sobre Currículo e Formação Continuada em Educação Física.

interessados no debate sobre a complexidade do tema e dos desafios contemporâneos acerca da formação continuada de professores.

Nosso ponto de partida foi entender que o recorte histórico, embora evidenciasse a disputa política existente na realidade brasileira sobre o campo da formação profissional em geral e, em particular, da formação de professores, não deveria nos deixar perder de vista todo acúmulo de debates, teorias, concepções e experiências compartilhadas ao longo dos anos no cenário mundial acerca das transformações que envolvem o mundo do trabalho.

Para tanto, foi necessário reconhecer o crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES – e traçar um panorama do aumento de cursos de pós-graduação *Lato sensu* no país, a fim de se perceber como isso reflete no âmbito da formação em Educação Física na Bahia, desde o panorama inicial de formação profissional, às perspectivas de continuidade do processo.

Na busca por informações acerca desse panorama no Sistema de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (Siedsup/MEC, 2007), por exemplo, tivemos conhecimento da existência de 23 (vinte e três) cursos de graduação em Educação Física implantados no estado da Bahia, entre instituições privadas e públicas, no período de 1973 a 2007. Com o objetivo de se refletir sobre o aumento da oferta de cursos e de situar o leitor quanto a essa discussão, abaixo apresentamos alguns dados:

Nº	IES	CATEG. ADM.	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	FUNCIONAMENTO INICIAL	VAGAS AUTORIZADAS
01	Universidade Católica de Salvador - UCSAL	Particular	Salvador	Licenciatura Plena	01/03/1973	240 D
02	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Pública	Salvador	Licenciatura Plena	03/06/1988	45 D
03	Faculdades Montenegro	Particular	Ibicaraí	Licenciatura Plena	01/09/1989	90 D
04	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Pública	Jequié	Licenciatura Plena	01/03/1997	40 D
05	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Pública	Feira de Santana	Licenciatura Plena	03/03/1997	30 D
06	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Pública	Guanambi	Licenciatura Plena	08/03/1999	50 D
07	Faculdade Social da Bahia - FSB	Particular	Salvador	Licenciatura Plena e Bacharelado	18/02/2002	100 D 100 N
08	Faculdades de Ciências Agrárias e da Saúde - Fas - UNIME	Particular	Lauro de Freitas	Licenciatura Plena	05/08/2002	180 D
09	Faculdades de Tecnologia e Ciências - FTC	Particular	Salvador	Bacharelado	09/09/2002	100 D 100 N
10	Faculdades de Tecnologia e Ciências - FTC	Particular	Itabuna	Bacharelado	01/01/2003	100 N
11	Faculdade Nobre de Feira de Santana - FAN	Particular	Feira de Santana	Bacharelado	01/01/2004	100 N
12	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Pública	Ilhéus	Licenciatura Plena	16/08/2004	40 D
13	Faculdade do Sul - FAC SUL	Particular	Itabuna	Bacharelado e Licenciatura Plena	15/09/2004	200 D 200 N

Fonte: INEP, 2007

QUADRO 01 - CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA

Nº	IES	CATEG. ADM.	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	FUNCIONAMENTO INICIAL	VAGAS AUTORIZADAS
14	Faculdades Jorge Amado - FJA	Particular	Salvador	Licenciatura Plena	14/02/2005	100 D 100 N
15	Faculdade de Teixeira de Freitas - FACTEF	Particular	Teixeira de Freitas	Bacharelado	14/02/2005	100 D
16	Faculdades de Tecnologia e Ciências - FTC	Particular	Vitória da Conquista	Bacharelado	14/02/2005	50 D 50 N
17	Faculdade Regional da Bahia - FARRB/UNIRB	Particular	Salvador	Licenciatura Plena	15/08/2005	100 D 100 N
18	Faculdade Delta - FACDELTA	Particular	Salvador	Licenciatura Plena	/2006	100 D 100 N
19	Faculdade Maria Milza - FAMAM	Particular	Cruz das Almas	Licenciatura Plena	20/03/2006	100 D 100 N
20	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Pública	Jacobina	Licenciatura Plena	19/04/2006	40 D
21	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Pública	Alagoinhas	Licenciatura Plena	19/04/2006	40 D
22	Faculdade São Francisco de Barreiras - FASB	Particular	Barreiras	Licenciatura Plena	05/02/2007	100 N
23	Faculdade Regional de Alagoinhas - FARAL	Particular	Alagoinhas	Licenciatura Plena	12/02/2007	100 D 100 N

Fonte: INEP, 2007

QUADRO 01 - CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA²

² Quadro sistematizado por NOVAES, Amanda Leite (2008), como parte da pesquisa de mestrado, a partir dos dados disponíveis no Inep.

A partir dos dados apresentados, antecipamos que muitas dessas instituições que apresentam cursos de graduação em Educação Física podem ter elaborado e/ou implementado propostas de formação continuada para os professores, dentre eles, os cursos de pós-graduação na categoria *Lato sensu*. Sendo assim, vamos ao relevo da situação: o aumento na oferta de cursos não ocorre apenas em nível de graduação, mas também de pós. Neste caso, legitima-se a necessidade de entendermos como se constitui a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam no estado. Sob tal aspecto, optamos por trazer para a tela de discussão os cursos de pós-graduação *Lato sensu* como cursos de formação continuada na área. Para tanto, fez-se necessário buscarmos estudos que referenciassem a discussão, no intuito de situar qual seria o domínio do objeto enfocado e a especificidade desta nova proposta.

De acordo com o filósofo e professor Sánchez Gamboa (2007), o conhecimento é o resultado da relação entre um objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece o objeto. Trata-se, segundo o autor, de uma relação nada neutra em que o sujeito em questão traz uma linguagem, estrutura de pensamento, escala de valores, uma cultura, enfim. Elementos que, associados a outros aspectos de uma mesma realidade, tais como sensação, observação e experimentação, tornam a relação sujeito-objeto uma relação de unidade e contradições dialéticas. Neste sentido, é importante, antes de iniciarmos qualquer discussão, e com o objetivo de situar o leitor sobre os estudos desenvolvidos acerca da problemática em foco, nos apropriarmos do que historicamente vem sendo produzido à guisa do conhecimento. Nesta perspectiva, foi feito o levantamento das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por se tratarem de estudos desenvolvidos no âmbito nacional de pós-graduações em nível *Strictu sensu*, onde também se localiza a presente pesquisa.

	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TOTAL	De 86 Teses / Dissertações, foram selecionadas 27 (22 dissertações e 05 teses)	De 182 Teses / Dissertações, foram selecionadas 08 - todas em nível de mestrado
PERÍODO	Não definido, mas variou de 1992 a 2006	Não definido, mas variou de 1995 a 2006
ÁREA	11 estudos na área da Educação e 02 da Educação Física	04 Estudos na área da Educação; 02 da Educação Física; 01 do Currículo
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	23 estudos no âmbito público e 04 no privado	08 - Público, 07 - Federal e 01 - Municipal
REGIÃO	Sul/Sudeste - 17 Nordeste - 05, sendo 01 na Bahia	Predominância Sul/Sudeste

Fonte: Portal Capes

QUADRO 02 - RESUMO DA PESQUISA POR ASSUNTO NO BANCO DE DADOS DA CAPES

O levantamento demonstrou, em uma busca por apenas dois assuntos distintos e sem definição específica de período, o quanto alguns trabalhos acadêmicos defendidos nos últimos anos, em diversas instituições de ensino superior do país, previam discussões sobre Pós-Graduação *Lato sensu* e Formação Continuada em Educação Física, sem, entretanto, estabelecer relação direta entre ambas. Além disso, observou-se que pouquíssimos estudos se referiam à realidade do nordeste brasileiro nesse contexto, tão pouco à da Bahia. Nenhum estudo que trouxesse reflexões no âmbito específico da formação continuada em Educação Física no estado fora encontrado, o que evidenciou o desafio inicial da pesquisa em tela.

A partir das inspirações descritas e das experiências desenvolvidas como docente, em paralelo ao mestrado, compartilhei saberes com colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, bem como do meu local de trabalho (UESB). Tais experiências, vale lembrar, foram enriquecidas, tanto em espaços institucionalizados, como as salas de aulas, quanto em diálogos informais com colegas e amigos, os quais me foram imprescindíveis nesse processo de produção solitária, a escrita.

O envolvimento com o universo da Pós-graduação *Lato sensu* levou-me a percepção de que era necessário traçar um panorama acerca dos cursos voltados para o campo da Educação Física, já oferecidos e em andamento na Bahia. A partir do panorama, foram estabelecidos alguns

critérios para seleção dos cursos que fariam parte do nosso campo de diálogo e nos ajudariam a responder a questão síntese da pesquisa: como se caracterizam os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física na Bahia e quais suas perspectivas de formação?

Para responder a problemática dessa pesquisa, o texto foi estruturado em: primeiro capítulo, *Inspirações iniciais do percurso*, que caracteriza o início da parte textual e onde tratamos sobre as primeiras motivações para o trabalho, desde minha implicação com o tema abordado, até a relevância sócio-acadêmica do mesmo; segundo capítulo, *Debate sobre educação superior: globalização e perspectivas de formação*, cujo título já o define; o terceiro capítulo, *Pontes teórico-metodológicas*, no qual apresentamos alguns conceitos básicos de método/metodologia e pesquisa, a inspiração e fundamentação dialético-crítica, as técnicas e instrumentos de coleta, bem como os procedimentos de discussão e análise dos dados; o quarto capítulo, *Panorama e perspectivas da/para formação continuada em Educação Física: a pós-graduação Lato sensu na Bahia em foco*, traz o detalhamento do campo a partir dos quadros de análise e dialoga com o pensamento crítico dos professores coordenadores dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física desenvolvidos e em curso no estado da Bahia; e, por fim, no quinto capítulo, *Caminhos e desafios para formação continuada em Educação Física*, são feitas as considerações finais e sínteses possíveis ao estudo, apontando alguns desafios para formação continuada em Educação Física na Bahia.

Dessa forma, acreditamos nas contribuições do presente estudo para o debate acerca da formação continuada de professores, em particular de professores de Educação Física, e convidamos os interessados nessa discussão a se inserirem na leitura de forma a se perceberem como agentes sociais capazes de gerar algumas mudanças no panorama traçado.

2 DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GLOBALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

*Quem é que rouba a esse homem
o cereal que ele planta,
quem come o arroz que ele colhe
se ele o colhe e não janta.
Quem faz café virar dólar
e faz arroz virar fome
é o mesmo que põe a bomba
suja no corpo do homem.
Mas precisamos agora
deter o sabotador que instala a bomba da fome
dentro do trabalhador.*

Ferreira Gullar, 1962

O processo expansionista de industrialização, atrelado à abertura das relações comerciais em âmbito nacional e internacional, gerou o processo moderno de globalização, o qual, acompanhado das mudanças socioeconômicas e políticas, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, redimensionou significativamente a Cultura, Ciência e Tecnologia.

As alterações acima mencionadas, demarcaram o quadro histórico de diversos espaços de formação, dentre eles, o das Universidades, visto que as mesmas enfrentaram a crise institucional induzida pela política neoliberal da sociedade capitalista em ascensão, a qual, praticamente, colocou estas instituições de ensino a serviço dos projetos modernizadores. Dentre estes projetos está o de obrigar a universidade pública a competir com o emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2005), ligada à idéia de progresso educacional e/ou formativo.

De acordo com Bauman (2001), a idéia de progresso da modernidade está vinculada a dois parâmetros: desregulação e privatização. Desregulação, porque, mesmo depois de ter feito a escolha de “elevar o nível” das ofertas na lógica comercial do mercado consumidor, por exemplo, a disputa continuará, uma vez que a competição é livre no mundo globalizado, o que não assegurará o aperfeiçoamento. Por outro lado, reconhece-se a privatização, pois o aperfeiçoamento não é mais uma questão de empreendimento coletivo, mas individual.

Outro aspecto importante a considerar neste trabalho, é a ideia de contemporaneidade, a qual toma o indivíduo como um ser que convive, permanentemente, com a instabilidade, uma vez que habita o mundo da flexibilidade universal, na qual penetram todos os aspectos da vida individual (parcerias de amor, interesse comum, identidade profissional e cultural, dentre outros). É o que Bauman denomina “modernidade líquida”, ou seja, no contexto em que o progresso não é mais uma medida temporária, mas transitória, assim como o trabalho e as relações de poder, torna-se difícil identificar o que paira exclusivamente no âmbito da política, economia, sociologia, inclusive no âmbito das religiões, pois os aspectos solidificáveis se desmancham e se fundem fluidamente.

Em torno de todo sólido que se desmanchou, ou ainda se desmancha, no ar da modernidade, há um aspecto que não se desfez e que continua cada vez mais presente na sociedade capitalista: é a divisão socioeconômica das classes, por meio da qual as relações de poder se manifestam com ênfase, principalmente, no que tange às discussões emergentes acerca da globalização neoliberal e globalização alternativa³.

A globalização, fenômeno situado no contexto da modernidade, contribui para a acessibilidade de informações até então restritas e/ou limitadas a determinados grupos privilegiados, os quais poderíamos chamar de mais abastados financeiramente ou, até mesmo, de detentores do privilégio dito de classe. Neste caso, compartilhamos o conceito trazido por McLaren:

Classe refere-se aos relacionamentos econômicos, sociais e políticos que governam a vida em uma dada ordem social. Os relacionamentos de classe refletem os impedimentos e limitações que indivíduos e grupos experimentam nas áreas de nível de salário, ocupação, lugar de residência e outros indicadores de status e nível social [...] As relações de classe também lidam com a distribuição social do poder e sua locação estrutural. (McLAREN, 1977, p. 204)

Partindo dessa contribuição, fica mais tranquilo tentarmos localizar as classes em foco na sociedade capitalista: burguesia e proletariado, conferindo à última a situação menos favorecida das condições básicas da vida. Por conta disso, ao falarmos de globalização, necessário se faz situar como este fenômeno se constituiu na modernidade, em nome de que ele evoluiu, e em quais setores da sociedade observamos implicações do mesmo.

³ Expressões utilizadas por Emir Sader em texto disponível na internet “Hegemonia e Contra-Hegemonia em tempos de guerra e de recessão”.

Não se pode negar, em meio a esta discussão de distinção das classes, que o acesso às comunicações e aos seus principais veículos midiáticos, quer sejam impressos, televisivos ou digitais, vem se tornando cada vez mais próximo do cotidiano dos sujeitos. Em nome disso, muitos autores têm defendido a “era da informação” como o panorama global das novas tecnologias (GADOTTI, 2000). Vale salientar que o conceito destas deve se diferenciar do conceito de inovação, muitas vezes utilizados como sinônimos, pois estamos nos referindo “[...] aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações.”(KENSKY, 2007, p. 25). Além do mais, são a natureza técnica e as estratégias de apropriação e uso, segundo a autora, que diferenciam o conceito de novas tecnologias do de inovação, sem falar na permanente transformação e no caráter evolutivo das tecnologias referidas, o que em si justifica a opção pelo conceito.

As novas tecnologias, por sua vez, comprovam a tendência de progresso defendida pela sociedade emergente. Entretanto, é preciso refletir sobre qual contexto de globalização e progresso isso se constitui. A acessibilidade às informações, descrita anteriormente, é comum a todos os cidadãos ou este “estar cada vez mais próximo do cotidiano dos sujeitos” é um fetichismo moderno?

Segundo Sorj (2003), a globalização está relacionada, em escala internacional, à democratização das sociedades, criando um espaço unificado de expectativas de igualdade. É o que chamamos anteriormente de ideia fantasiosa de progresso global veiculada no período moderno. Isso não quer dizer, entretanto, que a globalização oferece condições de vida igualitárias no interior das sociedades, assim como o processo de democratização do mundo não atingiu a todos, sob iguais condições, efetivamente. Corroborando com o pensamento do referido autor, por exemplo, podemos entender que a globalização é condição para se pensar as desigualdades sociais em escala global, tendo em vista o fato de que os valores de igualdade, solidariedade, as diferenças sociais e as expectativas igualitárias ultrapassam as fronteiras nacionais.

A globalização das sociedades é concomitante à construção de uma utopia democrática global pela transformação de corações e mentes em torno do reconhecimento de que toda humanidade tem direito a usufruir do mesmo patamar civilizatório, mediante o acesso ao conjunto de bens materiais e culturais básicos alcançados por nações mais ricas. (SORJ, 2003, p. 12)

Partindo da lógica do acesso ao conjunto de bens materiais e culturais básicos, não podemos deixar de mencionar o caráter de consumo presente na civilização tipicamente capitalista. Nas últimas décadas, por exemplo, a sociedade de consumo concentrou-se na análise de seus produtos como sistema simbólico de status social, ou seja, o valor de uso dos produtos não seria definido pela utilidade material, mas pela capacidade de marcar distinções sociais (SORJ, 2003). A estratificação social, por sua vez, tornara-se evidente a partir da dimensão civilizatória do ato de consumir produtos, na sociedade contemporânea, veiculados pela publicidade. Em outras palavras,

[...] a maioria dos produtos de consumo condensa conhecimento científico e tecnológico e o acesso a eles é condição de integração na vida civilizada, tanto em termos de qualidade de vida como de chances de inserção na sociedade em geral e no mercado de trabalho em particular. (SORJ, 2003 p. 23)

Como podemos perceber, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, convertendo-se em agentes acumuladores do capital (PAOLI e OLIVEIRA, 1999). Neste sentido, não dá para tratar o papel do consumo na civilização capitalista como fator independente da produção, como se fossem duas realidades autônomas, nem, tampouco, se deve tentar explicar esses fenômenos isoladamente ou sobre um único viés específico como, por exemplo, o econômico. É preciso considerar que “a maioria dos produtos consumidos transforma o contexto de produção, os trabalhadores e a sociedade” (SORJ, 2003, p. 24), logo, é parte que constitui o sistema produtivo.

Assim, ao entrarmos no debate sobre o Brasil no contexto da globalização, importa qualificar as principais interpretações dadas à mesma. A rigor, estamos diante de um processo que, segundo Leiro,

[...] implica na circulação rápida de informações e do desenvolvimento da engenharia genética; da formação livre de áreas comerciais e de amplos blocos econômicos integrados e da constituição de capitais e interdependência de mercados físicos e financeiros em nível mundial.(LEIRO, 2001, p. 20)

A globalização é, pois, um fenômeno situado no contexto da modernidade e contribui para a acessibilidade de informações até então restritas e/ou limitadas a determinados grupos privilegiados. Tal fenômeno ganhou fôlego no início da década de 1980 e acolhe antagônicas avaliações e distintas posições sobre o tema.

Os neoliberais, por exemplo, saúdam o novo modelo de transações políticas e econômicas como a marca de um novo tempo histórico. Já os críticos do caminho neoconservador, tendência na qual nos incluímos, apontam dados alarmantes sobre a conjuntura internacional e repudiam essa nova formação social globalizante conservadora, por perceberem um retrocesso na política de investimentos, gerando milhões de desempregados e/ou indivíduos com trabalhos precários no mundo.

Nesse grande tabuleiro internacional do mercado “modelo”, por sua vez, o cidadão está sendo empurrado para fora do mundo do trabalho digno, aumentando as filas do seguro-desemprego e o exército de crianças e jovens em situação de risco pessoal e social. O ideário neoliberal de transações acima das nações apresenta um sofisma onde, em um *click*, desaparecem as fronteiras, as culturas, os idiomas, os dialetos, as raízes, as tradições e as etnias. É o mundo real dos negócios transnacionais, nos quais os interesses econômicos buscam transcender as nações, os lugares, as culturas (LEIRO, 2001).

Trago mais uma vez Leiro (2001, p. 19), quando este afirma que "ao mergulhar o Brasil nesse contexto, poderemos, a olho nu, perceber um abismo crescente entre um Brasil econômico e um Brasil social. Vivemos dois Brasis num mesmo país". O autor argumenta, ainda, que vivemos um "movimento gerador do abismo crescente entre ricos e pobres que desorganiza os sonhos e se impõe, nos mais variados fazeres humanos" (p. 20), com irradiações no campo da qualificação e certificação profissional.

É importante considerar que o sistema produtivo na sociedade atual é regulado pela lógica do capital, pois, como dizia Mészáros (2002), o capital é produção, mas também se produz e se expande capital, sendo a ciência e a tecnologia dois agentes responsáveis por essa retroalimentação. Estes, por sua vez, constituem novos agentes de produção e expansão dessa lógica, sendo que uma das vias constituintes desse processo são as entidades e instituições da sociedade civil, tais como: Estado, Escolas e Universidades.

A confirmação disso pode ser observada no tratamento dado à educação, de uma maneira geral, seja nos espaços informais, seja em espaços formais, como as escolas e universidades. É perceptível como a educação tornou-se um bem que precisa ser consumido por todos. Independente de como este processo se dá, ele precisa ser produzido em larga escala, e não é à toa que acompanhamos constantemente a abertura de escolas e universidades em caráter privado, as quais, em sua maioria, oferecem um acesso “*pseudofácil*” para as classes menos

favorecidas, por meio dos programas de financiamento do Estado ou das famosas ajudas de custo, através das bolsas de incentivo.

O sociólogo português Santos (2005) atribui o modo selvagem e desregulado com que o mercado emergiu e desenvolveu o processo de mercadorização da universidade, marcado tanto pela descapitalização e desestruturação da universidade pública, como também pela transnacionalização do mercado da educação superior e universitária, ao capitalismo desenfreado. Neste contexto, encontram-se ideologicamente imbricados os princípios da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (BM), como soluções para os problemas educacionais vigentes, demonstrando que

[...] a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potências do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2005, p. 30)

Retomando a reflexão anterior, observa-se a lógica de consumo regida pelo capital influenciando diretamente o campo educacional e seus espaços de formação. Como se pode notar, os aspectos descritos encaminham para a desregulação, pois a competição se torna livre e o poder de controle se dissemina; para a privatização, porque o empreendimento passa a ser de interesse individual e não coletivo; para a mercadorização, uma vez que, na lógica do capital, a educação se torna um bem raro e necessário que precisa ser lucrativamente comercializado, não importando muito como será consumido; e para a globalização que se apropria da ideia fantasiosa de expectativas iguais de acesso aos espaços educacionais institucionalizados, independente das condições em que os sujeitos se encontrem.

É no contexto dos espaços educacionais institucionalizados e profundamente enraizados pelas relações econômicas e políticas do processo globalizante de regulação do capital, que localizamos as universidades com seus cursos de formação. Elas, por sua vez, assumem as diferentes configurações institucionais, com marcas temporais que também produzem suas diferenças sociais, para, desse modo, ampliarem o campo de significações que paira por sua densa característica histórica de instituição social que deve produzir e disseminar conhecimentos, além de formar cidadãos e profissionais competentes e críticos (SOBRINHO, 1998).

Dentre esses profissionais competentes e críticos, ou seja, devidamente qualificados para atender as demandas ampliadas e emergenciais da sociedade industrial em expansão, podemos localizar os profissionais da educação, os quais representariam instrumento fundamental para alavancar o desenvolvimento, conforme descrito por Sobrinho (1998). O mesmo autor afirma, que o movimento de expansão e modernização dos anos 90, no século XX, representou um importante acréscimo de oportunidades educacionais em nível superior. A partir daqui, então, podemos iniciar um debate acerca da formação profissional dos professores, bem como das perspectivas de continuidade da educação superior no Brasil.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

*[...] Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem esta prisão

Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dívida também tem

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

Engenheiros do Hawaii, 2002

De acordo com Melo (2001), na sociedade atual tudo acontece rapidamente, o tempo e as distâncias adquirem novas dimensões diante dos avanços tecnológicos e da sociedade globalizada, ou seja, as informações são transmitidas simultaneamente em todo o mundo e os conhecimentos não dão conta de atender suficientemente a essa ordem, devido à dinamicidade acelerada das diferentes especificidades. A instabilidade é a marca registrada desse tempo, entretanto, é neste cenário que se buscam formas diferentes e alternativas para a preparação do ser professor. Clama-se por valores, emoções, atitudes e comportamentos que recuperem a harmonia perdida entre as diversidades humanas. Clama-se pela humanização do homem, para que este seja capaz de ser agente individual e coletivo, ético, dinâmico, participativo, produtivo, crítico e transformador, dentre outros princípios e valores que evidenciem sua capacidade humana de não se anular diante do contexto sociopolítico e econômico no qual está inserido.

Somos convidados a pensar coletivamente sobre o processo de formação desse ser (homem/mulher - professor/professora) e sobre o que os mesmos devem produzir para a sociedade em atendimento à educação. A partir disso, na tentativa de dar conta dos desafios propostos, Melo sugere que se deve busca formar:

[...] professores conscientes de suas possibilidades e limitações, uma vez que não pode se perder de vista que o sistema educacional atual possui um currículo que tem uma prática socialmente construída e politicamente determinada, com reformas e ações precárias e limitadas na medida em que aumenta a carga de trabalho dos professores, que não favorece uma remuneração digna, que controla suas práticas de ensino, que valoriza suas

ações instrumentais e métodos que devem ser seguidos sem atender a realidade de seus alunos, que promove avaliação que desvaloriza o contexto e as experiências de seus alunos, negando a arte e a dinâmica do ato educativo, entre outros. (MELO, 2001, p. 88)

Para tanto, a conscientização dos professores precisa estar implicada na realidade concreta em que eles vivem, sua formação necessita ter relação direta com sua prática educativa e esta, por sua vez, deve ser considerada como uma prática social consistentemente referenciada. Além disso, o conglomerado de saberes compartilhados no ato educativo não pode deixar de ser evidenciado no processo de formação dos educadores, quer seja na fase inicial ou contínua do percurso. Isso precisa ir além de mera instrumentalização técnica e metodológica, porque, por mais que as mudanças emergentes da sociedade sejam aceleradas, os princípios básicos para assegurar minimamente a qualidade nessa trajetória precisam ser mantidos.

Como afirmava anteriormente, a prática do professor deve se constituir como uma prática social que necessita ultrapassar as paredes da sala de aula e a quadra. Além disso, o docente deve considerar o ensino como uma atividade que busca resultados para a vida cotidiana dos sujeitos. Por essa razão, o ensino não deve estar vinculado apenas à ideia de transmissão e assimilação dos saberes, deve, sobretudo, propiciar o vínculo dos conhecimentos com a prática de vida por meio dos conteúdos, conforme fora indicado por Libâneo (1990). A prática educativa, neste sentido, deve estar para além da simples busca de resultados ou influência sobre o trabalho pedagógico. Do contrário, seria vista como algo fora do exercício docente. Este, por sua vez, deve representar a própria prática social, sendo referência, como ponto de partida e chegada, à prática da vida cotidiana (FREITAS, 1995). Constitui-se, assim, porque a atividade de ensino, como já disse Tardiff (2000), remetendo-se à aprendizagem constante na aquisição progressiva de saberes necessários para realização de seu trabalho, neste caso, de sua prática educativa, modifica o trabalhador, sua identidade e o próprio saber-trabalhar.

Neste sentido, a aprendizagem do trabalho docente passa por um processo de escolarização, cuja função é fornecer aos futuros professores conhecimentos teóricos e técnicos que lhes preparem tanto para o ofício docente, como para outras ocupações. Geralmente, essa formação “teórica” é complementada com a formação “prática”, ou seja, aquela que tem experiência direta com o trabalho (TARDIFF, 2000). Levando isso em conta, os cursos de formação de professores tentam assegurar, em seus currículos, construções socioculturais que interessem a este processo de formação, estabelecendo parâmetros, diretrizes, referenciais,

enfim, práticas de implementação de diretrizes, os ditos atos de currículo, conforme enfatizados por Macedo:

[...] chamamos de atos de currículos todas as atividades que se organizam visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2007, p. 38)

Esses atos curriculares nos cursos de formação de professores, portanto, se refletem nos saberes sistematizados que serão transmitidos e compartilhados durante o percurso pedagógico definido.

Os cursos de formação superior oportunizam, por sua vez, ou ao menos, deveriam oportunizar aos seus alunos, esta ação vivenciada, reflexiva e crítica, por intermédio de componentes curriculares que funcionam como eixos articuladores da identificação profissional. No entanto, percebe-se que o ensino acaba se restringindo ao espaço fechado das salas de aula, o que nos leva a constatar empiricamente que o mesmo se localiza, na maioria das vezes, dissociado da realidade (PICONEZ, 1991). Isso ocorre tanto nas escolas, onde os docentes devem contribuir para a formação dos sujeitos, quanto nos cursos para formação de professores, onde professores contribuem na formação de novos professores.

É importante considerar ainda que esta prática educativa não deve ser utilitária nem tão pouco imediatista, como a própria estrutura global dos tempos atuais. De acordo com Melo (2001), “na medida em que o professor aplica a sua ação sistematizada numa visão fragmentada, tecnicista e utilitarista que atende a um sistema autoritarista alheio à realidade dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (p. 89) ele tende a favorecer a classe dominante. Faz-se necessário, por isso, que ele perceba sua prática pedagógica como ação transformadora da realidade, ou seja, enquanto “práxis”.

Ao longo desse percurso sobre os aspectos que circundam e circunscrevem a formação de professores, se partíssemos de uma concepção fragmentária da realidade, poderíamos afirmar que isto bastaria para uma análise exclusivamente econômica ou política e que pouco teria a ver com a educação e a práxis pedagógica. Todavia, partimos de uma ideia ampliada da realidade e de que vivemos numa teia de relações sociais, político-econômicas e culturais, ou seja, todos os aspectos da sociedade estão conectados, logo, interligados por esta teia de relações. Neste caso,

as implicações e os reflexos de todo o contexto descrito acerca da globalização, sociedade de consumo e lógica do capital influencia diretamente a educação, os percursos formativos e a práxis pedagógica, conforme já pudemos acompanhar em algumas indicações anteriores.

Um aspecto importante que devemos retomar é a condição fragmentária, descontextualizada e limitada de alguns setores da sociedade atual, que embora nos imponham, estrategicamente, seus discursos, através de códigos cada vez mais excludentes, criam uma expectativa de igualdade advinda dos “avanços” do mundo globalizado. Não se pode ignorar que, neste contexto de igualdade, tais discursos adentram os espaços de formação, principalmente aqueles institucionalizados, como as escolas e as universidades. Esses espaços, por sua vez, assumem o papel de transmitir códigos, valores, saberes e culturas a partir da perspectiva hegemônica de dominação, a qual, inevitavelmente, demarca as distinções sociais da sociedade de classes.

Sob esta perspectiva é que a cultura ganha centralidade. De acordo com Catani (1998), existem mecanismos objetivos que expressam as perdas contínuas de crianças desfavorecidas, as quais carregam um capital cultural profundamente interiorizado por códigos e valores exclusivos do sistema de classes. Com isso, o autor quer dizer que a influência do capital cultural se apreende sob a forma da relação estabelecida entre o nível cultural global da família e o êxito da criança, tanto na escola quanto em outras instâncias de aprendizagem, o que nos remete a perceber que as informações e conhecimentos provenientes da *era da informação*, dos veículos de comunicação mais avançados e das novas tecnologias chegarão ao acesso dos menos abastados mediante o capital cultural por eles incorporados:

O capital cultural representa maneiras de falar, atuar e socializar-se, assim como práticas de linguagem, valores e estilos de vestuário e comportamento. O capital cultural pode existir no estado incorporado, como disposições de longa duração da mente e do corpo; no estado objetivado, como artefatos culturais tais como retratos, livros, diplomas e outros objetos materiais; e no estado institucionalizado, que confere propriedades originais ao capital cultural ao qual sustenta. [...] Capital social refere-se ao capital econômico e cultural coletivamente conquistado de um grupo. (MCLAREN, 1977, p. 223-224)

A partir dos conceitos anunciados, podemos exemplificar que nas escolas em geral os traços culturais exibidos pelos estudantes, tais como cortesia, honestidade, indolência, maneiras de falar e se vestir, dentre outros, tendem a ser percebidos pelos professores como características

naturais do indivíduo, perdendo de vista que são traços culturalmente inscritos e que, em geral, marcam a posição social dos mesmos (MCLAREN, 1977). Salientamos, ainda, que essa percepção não ocorre apenas no âmbito das escolas de ensino básico (fundamental e médio). Nas próprias universidades, embora as reflexões teórico-críticas acerca desses aspectos sejam mais enfáticas, a tendência à naturalização dos traços culturais dos estudantes também é bastante comum, mesmo que seja numa frequência menor.

Isso nos remete à compreensão de categorias centrais que se relacionam com o conceito de cultura, segundo McLaren (1977). Duas delas são as que o autor denomina de: culturas-mãe, que compreendem o âmbito da cultura dominante e se referem às práticas e representações sociais que afirmam valores, interesses e preocupações de classe social, controlando a riqueza material e simbólica da sociedade; e culturas subordinadas, que se referem aos grupos que vivem relações sociais de subordinação em relação à cultura dominante.

Neste sentido, os estudantes economicamente desprivilegiados herdam capital cultural significativamente diferente dos estudantes da cultura dominante (MCLAREN, 1977), sendo esta última geralmente a mais valorizada nas instituições de ensino-aprendizagem e a reproduzida pela ação do professor. Ação esta que se constitui como práxis reprodutivista e burocratizada (GADOTTI, 2004), demarcando fortemente o capital cultural dominante e reproduzindo as relações sociais de exploração da sociedade capitalista.

Sabe-se, com isso, que a relação descrita nesse percurso sobre a questão cultural implica diretamente na formação de professores, tendo em vista o fato da prática educativa se fazer presente também neste contexto, e seria um contra-senso não ser. Para evidenciar as reflexões traçadas até aqui, buscaremos, nas bases nacionais sobre a formação profissional do educador(a), entender como se constituem as diretrizes.

Tomando a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP) como referência e as discussões realizadas em outras entidades e instituições, importa registrar a carta elaborada pelos participantes da reunião da ANFOP e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília, Junho/2005. Com a intenção de ampliar o debate e de reivindicar posicionamentos em conjunto entre as Entidades Nacionais, nesta carta foram constituídos os princípios fundamentais que devem contemplar as Diretrizes Curriculares, quais sejam: a base comum nacional; a docência como base de formação sólida; a formação teórica; a interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão

democrática da educação; o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; a articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; a avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Dentre outros aspectos, vale destacar que as diretrizes representam as orientações nacionais para os cursos de formação de professores, sejam eles em fase inicial e/ou contínua, desde que estejam devidamente articulados, conforme verificamos. Neste caso, a formação continuada merece uma atenção especial.

Apropriando-nos ainda dos documentos da ANFOP, temos como uma de suas linhas de ação:

A formação continuada de professores, na forma estabelecida pelo Artigo 67, item II da LDB - com licenciamento periódico remunerado para esse fim - será regulamentada através de Lei própria, orientada pelo princípio de que representa um *continuum*, revelado em ações cooperativas que se aproximem cada vez mais das escolas e que envolvam as associações profissionais às sindicais. (BRASIL, 1990)

Pelo que podemos ver, existe um regimento que institucionaliza e assegura os projetos contínuos de formação, desde que sejam “orientados pelo princípio de que representa um *continuum*”. Entretanto, parece-nos que existe uma trajetória equivocada construída e implementada sobre essa ideia de continuidade nos projetos de formação. Ao longo dos anos, a concepção do termo formação continuada adquiriu pensamentos e/ou ideias diferenciadas acerca do que de fato seria o processo de continuidade na formação de professores. De acordo com estudo desenvolvido por Menezes (2003), a Educação Continuada de Educadores, opção de termo utilizada pela autora, se apropriou de conceitos distintos e ambíguos, entre os quais, alguns precisavam ser analisados e superados, na perspectiva de diluir os equívocos construídos historicamente.

Dentre os termos mais comuns encontrados e analisados por Menezes (2003), podemos citar: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, ao se tratar do que estamos discutindo. Na utilização do termo reciclagem, por exemplo, encontra-se a ideia de “atualização pedagógica” (FERREIRA, 1998 *apud* MENEZES, 2003), a qual denota, também, que para reciclar é preciso alterações radicais para que o novo produto seja aproveitado, assim

como ocorre no processo de modificação de objetos, tais como papéis, copos e garrafas, e no processo de aproveitamento do lixo orgânico.

É nesse contexto que Menezes (2003) analisa ser incompatível com a ideia de “atualização pedagógica” o termo reciclagem e, mesmo que em algumas exceções tenham dado certo, a autora admite ter partido de um princípio equivocado. Sendo assim, a pesquisadora se apropria de Marim (1995) e reconhece que a adoção do termo “reciclagem” no meio educacional levou “à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos, os quais absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores” (MENEZES, 2003, p. 314).

Os projetos de formação continuada ganharam, ao longo dos anos, essa característica acelerada de qualificação, atualização, capacitação, enfim, consistiam na “novidade” para muitos professores da escola básica no que se refere ao processo de qualificação profissional. Foi observando esse movimento conceitual do termo Formação Continuada que fiz aproximações com muitas formatações de cursos em nível superior, principalmente no que se refere aos cursos de especialização. Isso justifica a opção do termo para tratar a pós-graduação *Lato sensu*, contudo, na perspectiva de o ressignificarmos para a proposta de qualificação profissional.

Como podemos observar, o projeto de transformação do Brasil em uma grande potência para atender as novas demandas econômicas exigiram dos setores educacionais atuação mais qualificada e compatível com a rápida mudança das realidades emergentes. Conforme podemos constatar:

Do ponto de vista quantitativo, a simples ampliação das oportunidades educacionais, também conhecida impropriamente como “democratização da educação”, necessária ao preenchimento de novos empregos para um melhor padrão de consumo e para o alívio de pressões e demandas especialmente da classe média, sem grandes preocupações com a qualidade, resolveu-se com a abertura de um elevado número de faculdades isoladas. (SOBRINHO, 1998, p. 140)

De acordo com Sobrinho (1998), o cenário urgia a instauração de um sistema consistente e duradouro de pesquisa e às instituições universitárias mais vigorosas cabia esse papel. Nesse terreno, então, começou a ser desenvolvida a pós-graduação no Brasil e, a partir da lei 5.540, de 1969, apresentavam-se duas responsabilidades: a de desenvolvimento do pesquisador e a de capacitação do docente de 3º grau. Entretanto, alguns poucos Programas *Stricto sensu* (mestrado e doutorado) não dariam conta de atender as demandas de qualificação profissional que o

mercado ascendente esperava. Em decorrência dessa mesma lei, por sua vez, implanta-se o Ciclo Básico nas universidades brasileiras para capacitação docente em serviço, no qual eram proporcionados cursos de Metodologia de Ensino para os professores que trabalhariam no Ciclo (MASETTO, 1998).

Foram essas iniciativas que levaram o então Conselho Federal de Educação (hoje CNE), por intermédio da Resolução nº 12/83, a criarem “cursos de Qualificação e Especialização para Docentes do 3º grau, com um total de 360 horas, das quais 60 horas eram destinadas a um curso de Metodologia do Ensino Superior” (p. 151). Como referencia Berbel (1992 *apud* MASETTO, 1998), esses cursos vieram a ser denominados, posteriormente, Pós-graduação *Lato sensu*, os quais se multiplicaram e se difundiram por todo país.

Atualmente, temos a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual versa sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato sensu* e onde podemos encontrar em seu Art. 6º:

Os cursos de pós-graduação *Lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento e devem atender ao disposto nesta resolução. (BRASIL, 2001, p. 3)

O disposto na resolução versava sobre a carga horária de curso e as condições para matrícula (deveriam oferecer cursos de pós aos portadores de diploma de ensino superior), e versava, também, sobre o quadro docente ao considerar que 50% dos professores deveriam ser portadores de título de mestre ou doutor, dentre outras simples adequações, conforme se verifica em anexo.

2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PARA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

*Será que eu vivo em outro mundo
distante e inexplorado?
na hora da invasão, silêncio
dançamos no campo minado
os sinais estão no ar
no chão da praça da matriz
mensagem pelo celular
cortar o mal pela raiz*

Humberto Gessinger, 2003

A pós-graduação no Brasil organiza-se nas modalidades *Lato e Stricto sensu*, sendo que os cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização profissional, presenciais e à distância, integram a pós-graduação *Lato sensu* e compõem o foco deste estudo. Para isso, é importante conhecermos como está organizado o Sistema de Educação Superior e percebermos, de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC/2007), como esses cursos de pós-graduação estão situados no país.

De acordo com Castro (2006), o processo de reestruturação produtiva, da globalização e do ideário neoliberal imprimiu um cenário ideal para o reordenamento do Estado no que se referia a garantir ao país, pelas vias do aparato institucional, condições necessárias de enfrentar o competitivo mundo globalizado. Nesse sentido, concomitante ao contexto de reforma do Estado Neoliberal, era necessário reformar o ensino superior para atender as novas exigências do mercado, tornando-o mais acessível e mais flexível, fato este que se acentua no Brasil, em 1990, e leva as universidades a se adequarem às reformas do mercado, ampliando o ensino superior em 80% no âmbito privado⁴.

Sabe-se que a educação superior na atual sociedade da informação e conhecimento deve guiar-se por três critérios fundamentais: pertinência, qualidade e internacionalização, tanto no âmbito local e nacional, quanto no internacional. Além disso, não podemos perder de vista que a diversificação das estruturas e formas das instituições, as restrições ao financiamento, a expansão quantitativa são tendências observadas mundialmente (CASTRO, 2006) e as principais recomendações para o funcionamento do ensino superior na América Latina e demais países em desenvolvimento são encontradas nos documentos da Organização das Nações Unidas para Ciência e para Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (BM), organismos internacionais que se instalaram no celeiro nacional movidos supostamente pelo “desenvolvimento” e “superação” da crise que o ensino superior enfrentava.

No estudo desenvolvido sobre expansão no ensino superior no Brasil, Castro (2006), em consulta aos documentos da UNESCO, pode constatar que o aumento do número de matrículas no ensino superior foi ainda mais crescente nos países em desenvolvimento do que nos países desenvolvidos, e essa tendência se justifica a partir do crescimento demográfico, do aumento do número de jovens aspirantes ao ensino superior em decorrência do progresso, dos

⁴ Palestra proferida pelo Prof^o Dr. Luiz Humberto Pinheiro-UFBA na Semana de Educação Física-UESB/2007

níveis de ensino básico, do crescimento econômico vivenciado em alguns países e regiões e por conta da consciência de que o desenvolvimento está diretamente correlacionado com os investimentos na educação superior.

Tomando como referência os dados mais recentes do país, disponíveis pelo INEP/MEC, no Informativo de janeiro/2007, esse quadro de crescimento acentuado das instituições de ensino superior tem se confirmado consideravelmente. Em um panorama por região do país, por exemplo, o maior número de instituições se encontra na região sudeste, sendo maior do que nas regiões centro-oeste, norte e sul juntos. Nesse informativo, o nordeste se localiza como segunda maior região do país com aumento de IES. Além do crescente número de instituições superiores, podemos identificar, através dos dados do INEP, que o Brasil já tem 8.866 (oito mil, oitocentos e sessenta e seis) cursos de pós-graduação *Lato sensu* em funcionamento, sendo que, desse total, 8.801 (oito mil oitocentos e um) são presenciais e os 65 (sessenta e cinco) restantes à distância. Em relação às regiões do país, o maior número desses cursos situa-se também na região sudeste, e o nordeste se configura como terceira maior região com este dado.

Se nos reportarmos às justificativas quanto ao crescimento de matrículas das IES's, anunciadas pela UNESCO, observaremos que uma delas está no fato de ter aumentado o número de aspirantes ao ensino superior. Logo, fica evidente o aumento anunciado pelo INEP quanto ao número de pós-graduação *Lato sensu* no país, pois, com o aumento de egressos da graduação, surge a demanda de se pensar em continuidade de formação para os mesmos. Pudemos observar que a região nordeste é a segunda maior quanto ao número de IES e seus dados para oferta de cursos de pós-graduação *Lato sensu* também nos mostram um número significativo nos últimos anos.

No que concerne à Bahia, estado localizado na região nordeste, importa destacar estudos históricos que apontam o percurso profissional da formação inicial em Educação Física anunciada no estado. Dentre eles, temos Pires (2008), quando nos diz que:

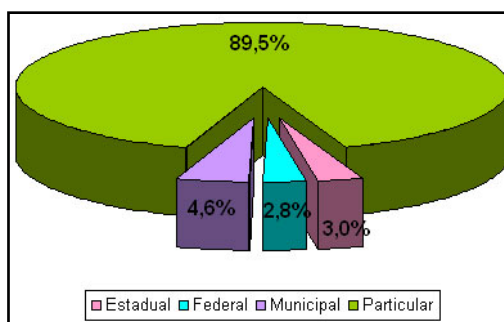
O processo de Formação Profissional em Educação Física na Bahia vem experimentando, especialmente na última década, grandes transformações, ressaltando os processos de crescimento, de expansão da rede privada e de diversificação das suas instituições e cursos. [...]

Em que pese o processo de interiorização vivenciado pela Educação Física baiana, verifica-se ainda a concentração da grande maioria do alunado na capital e região metropolitana, possibilitado, sem dúvida, pela expansão da rede privada de ensino, que hoje representa 71% da oferta dos Cursos de Educação Física no Estado da Bahia. (PIRES, 2008, p.98)

Percebe-se que o estudo se refere aos cursos de graduação desenvolvidos no estado, conforme podemos constatar no primeiro quadro aqui apresentado. De acordo com o panorama traçado sobre a graduação em Educação Física no estado da Bahia, e também apresentado nos estudos de Pires (2008), fica evidente o quanto o ensino privado vem assumindo a expansão e oferta dos cursos de formação da área no estado, principalmente na capital, o que não se distancia dos dados publicados pelo INEP sobre a expansão das instituições de ensino superior. Além disso, embora esse quadro anunciado se refira à formação inicial, ou seja, à graduação, é possível percebermos a tendência de expansão de cursos também em nível de pós-graduação. É importante destacar, ainda, que a maioria desses cursos não está localizada na classificação acadêmica de universidades, a qual traz como princípio básico a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o que não ocorre em outro tipo de classificação institucional. A maior concentração dos cursos se localiza no âmbito das faculdades, não sendo essas de natureza pública.

É importante considerar, portanto, que as atribuições das instituições de ensino superior, bem como sua classificação, foram regulamentadas prioritariamente pelo Decreto nº 2.306/1997, o qual classificava as IES em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, o que serviu como baliza para incontrolável expansão do empresariamento do ensino no final da década de 90, mas que não obteve muito sucesso nesta forma de organização do ensino superior, segundo análise de Neves *apud* Castro (2006). Por outro lado, um Decreto posterior, o 3.860/2001, modifica o anterior e redistribui essa classificação em apenas três grupos: as universidades, os centros universitários e as faculdades integradas, faculdades, os institutos e/ou escolas superiores, as quais compõem o terceiro grupo.

Sob este aspecto, os dados disponíveis pelo INEP/MEC/2007 também nos trazem algumas informações para análise acerca da organização acadêmica das IES que oferecem os cursos de pós-graduação *Lato sensu* no país. A partir deles podemos identificar que o maior número dessas instituições está classificado no que se regulamenta enquanto faculdades, o segundo maior nos centros universitários e o menor número está no setor das universidades. Vale ressaltar, ainda, que a maior parte da oferta desses cursos no país está no âmbito das instituições particulares, percentual em torno de 89,5%, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:



Fonte: INEP/MEC ano 5 - nº145 - 25 jan 2007

GRÁFICO 01 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - BRASIL 2007

Os dados evidenciam o comentário da professora Celi Taffarel sobre a Pós-graduação *Lato sensu*:

É o processo de desqualificação do trabalho e do trabalhador que atinge a área. É o processo de privatização das Instituições Públicas. São os mecanismos para driblar o arrocho salarial dos professores que recebem quando a especialização é paga, e a maioria é paga, nas universidades públicas. É o meio de sustentar necessidades de recursos na graduação, porque a especialização paga arrecada fundos e compra equipamentos etc. Enfim tudo menos articulação entre ensino-pesquisa e extensão. O Estado gratifica muito pouco quem tem especialização. O aumento na especialização é enfim *um comércio lucrativo onde a mercadoria cursos é muito bem vendida*. [Grifo nosso]. (TAFFAREL, 2008)⁵

Como se pode ver, os espaços profissionais formativos em nível superior se apresentam em diversos contextos e “a especificidade do contexto em que se educa adquire cada vez mais importância” (IMBERNÓN, 2006, p. 13), o que nos leva a acreditar que os aspectos que caracterizam o espaço e/ou que orientam, fundamentalmente, os espaços de formação terão implicação direta no perfil do profissional. Torna-se necessário conhecer com profundidade a especificidade do contexto no qual a instituição formativa está inserida, não desvinculando este do contexto social maior no qual a mesma se insere.

⁵ Depoimento escrito sobre o aumento da oferta de cursos de pós-graduação *Lato sensu* no nordeste brasileiro e o processo de desqualificação do trabalho docente.

2. 3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas [...]*

Gonzaguinha, 1982

Como desafio particular do presente estudo, fizemos um levantamento das produções a partir da categoria Pós-graduação *Lato sensu*. Nessa busca, foram encontradas 86 (oitenta e seis) teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Das 86 teses e dissertações selecionadas, no período de 1992 a 2006, apenas 27 (vinte sete) trabalhos guardam relação com o objeto do nosso estudo. Desses vinte e sete estudos observados, foram constatadas 22 (vinte e duas) dissertações de mestradados e apenas 05 (cinco) teses de doutorado. Dentre os trabalhos analisados, 04 (quatro) deles haviam sido desenvolvidos em instituições particulares e 23 (vinte e três) em instituições públicas.

Importa registrar que, dos estudos observados, apenas 5 (cinco) estavam localizados na região Nordeste, sendo somente 1 (um) no estado da Bahia e localizado na área de conhecimento Ciência da Computação. Os demais estavam localizados no eixo Sul/Sudeste do país, totalizando 17 (dezesete) estudos. Ainda sobre os 27 (vinte sete) trabalhos observados, é importante salientar que apenas 11 (onze) estavam identificados como área de conhecimento Educação e 02 (dois) na ambiência da Educação Física. Os demais estudos se inscreviam em outras áreas de conhecimento, tais como: Enfermagem, Administração Pública, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Agronomia, Ensino Profissionalizante, Multidisciplinar, Engenharia de Produção, etc.

Em uma segunda rodada de pesquisa, recortamos a “Formação Continuada em Educação Física” como referência de busca. Nesse foco, foram identificados 182 (cento e oitenta e dois), sendo apenas 8 (oito) trabalhos ligados ao nosso campo de interesse. Desses, todos tinham sido desenvolvidos em instituições públicas, sendo 07 (sete) federais e 1 (um) municipal. Nenhum desses estudos foi defendido no nordeste brasileiro. A predominância continuou sendo o eixo

Sul/Sudeste do país. Quanto às áreas de conhecimento, encontramos 02 (dois) na Educação Física; 5 (cinco) na Educação e (01) uma em Currículo. O período de defesa apresentado pelos trabalhos observados variou de 1995 a 2006, embora não tenhamos determinado o período de busca.

No intuito de possibilitarmos maior detalhamento sobre os dados apresentados, verifiquemos os quadros sobre o levantamento das produções anunciadas.

TÍTULO	AUTOR / NÍVEL	ORIENTADOR	ANO DE DEFESA	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO
1. Especialização: êxito social ou qualificação profissional?	Alice Miriam Happ Botler Dissertação / Mestrado	Silke Weber	01/06/1992	Federal	UFPE	Educação
2. Docência universitária em Educação Física	Camila Borges Dissertação/Mestrado	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	01/11/2006	Estadual	UNESP Rio Claro	Educação Física
3. Considerações sobre um curso de pós-graduação <i>Lato sensu</i> em dança Educação Física	Edson Cesar Ferreira Claro Tese/ Doutorado	Lino de Macedo	01/09/1994	Estadual	USP	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem
4. A influência da pós-graduação <i>Lato</i> e <i>Stricto sensu</i> no estilo gerencial dos enfermeiros de um hospital universitário	Eliane Passos Pereira Dissertação Mestrado	Nalva Pereira Caldas	01/01/2003	Estadual	UERJ	Enfermagem
5. A pós-graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil e a importância para a região oeste catarinense.	Elisabete Carlesso Dissertação/Mestrado	Evandro Faustino	01/11/2005	Particular	Universidade São Marcos	Multidisciplinar
6. Gênese, evolução e tendência de pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Fatima Bayma De Oliveira Dissertação/Mestrado	Newton Lins Buarque Sucupira	01/07/1994	Federal	UFRJ	Educação
7. Formação de professores para a educação de jovens e adultos na Pós-graduação <i>Lato sensu</i> da UFPE	Francisca Maria Da Conceição Dissertação/Mestrado	João Francisco De Souza	01/10/2003	Federal	UFPE	Educação
8. Educação, qualificação e trabalho: as formas de inserção da pós-graduação <i>Lato sensu</i> nas trajetórias escolar e profissional	Hécio Ferreira Pinto Dissertação/Mestrado	José Luiz Piôto D'Ávila	01/11/2000	Federal	UFES	Ensino Profissionalizante
9. Pós-graduação <i>Lato sensu</i> nas instituições de ensino superior isoladas de São Paulo: análise das experiências implantadas na associação de ensino de Itapetininga (AEI) e na Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SHBR).	Jacob Puterman Tese/Doutorado	Gustavo Luis Gutierrez	01/12/2000	Estadual	UNESP/ Marília	Educação
10. A pós-graduação <i>Lato sensu</i> no Centro de Ensino Superior de Campo Grande - CESUP	João Leopoldo Sanways Filho Dissertação/Mestrado	Nelson Colossi	01/04/1997	Federal	UFSC	Educação
11. A pós-graduação <i>Lato sensu</i> na área da saúde pública: o enfoque na avaliação da aprendizagem baseada em problemas	José Lucas Magalhães Aleixo Dissertação/Mestrado	Maria De Lourdes Rocha De Lima	01/08/2002	Federal	UFMG	Educação

QUADRO 03 - ESTUDOS PUBLICADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES
SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
Mostrando 86 Teses/Dissertações

TÍTULO	AUTOR / NÍVEL	ORIENTADOR	ANO DE DEFESA	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO
12. Pós-graduação <i>Lato sensu</i> como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE	José Paulino Peixoto Filho Dissertação/Mestrado	Márcia Maria de Oliveira Melo	01/11/2004	Federal	UFPE	Educação
13. Formação continuada docente: reflexões a partir das vozes de professores participantes de Curso da Pós-graduação <i>Lato sensu</i> em Ensino de Ciências	Maria Cristina de Oliveira Doglio Behrsin Dissertação/Mestrado	Sandra Lúcia Escovedo Selles	01/10/2001	Federal	UFF-Gragoatá	Educação
14. Formação de profissionais/professores de educação especial - deficiência mental e curso de pós-graduação <i>Lato sensu</i> : um estudo de caso	Maria Cristina Marquezine Tese/Doutorado	Sadao Omote	01/02/2006	Estadual	UNESP Marília	Educação
15. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional	Maria Socorro Lucena Lima Tese/Doutorado	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel	01/04/2001	Estadual	USP	Educação
16. Programa de educação continuada no seio cavernoso	Mariangela Barbi Gonçalves Dissertação/Mestrado	José Alberto Landeiro	01/12/2006	Federal	UFRJ	Educação
17. A pós-graduação <i>Lato sensu</i> no Brasil	Maribel Alves Fierro Sevilla Dissertação/Mestrado	Fernando Spagnollo	01/12/1995	Federal	UNB	Educação
18. Pós-graduação <i>Lato sensu</i> : expectativas e perspectivas de alunos	Marlene Terezinha Fernandes Dissertação/Mestrado	Alfredo José da Veiga Neto	01/01/2005	Particular	Universidade Luterana do Brasil	Educação
19. Formação continuada de professores em informática em educação: um olhar de alunos sobre um curso de especialização	Quênia Luciana Lopes Cotta Lannes Dissertação/Mestrado	Simão Pedro Pinto Marinho	01/08/2003	Particular	PUC-MG	Educação
20. A importância da educação continuada na gestão ambiental e as questões éticas norteadoras para o desenvolvimento sustentável	Raul Rousso Dissertação/Mestrado	Carlos Alberto Nunes Cosenza	01/03/2003	Federal	UFRJ	Engenharia de Produção
21. Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da educação profissional agrícola	Sandra Barros Sánchez Tese/Doutorado	Gabriel de Araujo Santos	01/07/2002	Federal	UFRRJ	Agronomia
22. Cursos de especialização em Educação Física e Esportes Adaptados: onde estão seus egressos?	Solange Rodovalho Lima Dissertação/Mestrado	Apolônio Abadio do Carmo	01/12/1998	Federal	UFU	Educação

QUADRO 03 - ESTUDOS PUBLICADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES
SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Mostrando 86 Teses/Dissertações

TÍTULO	AUTOR / NÍVEL	ORIENTADOR	ANO DE DEFESA	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO
01 Sistema Confef/Crefs: a expressão do projeto dominante de formação humana	Adriana Machado Penna Dissertação/Mestrado	Eunice Schilling Trein	01/04/2006	Federal	UFU	Educação
02 Processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993-2004.	Adriana Maria Pereira Wendhausen Dissertação/Mestrado	Alexandre Fernandez Vaz	01/10/2006	Federal	UFSC	Educação
03 Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física	Ana Claudia Oliveira Hopf Dissertação/Mestrado	Marta De Salles Canfield	01/05/2000	Federal	UFSM	Ciência do Movimento Humano
04 Educação Física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidade e escolas públicas	Annabel Das Neves Dissertação/Mestrado	Elenor Kunz	01/12/1998	Federal	UFSC	Educação Física
05 Formação continuada do profissional de Educação Física: contribuição para intervenção na área da saúde	Charles Schnorr Dissertação/Mestrado	Juarez Vieira Do Nascimento	01/12/2005	Federal	UFSC	Educação Física
06 O professor de Educação Física e a produção de saberes em sua prática pedagógica	Douglas Aparecido De Campos Dissertação/Mestrado	Alice Helena Campos Pierson	01/09/2001	Federal	UFSCAR	Tópicos Específicos da Educação
07 A formação continuada dos profissionais em Educação Física: necessidades reais e possibilidades	Marcos Antonio Lombardi Dissertação/Mestrado	Pedro Demo	01/11/1995	Municipal	Universidade Regional de Blumenau	Educação
08 A Educação Física escolar e os paradigmas de formação docente: uma análise na pós-graduação	Wanderson Ferreira Alves	Ilma Passos Alencastro Veiga	01/12/2003	Federal	UNB	Currículo

**QUADRO 4 - ESTUDOS PUBLICADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Mostrando 182 Teses/Dissertações**

Em relação às bases teóricas que devem ser priorizadas nas produções em Educação Física, temos as contribuições das áreas das ciências natu-biológicas e humano-sociais, as quais assumem momentos históricos distintos de predominância, refletindo nos saberes necessários para a formação específica. Este aspecto, por exemplo, pode ser evidenciado nos estudos de Bracht (1993); Sánchez Gamboa (1998); Faria Júnior (1991); Silva (1990); Novaes (2005), dentre outros.

Sobre essa discussão, sabe-se que a Educação Física, historicamente, vem buscando definições epistemológicas e se desenvolvendo, ao passo que os saberes necessários ficam mais esclarecidos, bem como sua correlação de forças no desenvolvimento das ciências fica melhor compreendida. Para isso, a ação privilegiada no campo da pesquisa científica é fundamental no que concerne a constante reflexão crítica sobre os procedimentos e resultados das mesmas, devendo isso à linguagem particular da Epistemologia (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994). É importante considerar, entretanto, que outros campos do conhecimento também se encontram no patamar de busca da definição dessas bases epistemológicas, campos esses também situados no que Sánchez Gamboa chama Ciências da Educação. Em função disso, na Educação Física, e acredita-se não ser diferente nos outros campos de conflitos epistemológicos, essa indefinição pode levar à certa dificuldade, na maioria das vezes, de uma relação identitária com a profissão.

É neste conflito de identidade profissional que muitos profissionais de Educação Física se encontram, buscando em cursos de pós-graduação a aproximação com o que chamariam de profissionalização. Mesmo os considerados licenciados, têm dificuldades de se perceberem como professores, como se essa identidade fugisse à profissionalização. Entretanto, é importante perceber que a formação deve se apoiar em uma reflexão de sujeitos sobre a prática docente, permitindo-os examinar as teorias implícitas e seus esquemas de funcionamento; deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes de questionar os valores e concepções da própria categoria profissional; deve-se, também, organizar, descobrir, fundamentar, revisar e construir a teoria, criando profissionais reflexivos ou questionadores (IMBERNÓN, 2006). Por conta disso, optamos por, neste estudo, tratar o professor(a) como profissional e esses termos aparecem co-relacionados ao longo do texto.

Esta identidade educativa, entretanto, é o que Sánchez Gamboa (1994) traz para Educação Física como proximidade da problemática com as ciências da Educação, considerando que ambas têm como identidade o compromisso da formação da natureza dos

homens e mulheres, a partir da natureza bio/física. Neste caso, as inter-relações da Educação Física prioritariamente com a formação do aspecto “bio”, pela íntima e genuína relação com o biológico, e com a formação do humano dito “físico”, por suas relações individuais e sociais. Seguindo esta análise, então, para o autor, o campo epistemológico da Educação Física estaria vinculado à práxis.

A práxis, por sua vez, segundo Kosik (1976), se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade, e poderíamos dizer que o contrário também seria possível e dialético. É exatamente isso que justifica as transformações que ocorrem nos diversos momentos das dimensões humanas: quer seja momento de trabalho, quer seja existencial. Este processo é pela busca da liberdade humana e não aprisionamento, por isso o autor defende constantemente que não dá para falar de práxis fetichizando objetividade e determinismo, em contraposição à teoria. Ela pode representar tanto a objetivação do homem, quanto a realização da sua liberdade.

Em linhas gerais, retomando a análise da práxis pedagógica apresentada anteriormente, assim como toda a discussão levantada acerca da globalização, do progresso, novas tecnologias, sociedade de consumo, poderíamos dizer que se tratam de concepções fundamentadas nas ideias racionalistas do positivismo, baseadas exclusivamente na racionalidade instrumental técnica de compreensão e apropriação do conhecimento, assim como da realidade. Dessa forma, a perspectiva tradicional de formação de professores ainda se apoia na racionalidade, centrada na transmissão de conhecimentos (ALVES, 2003), o que se compreende devido à existência dos cursos de formação em Educação Física, principalmente em nível de pós-graduação *Lato sensu*.

Sendo assim, Imbernón (2006) apresenta dois modelos de formação: a) modelo aplicacionista e normativo, baseado tradicionalmente em aulas-modelo, imitação; b) modelo regulativo ou descritivo, que situa o professor na capacidade de elaborar itinerários diferenciados, permite flexibilizar a profissão e diferentes percepções que coexistem.

É na perspectiva de superar o modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2006), contudo, que acreditamos ser preciso pensar uma transformação substancial, não somente de conteúdos e cursos, mas dos próprios fundamentos de formação nas universidades, levando à epistemologia da prática profissional, em que o conjunto dos saberes será realmente utilizado pelos profissionais em seu espaço cotidiano de trabalho,

desempenhando todas as tarefas necessárias (TARDIF, 2002) para desenvolver a perspectiva de formação humana nos cursos.

A esse juízo, temos depoimento importante de Taffarel (2008) ao refletir sobre políticas de formação:

Formação humana decorre das relações sociais de produção, do modo de produção da vida. Do modo como os bens materiais e imateriais são produzidos, usados, trocados. No modo do capital organizar a vida, a formação humana está determinada historicamente pelas relações alienantes, alienadas e alienadoras próprias do trabalho assalariado, da propriedade privada dos meios de produção, do estado burguês e do cotidiano, do modo de vida daí decorrente. As políticas no Brasil são de perfil neoliberal, compensatórias e assistencialistas. Não são articuladas, por exemplo, educação básica, ensino de graduação e pós-graduação. Existe um apagão de professores. Faltam professores e os que conseguem se formar têm dificuldades para continuar a formação. Vejamos o exemplo do programa de pós-graduação na UFBA. Aproximadamente 500 candidatos, com 20 vagas para doutorado e 30 para mestrado. Uma catástrofe visível no desempenho e na qualidade do sistema público de educação. (INFORMAÇÃO ESCRITA, TAFFAREL, 2008)⁶

Como podemos perceber, o não reconhecimento da formação humana como organização de vida condicionada historicamente pelas relações de exploração à luz do controle do capital é assumir projetos desarticulados de vida e formação profissional.

⁶ Depoimento de Taffarel (2008) ao refletir sobre a concepção de formação humana, sua dimensão no âmbito das políticas de formação continuada para qualificação dos professores.

3 PONTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Daqui desse momento
Do meu olhar pra fora
O mundo é só miragem
A sombra do futuro
A sobra do passado
Assombram a paisagem
Quem vai virar o jogo e transformar a perda
Em nossa recompensa
Quando eu olhar pro lado
Eu quero estar cercado só de quem me interessa [...]*
Lenine, 2008

A partir do quadro teórico descrito, faz-se necessário apresentar como foi feito o estudo em tela, ou seja, apresentar o método e/ou metodologia escolhida para desenvolvimento da pesquisa. Optamos por denominar “pontes” os caminhos teórico-metodológicos escolhidos, pois a ponte sugere a ideia de travessia e não momentos estanques de idas e voltas nos caminhos. Além disso, atrelada à noção de ponte associamos a ideia de “procedimentos”, os quais foram construídos e reconstruídos ao longo do percurso, sem perder de vista a lógica interna do estudo no processo de descrever, compreender, ilustrar e avaliar a realidade da formação continuada em Educação Física, no âmbito da pós-graduação *Lato sensu* desenvolvida na Bahia.

Sob aspectos conceituais de início, é importante considerar que o próprio conceito de metodologia não é consensual entre os autores. Há quem o coloque no campo da epistemologia; há quem o iguale a métodos e técnicas; assim como há quem diferencie teoria de método e há quem os trate de maneira integrada, ou seja, termos inseparáveis (MINAYO, 2006). À ideia de procedimento, aceito os termos metodologia, método e teoria com seus sentidos e significações contextuais e que podem ser apropriados de maneira integrada a partir de reflexões, opções e práticas de pesquisa. O método, então, tem a função de tornar plausível a abordagem da realidade a partir das indagações feitas pelo pesquisador e a concretização do conhecimento científico se dá por meio da articulação entre a teoria e a realidade empírica.

Neste sentido, a aproximação com o Materialismo Histórico Dialético, como teoria de conhecimento, nos inspirou a explicar o mundo a partir das leis que regem a natureza, a

sociedade, o pensamento e como a realidade concreta reflete na consciência, esclarece os conceitos de ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção e dos modos de produção para compreender as dimensões da sociedade, das formações e relações socioeconômicas e da realidade. Por conta disso, essa teoria de referencial marxista reconhece a atualidade de categorias históricas, as quais devem se relacionar criticamente com as verdades científicas acerca da formação profissional continuada no ensino superior, conforme a discussão proposta pelo estudo. Nota-se, pois, que as relações existentes entre os homens se determinam pelo próprio conceito de homem e não apenas pelo que eles são ou fazem no mundo material (MARX, 2007).

Referenciado em Lukács, Lessa (2007) apresenta três classificações distintas para as esferas ontológicas: a inorgânica, a biológica e a de ser social. É importante reconhecer, segundo o autor, que o processo evolutivo do inorgânico gerar vida e desta gerar o ser social nos mostra a unidade ontológica entre a esfera do ser social e a natureza. Ou seja, a reprodução social requer uma permanente troca orgânica com o mundo natural, assim como, para haver ser social, fundamentalmente, precisa-se da natureza. Logo, embora sejam distintas, essas esferas são indissociáveis.

A partir da compreensão das esferas ontológicas do ser e a indissociável relação do homem com a natureza, foi possível compreender a forma como o mesmo apreende a realidade em que vive. Nesse contexto, situamos a dimensão do conhecimento científico do estudo em tela, ou seja, da concreta realidade dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* na Bahia à luz do materialismo histórico dialético por entendermos que:

O conhecimento é um reflexo da natureza no homem. Mas não é um reflexo simples, imediato, completo, mas sim uma série de abstrações, a formação de uma série de conceitos, leis, etc., e estes conceitos, leis, etc. (pensamentos, ciência= “a ideia lógica”) *abarcam* condicionalmente, aproximadamente, o caráter universal, regido por leis, da natureza em eterno desenvolvimento e movimento (LÊNIN, 1972 *apud* MARTINS, 2008, p. 57).

Essa posição amadurecida e dialética de Lênin referenda a lógica interna e articulada que deve existir no processo de construção do conhecimento científico a partir da realidade concreta. O movimento existe na relação entre o desenvolvimento da natureza e, conseqüentemente, o desenvolvimento e abstrações de outros aspectos que compõem a realidade, tais como as estruturas sociais, políticas e econômicas, as quais se interagem e

refletem novas formas de organização social, como a própria organização de cursos de formação. Com isso, percebemos o papel importante da prática como definidora e determinante do mundo concreto, elemento central de toda e qualquer teoria do conhecimento, ou seja, a prática como critério de verdade (MARTINS, 2008).

Segundo Sánchez Gamboa (1998), as leis do pensamento e as leis do ser são obtidas pela ação prática dos homens sobre a natureza e servem de base para compreensão do movimento dialético, o qual se dá em um processo dinâmico de mútua revelação e explicação.

Uma vez compreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis do desenvolvimento do próprio objeto, aprendemos também as leis do desenvolvimento do pensamento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo (KOPNIN, 1978 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 20).

Nota-se, com isso, que a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento e das representações do mundo, no sentido de constituir uma mediação, ao se aproximar da realidade concreta. Para tanto, existem formas de pensamento que expressam generalizações de fenômenos existentes fora da consciência e que permitem ao homem melhor representar esta realidade. Essas formas de pensamento são categorias e torna-se necessário explicitarmos as utilizadas neste estudo.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998, p. 22) “as categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa” e, neste estudo, tomamos como base categorias que permitissem a elucidação e explicação dos fenômenos, a partir de inter-relações necessárias para compreensão do objeto e do próprio movimento dialético.

O fenômeno educativo, como se sabe, só se constitui a partir da ação humana, e a categoria do trabalho, de acordo com Lukács, é a forma originária do agir humano, o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social, e isso não significa dizer que o trabalho assume posição primeira ao homem, pelo contrário, não deve haver trabalho antes do ser social. Entretanto, as diversas formas de atividade humano-social não poderiam existir sem o trabalho (LESSA, 2008), por essa razão são categorias que se relacionam mutuamente no presente estudo, bem como dão base para outras relações importantes na compreensão do mesmo.

Além das categorias teóricas que permeiam todo estudo, não podemos deixar de mencionar as principais categorias que nos orientaram a apresentar, descrever, analisar e avaliar o objeto em foco. Dentre elas, cita-se a totalidade concreta e mediação, a qual abarca o entendimento das outras principais categorias: fenômeno-essência, lógico-histórico, explicação-compreensão, análise-síntese⁷. Essas categorias não são termos isolados e independentes, pelo contrário, se explicam mutuamente e são tratados neste estudo conjuntamente, em um movimento dialético que nos permitiu compreender o fenômeno da formação continuada em Educação Física na Bahia, a partir de cursos de pós-graduação *Lato sensu*.

Ao iniciarmos nossas reflexões sobre a totalidade concreta, deve-se deixar claro que não abordaremos todos os fatos, pois seria muita pretensão do conhecimento humano abranger efetivamente todos os fatos (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Neste caso,

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade (KOSIK, 1976 apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 27).

Se a realidade é percebida como realidade concreta, a dimensão da totalidade não deve ser abarcada como abrangência do conhecimento humano. A citar o presente estudo, no universo dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física desenvolvidos no estado, por mais que tivéssemos o levantamento de todos os fatos que compunham a realização desses cursos, ainda não poderíamos assumir a responsabilidade de apresentar a realidade da formação continuada na área, porque a dinâmica do “concreto” permitiria outras elucidções. Trata-se, portanto, de teorizar a realidade e/ou o conhecimento da realidade a partir das aproximações e conexões necessárias com outras dimensões da realidade em foco, o que compõe o todo estruturado e dialético.

⁷ Categorias utilizadas pelo professor Silvio Sánchez Gamboa, UNICAMP, em sua tese de doutoramento, em 1998.

Além disso, as categorias dialéticas de fenômeno-essência também nos orientaram no desenvolvimento do estudo. Citamos Kosik *apud* Sánchez Gamboa:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 1976 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 31).

Percebe-se que atingir a essência significa conhecer a estrutura interna do fenômeno que se propõe investigar, logo, os termos se relacionam e implicam-se mutuamente. Tomando como referência o estudo, por exemplo, o fenômeno da formação continuada em Educação Física na Bahia seria compreendido a partir da apresentação do que essencialmente é oferecido no estado aos profissionais da área em nível de formação em ensino superior. Daí a importância também de termos traçado um panorama de oferta e caracterização dos cursos. A realidade, neste caso, é a unidade do fenômeno e da essência.

Além da categoria fenômeno-essência, o presente estudo pode se constituir como lógico e histórico. Lógico, porque sugere articulações com outras categorias que permitem compreender o desenvolvimento a partir da coerência interna; histórico, porque, ao tratarmos sobre o desenvolvimento dos fenômenos que se manifestam com características diferentes e em tempos históricos diferentes, não podemos deixar de mencionar a evolução, os níveis de desenvolvimento, ou seja, a sucessão de lógica atribuída aos diferentes contextos. É o caso do presente estudo localizar o contexto da formação superior na década de 90, no século XX, período histórico que coloca em evidência a expansão do ensino superior e o processo de privatização do ensino e, logo, consequente implicação com os “modelos” de formação existentes.

No que se refere à categoria explicação-compreensão, temos a dizer que a realidade é interpretada a partir da explicação existente com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases e seu movimento, mas esse processo só se transforma em explicação depois que o pensamento parte do real e se articula com os conceitos e abstrações para retornar ao concreto, possibilitando-lhe o todo compreendido (KOSIK, 1976 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). São, pois, dois níveis diferentes de análise do mesmo objeto.

É em meio à articulação dos processos de abstração e concreticidade em um movimento conectado para o avanço do conhecimento, que não podemos deixar de mencionar as categorias de análise e síntese. De acordo com Kopnin, citado por Sánchez Gamboa:

A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, de elementos particulares deste (KOPNIN, 1978 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 36).

Como se pode notar, não podemos conceber o processo cognitivo de análise e síntese de forma linear, como se o mesmo tivesse que seguir uma ordem, primeiro uma e depois outra, ou como se pudessem se constituir isoladamente uma sem a outra. Percebe-se, assim, que são categorias que se articulam em níveis complexos de desenvolvimento do conhecimento e se expressam mutuamente a partir da exposição dialética do pesquisador.

A partir desses pressupostos e das categorias que os fundamentam é que fizemos leitura da realidade, buscando contextualizações e definições para o objeto de estudo de forma a apresentar que existem condicionantes histórico-sociais preponderantes para a compreensão do estudo aqui apresentado. Sendo assim, prosseguimos com apresentação de mais algumas pontes teórico-metodológicas.

3.1 PESQUISA E TRILHAS METODOLÓGICAS

Diante do exposto e na medida em que as inquietações surgiram com relação ao foco do estudo, ao problema proposto para investigação e às produções teóricas no que se refere à Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação Física, em uma perspectiva de Formação Continuada, emergiu a necessidade de buscarmos captar a realidade das especializações em Educação Física no estado da Bahia, bem como compreender as perspectivas de formação identificadas. Assim, foi possível dar forma ao estudo, à medida que estabelecemos a natureza e fontes da pesquisa, a técnica de levantamento de informações e apropriação dos instrumentos e, ainda, a organização, tratamento e análise dos mesmos.

Uma das primeiras tarefas do cientista social é clarificar o conteúdo de sua linguagem dissertativa e explicar a teoria que dá feição e dinamiza seus instrumentos e os chamados dados da sua pesquisa, fazendo uma espécie de desnudamento das inspirações que orienta suas ações de pesquisador. (MACEDO, 2004, p. 143)

No que se refere ao entendimento sobre pesquisa, Gatti (2006) apresenta algumas denotações do termo, que vão desde a simples curiosidade e busca de informações, até a utilização de métodos sofisticados e teoria de ponta para abrir novos caminhos do conhecimento, ou até mesmo criação de novos métodos. Sobre este aspecto, ela deixa claro que não se deve limitar a pesquisa à superficialidade, ao senso comum ou ao “achismo”. É necessário buscar com método, e a partir de algum referencial, a elaboração do conhecimento.

Neste sentido, o conhecimento produzido aproximou-se ao máximo de critérios de cientificidade, ao tratar de uma questão pioneira no campo da Educação Física na Bahia: a Formação Continuada no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu*. A presente pesquisa trouxe um problema de investigação localizado no campo institucional, sem perder de vista os aspectos sociopolíticos e econômicos envolvidos, os quais foram elaborados em forma de pergunta: como se caracterizam os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Física na Bahia e quais suas perspectivas de formação? Esta questão síntese representa bem o que foi possível realizar durante o tempo que foi dispensado à pesquisa. Além disso, embora saibamos que o problema de investigação pode ser apresentado em forma de pergunta ou de objetivo particular, a opção pela indagação nos remete a Garder (1997)⁸:

[...] nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta mais profundamente a gente se inclina. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar um caminho para frente. (GARDER, 1997, p. 27-28).

O segredo da pesquisa está, a partir da reflexão esboçada acima, na elaboração das perguntas e não exatamente na descoberta das respostas. A reflexão do autor é destinada ao universo infantil na intenção de despertar na criança o senso de questionamento e introduzir

⁸ Reflexão feita pelo professor Sílvio Gamboa-UNICAMP acerca de um trecho da obra de Jostein Garder em *Ei! Tem alguém aí?*, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997 (literatura infantil), em curso ministrado sobre elaboração de projeto de pesquisa no período de 9 a 10 de novembro de 2007, na Faculdade de Educação da UFBA.

alguns conceitos filosóficos e existencialistas, todavia, sua sensibilidade nos levou a fazer relações diretas com a opção de construir um problema de investigação em forma de pergunta neste trabalho.

A partir do problema de investigação que orientou a pesquisa, importa localizarmos o objeto de estudo em foco: cursos de pós-graduação *Lato sensu* idealizados, criados e implementados pelas instituições baianas, tanto no âmbito público quanto privado, desde o primeiro curso em oferta, até aqueles que estão em andamento.

O panorama inicial dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física já ofertados no estado, só foi possível a partir de um levantamento documental acerca de materiais impressos de divulgação que compunham o arquivo pessoal do professor orientador Augusto César Rios Leiro e o que foi possível recuperar em arquivos de domínio público sobre ofertas mais recentes no estado.

É importante salientar que este levantamento pode não ter precisão se, de fato, todos os cursos, relacionados a partir dos arquivos, aconteceram, visto que os materiais consultados tratavam de oferta de cursos, ou seja, divulgação para possível abertura de turmas. Entretanto, há a probabilidade de não terem ocorrido por falta de número mínimo de matriculados nos cursos, dentre outros fatores que fogem ao nosso controle de observação. Por outro lado, foi feito contato posterior com as instituições e, em sua maioria, as vagas das turmas foram preenchidas e os cursos efetivados. As evidências indicam, então, que as ofertas foram confirmadas.

Importa registrar, dessa forma, que o panorama de oferta dos cursos nos deu algumas dimensões de análise e contribuiu na definição dos critérios e representatividade para escolha das instituições que fariam parte do nosso campo de pesquisa. Antes de mencionarmos o processo de exploração deste campo, esclarecendo os critérios para seleção do espaço e amostragem, é importante descrever alguns caminhos que o antecederam.

O primeiro processo de incursão na busca de instituições que pudessem fazer parte da pesquisa foi em nível de cursos de graduação, quando foi identificado, em 2007, que no estado da Bahia existiam 23 cursos de graduação em Educação Física em funcionamento, sendo apenas sete oferecidos por instituições públicas e o primeiro deles oferecido por uma instituição particular com formação em Licenciatura Plena, no ano de 1973. Dados esses disponibilizados pelo MEC, em informação virtual, e que possibilitou estabelecer os primeiros contatos iniciais

para identificação das instituições, pois se tratavam de instituições baianas devidamente autorizadas pelo órgão responsável para seu funcionamento, neste caso o Ministério da Educação.

Além disso, o panorama dos cursos de graduação, em funcionamento, em Educação Física na Bahia nos deu elementos para outras reflexões neste estudo, principalmente ao levarmos em consideração o número de vagas anuais disponibilizadas pelas instituições e o número de profissionais formados pelas mesmas. Como se pode ver em Macedo (2004), “uma ciência empírica pressupõe a existência de um mundo empírico disponível para observação, estudo e análise” (MACEDO, 2004, p. 143).

A partir do quadro demonstrativo desses cursos de graduação em Educação Física, que estavam em funcionamento na Bahia até 2007, foi realizada uma busca de contatos, tanto por e-mail, quanto por telefone, para verificar quais instituições ofereciam cursos de pós-graduação *Lato sensu* na área. Diante desse procedimento, foi possível descartar o que não seria pertinente à pesquisa. Após esta etapa, ocorreu o levantamento dos cursos de pós-graduação selecionados dos materiais de divulgação, conforme fora descrito anteriormente.

Com o panorama traçado, então, foi realizada uma nova busca. Tomando como referência as instituições que apareceram neste panorama, foi possível definir alguns critérios para delimitarmos o campo e demarcarmos nossa amostragem de coleta, visto que a pesquisa não se restringiria ao levantamento documental, mas também se deteria em verificações empíricas, precisando haver dedicação de tempo por parte do investigador, critérios de escolha dos locais ou do local de análise, e fazer as primeiras aproximações para que houvesse interação e favorecesse o êxito do trabalho, conforme sugere Minayo (2006). É importante considerar que, no universo de aproximadamente 12 instituições de ensino superior, tivemos uma oferta de mais de quarenta cursos de pós-graduação *Lato sensu* na Bahia, de 1986 a 2008, de acordo com os dados coletados nos arquivos. Neste caso, seria inviável para o trabalho fazer incursões empíricas da pesquisa sobre todos os cursos e instituições.

Por conta disso, optamos por estabelecer critérios de representatividade para o campo, os quais foram combinados com vários universos: caracterização das IES quanto à classificação acadêmica do MEC e às categorias administrativas, ou seja, se são Universidades, Faculdades ou Centros Universitários, bem como se estão localizadas no âmbito público ou privado; a periodicidade de oferta de cursos, assim como a diversidade temática no anúncio dos mesmos.

Sendo assim, optamos por escolher três Instituições de Ensino Superior que tivessem natureza acadêmico-administrativa na Bahia. Dentre essas, duas estariam no âmbito público e uma no privado. Dentre as públicas, o trabalho deveria contemplar as esferas Federal e Estadual e, neste caso, optamos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Se observarmos bem, o critério de classificação “instituição acadêmica” está assegurado, porque ambas estão sob o status ‘Universidade’. Já no âmbito privado, a UNIME foi a instituição selecionada, a qual contemplou também a classificação de ‘Faculdade’.

Importa registrar, aqui, que a atenção dada à faculdade, em instituição privada, não poderia ser dispensada, pois foi onde localizamos maior percentual de ofertas de cursos. Do mesmo modo, dispensar a atenção às instituições públicas seria incoerente para o estudo, porque acreditamos ser compromisso dessas instituições assumirem a responsabilidade de formação continuada em nível de pós-graduação.

Para efeito de representatividade temática, optamos por dois cursos: um de foco em metodologia de ensino e outro no âmbito da atividade física e da saúde. Isso se justifica pela frequência desses eixos temáticos no panorama. Percebemos dispersão temática na oferta dos cursos, mas no aspecto geral a predominância envolvia esses dois focos, o que ilustra o caráter dinâmico da Educação Física em transitar nos polos da Educação e da Saúde. Dessa forma, o campo de pesquisa e amostragem estava delimitado e, a partir disso, realizou-se a apresentação protocolar⁹ do Programa.

A partir das solicitações e da autorização por parte das instituições, tive acesso à relação dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* oferecidos pelas instituições contatadas, ora por documento disponibilizado pela própria instituição, ora por contato via telefone. Por meio da relação dos cursos, foram localizados os que interessavam à pesquisa, ou seja, os que se localizavam na área de Educação Física. Sendo assim, foi feito contato com os coordenadores dos referidos cursos para realização das entrevistas.

⁹ O protocolo se constituiu de uma carta de apresentação devidamente assinada pelo coordenador do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da UFBA, onde solicitava às instituições acesso a informações e documentos necessários para desenvolvimento da pesquisa, o que oficializou a relação Investigador-Campo.

3.2 NATUREZA, FONTES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Conforme anunciado anteriormente, a presente pesquisa objetiva caracterizar e analisar os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física desenvolvidos na Bahia. No intuito de alcançar o objetivo traçado, desenvolvemos a pesquisa a partir de um estudo descritivo-exploratório, o qual possibilitou o desenvolvimento de um nível de análise que nos permitiu identificar as diferentes formas, ordenação e classificação do fenômeno da Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física do estado baiano, o que também permitiu compreender o comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam este fenômeno (OLIVEIRA, 1997).

É importante considerar que a opção do presente estudo é pela abordagem qualitativa, mesmo reconhecendo a importância dos aspectos quantitativos em pesquisa e entendendo o quanto estes foram importantes durante o nosso percurso. O conjunto das informações quantitativas, portanto, potencializou a natureza qualitativa do trabalho.

Tratando-se, especificamente, do papel dos estudos quantitativos, Gatti (2006) indica que poucos estudos na área de pesquisa educacional empregam metodologias quantitativas e que existem problemas educacionais que necessitam ser qualificados pela quantidade para compreensão e contextualização do próprio objeto. São os casos, por exemplo, de descrição de índice de analfabetismo e dados importantes sobre volume e distribuição no que se refere a gênero, idade, condição socioeconômica etc, além de dados sobre avaliação do rendimento escolar, os quais não devem ser rejeitados. No presente estudo, em um dado momento, também apresentamos essa necessidade, por isso não foi dispensada a utilização dos recursos quantitativos na pesquisa, principalmente no que se refere à constituição do panorama dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* já oferecidos no estado.

Foram utilizadas fontes bibliográficas de bases primárias e secundárias, como livros, revistas, artigos e periódicos, monografias e dissertações, bem como base de dados da CAPES e do INEP, que possibilitaram o diálogo com as categorias trabalhadas na pesquisa, a partir dos dados identificados no campo de investigação, além de terem sido utilizados como fontes materiais de divulgação dos cursos oferecidos no estado, tais como *folders* do arquivo pessoal do professor orientador e da própria pesquisadora. Não podemos deixar de mencionar, ainda, os

sujeitos sociais envolvidos na caracterização e entendimento de cursos de pós-graduação *Lato sensu*, tais como professores, coordenadores de cursos e estudantes.

No entanto, em virtude do tempo da pesquisa, o enfoque aqui privilegiado foi depoimento de coordenadores de cursos de pós-graduação *Lato sensu*, os quais nos deram elementos importantes para caracterização do panorama acerca da formação continuada em Educação Física no estado da Bahia. Reconhecemos, então, suas contribuições como fontes fundamentais e que também emergiram de interação socioinstitucional, dando-nos competência interpretativa para significar a ação social, ou seja, constituir uma prática de especificidade humana (MACEDO, 2004).

Utilizou-se pesquisa de levantamento de dados importantes para traçar um panorama que subsidiaria inicialmente a referida pesquisa. Isso se justificou pela importância que se teve em coletar estudos, informações presentes nas produções de teses e dissertações acerca da temática aqui desenvolvida. Neste aspecto, é importante mencionarmos que foi feito um levantamento sobre o que já se publicou e foi veiculado ao longo dos anos no banco de teses e dissertações da base de dados da CAPES. Tratou-se de uma busca sobre os estudos desenvolvidos, em nível de mestrado e de doutorado, acerca de dois assuntos que interessam à aproximação temática: Pós-graduação *Lato sensu* e Formação Continuada em Educação Física. A intenção dessa busca foi a de constituir, fundamentalmente, a justificativa de que, no cenário baiano, existem poucos estudos que apontem para tal discussão na área, o que indicou o pioneirismo do estudo em foco.

A pesquisa documental, embora seja semelhante à pesquisa bibliográfica, se diferencia, essencialmente, pela natureza das fontes, pois enquanto a bibliográfica se utiliza das contribuições de diversos autores, a documental se vale de materiais que ainda não tiveram tratamento analítico (GIL, 2002). A depender do interesse do pesquisador, todas as formas escritas de produção do sujeito, como cartas, redações, comunicações informais, programas, entre outros, poderão ser fontes de análise documental (MACEDO, 2004). Neste sentido, é fundamental a investigação dos depoimentos dos sujeitos e das instituições expressas nos materiais de divulgação consultados.

Além desses procedimentos, utilizou-se a pesquisa de campo, cuja técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, a qual apresentou um roteiro de orientação ao processo e foi desenvolvida com os coordenadores dos referidos cursos em análise.

A fala tem uma possibilidade reveladora de condições estruturais, normas, símbolos e sistemas de valores que podem tornar o trabalho interacional um instrumento privilegiado de coleta de informações, o que torna a palavra o símbolo de comunicação por excelência (MINAYO, 2006). Assim, a entrevista tornou-se um recurso muito interessante para captar os sentidos construídos pelos sujeitos que representaram a realidade investigada, tornando a linguagem o fator mediador de apreensão dessas expressões (MACEDO, 2004). Para tanto, foi elaborado um roteiro de perguntas abertas em que se permitiu discorrer sobre o tema em questão sem se prender à pergunta previamente elaborada, caracterizando a entrevista como semiestruturada. Na elaboração das questões que nortearam o roteiro de entrevista, tentamos dar conta de aspectos que permitiriam o vislumbamento dos cursos investigados, bem como traçar perspectivas para a formação continuada na área. Esses aspectos tentaram contemplar desde o entendimento dos coordenadores acerca do que seriam pós-graduação e formação continuada, até a reflexão crítica dos mesmos acerca do contexto vigente nos cursos de Educação Física na Bahia (ver apêndice).

Para efeito dessa dissertação, optamos por trabalhar com praticamente todas as questões, exceto a quinta, a qual discute a categoria avaliação, e optamos por explorar esse material em artigos ou outra modalidade de apresentação.

A partir dos depoimentos dos coordenadores dos cursos, portanto, foi realizada a transcrição das entrevistas, e os diálogos foram apresentados no trabalho a partir de categorias empíricas emergentes nessas. A citar: entendimento sobre pós-graduação e formação continuada; percepção da formação no cenário baiano da pós-graduação *Lato sensu*; experiências desenvolvidas nos cursos de pós-graduação *Lato sensu* da Bahia; perspectivas apontadas pelos coordenadores de curso.

É importante lembrar que obtivemos o consentimento dos coordenadores dos cursos de especialização em Educação Física escolhidos para pesquisa na publicação parcial ou total de seus depoimentos. Não se pode deixar de considerar, entretanto, alguns aspectos importantes na utilização de entrevista. Ao ser analisada, por exemplo, deve-se incorporar o contexto ao qual ela foi produzida, pois está sujeita à mesma dinâmica conflituosa e contraditória das relações existentes na sociedade (MINAYO, 2006). Tomando os devidos cuidados, como dizia Macedo (2004), a compreensão das realidades humanas e a apreensão de sentidos e significados é um rico recurso metodológico, pois o “mundo é aquilo que pode ser dito” (p. 165).

A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise crítico-dialética dos documentos e das vozes escutadas na pesquisa, para entender o sentido e significado das categorias identificadas e estabelecidas, a fim de relacioná-las com os aspectos apontados no referencial teórico. Logo, a partir dos aspectos pertinentes ao problema em questão, delimitou-se as categorias empíricas, as quais emergiram do campo investigado, e as mesmas foram relacionadas com as categorias teóricas previamente anunciadas. Sendo assim, discutir um problema de pesquisa no âmbito socioinstitucional requer perceber as nuances contraditórias que envolvem o contexto em foco e principalmente as ações humanas possíveis para mudanças concretas na realidade. Isso é possível porque o homem é um ser social e a “vida social é essencialmente prática” (MARX, 2007, p. 37).

O agir e o pensar, como podemos perceber, estão interligados e nos aproximamos da teoria do materialismo histórico e dialético para pensar e agir sobre a realidade concreta a partir das categorias definidas anteriormente e no seu entrecruzamento com as categorias empíricas e o referencial teórico construído. Ao estabelecermos esse movimento dialético de apresentação do fenômeno, caracterização e explicação histórica do contexto em que se manifestaram os cursos, sistematizamos análise e síntese do conhecimento desenvolvido, apontando criticamente para: denúncia da privatização/mercantilização da formação continuada em Educação Física; redefinição da concepção de formação presente nos cursos e responsabilização dos setores públicos com os projetos de formação inicial e continuada.

4 PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA BAHIA EM FOCO

[...] *Somos um barco no meio da chuva
Um edifício no meio do mundo
Fortes e unidos como a imensidão
Um passeio no meio da rua
Vamos dias e noites afora
Agora podemos ver na escuridão [...]*

Ana Carolina, 2006

Ao falarmos sobre panorama de cursos de pós-graduação *Lato sensu* no estado, se faz necessário situarmos o contexto do que representa a Bahia no universo do nordeste brasileiro, estado que está situado ao sul da região nordeste e o que mais faz divisa com outros estados brasileiros, possuindo um total de oito unidades limítrofes, a citar: Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Piauí, situadas ao Norte; Tocantins e Goiás, situadas a Oeste; Minas Gerais e Espírito Santo, ao Sul. Representa uma das vinte sete unidades federativas do Brasil, a qual ocupa uma área de 567.692,669 km², se constituindo como o estado mais rico e com maior exploração de turismo de todo o nordeste. Sua população estava estimada, até 2007, em 14.080.654 habitantes, sendo em maior número negros e mestiços, ou seja, o estado brasileiro que possui maior influência da cultura africana. Apesar de ter a sexta maior economia do Brasil, sua renda é mal distribuída, assim como em todo o país, o que reflete um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo.

Sua capital é Salvador, onde o campo da presente pesquisa se constituiu, e o estado segue por três grandes polos regionais principais: Feira de Santana, Vitória da Conquista e Itabuna; assim como pelos demais polos secundários, a citar: Ilhéus, Juazeiro, Camaçari, Alagoinhas, Jequié, Lauro de Freitas, Porto Seguro, Barreiras, Teixeira de Freitas, Simões Filho e Paulo Afonso. É importante destacar que o estado apresenta, de acordo com os dados do IBGE, 417 (quatrocentos e dezessete) municípios e muitos desses, inclusive dentre os polos citados, são anunciados no estudo como municípios que apresentam cursos de Educação Física, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação *Lato sensu*. Importa destacar, a partir do panorama

traçado, neste caso, que os cursos de pós-graduação *Lato sensu* são oferecidos mais na capital do que no interior, mas que o interior do estado também acompanha a expansão do ensino superior com a criação de novos cursos de graduação na área de Educação Física, por exemplo, com destaque para o âmbito privado, mais uma vez.

Antes de apresentarmos o contexto em que o panorama acerca dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* da Bahia foi traçado, recorreremos, mais uma vez, aos estudos históricos de Pires (2008) quando o mesmo nos revela o cenário baiano em que novas perspectivas de formação inicial foram anunciadas:

Só após quinze (15) anos, o Estado da Bahia, um dos principais Estados do Norte e Nordeste do Brasil, conseguiu conquistar um curso público superior em Educação Física, o Curso da UFBA que, a nosso juízo, nasceu apontando para um modelo diferenciado de formação, talvez influenciado pela unidade de sua instalação, Faculdade de Educação da UFBA, e não em Instituto de Saúde, ou Escola isolada, e neste sentido, acreditamos que o convívio com outras áreas de conhecimento possibilitou um alargamento na perspectiva de formação profissional em Educação Física no Estado da Bahia, conseguindo influenciar os outros cursos que se seguiram, tornando-se referência para a Educação Física baiana, rompendo com paradigmas hegemonicamente conservadores, fincados na Educação Física baiana. (PIRES, 2008, p.77)

De acordo com o que percebemos, Pires (2008) faz um destaque ao primeiro curso de graduação em Educação Física na esfera pública e levanta a possibilidade da unidade de instalação do curso, no caso a Faculdade de Educação, ter influenciado a perspectiva diferenciada da formação profissional, até então centrada nas atividades desportivas e no paradigma da aptidão física. Para ele, o perfil profissional disseminado pela Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), no Rio de Janeiro, influenciou os primeiros professores de Educação Física do estado, principalmente no curso da UCSAL. Entretanto, o diálogo com as Ciências Humanas no paradigma do curso implantado na UFBA, posteriormente influenciou o perfil de formação dos demais projetos de curso de Educação Física criados na Bahia, principalmente os das Universidades Estaduais.

Para efeito de relacionar com o estudo em tela, portanto, importa registrarmos que o *boom* da expansão do ensino superior evidenciado a partir de 1990, por sua vez, influenciou o aumento de oferta de cursos de graduação em instituições privadas e em paralelo à proposta de romper com o paradigma conservador existente na formação em Educação Física. As instituições em expansão seguiam uma lógica de atendimento ao que estava em evidência no

mercado, gerando dispersão e possíveis desvios de tendências nas perspectivas de formação da área. Percebemos essas evidências não apenas em nível de formação inicial, como também nas tendências de cursos de pós-graduação.

O quadro descrito até aqui, torna possível perceber que, no âmbito crescente das instituições de ensino superior, o nordeste é a segunda região do país a apresentar aumento significativo. Isso nos impulsiona a buscar compreender, a partir da caracterização regional, o que leva a este quadro, principalmente em relação à oferta de cursos de pós-graduação *Lato sensu*, tendo em vista o aumento significativo dos mesmos. Em relação às demandas para pós-graduação *Lato sensu* no nordeste, percebemos que estas se acentuam por se configurarem enquanto a perspectiva mais acessível para os profissionais graduados, visto que não existe nenhum programa de pós-graduação *Stricto sensu* no norte-nordeste sendo oferecido em Educação Física, em nível de mestrado e doutorado, e as exigências na legislação vigente para oferta de cursos no caminho *Lato sensu* da pós-graduação se diferenciam, e muito, das exigências para a implantação de um programa *Stricto sensu*. Podemos perceber, ainda, que, no que diz respeito às especializações, são oferecidos cursos em caráter não-presencial, mesmo que estejam em oferta reduzida em relação aos presenciais, conforme os dados do INEP.

Neste sentido, na intenção de compor um banco de dados acerca dos cursos de especialização presenciais oferecidos no estado no âmbito da Educação Física, utilizamos algumas estratégias. No levantamento feito dos cursos de graduação oferecidos na área e anunciados na apresentação deste trabalho, fizemos um contato eletrônico com as instituições buscando informações de oferta sobre os cursos de pós-graduação em andamento na área, mas não obtivemos muito sucesso por este recurso. Então, recorremos ao arquivo pessoal do professor Augusto César Rios Leiro sobre *folders* e materiais de divulgação de cursos de especialização oferecidos na Bahia, análogos ao universo da Educação Física, bem como ao Caderno de Pós-graduação publicado pelo *Jornal A Tarde* em outubro de 2006 e aos materiais de divulgação disponíveis e consultados neste período (2007-2008), para assim conseguirmos obter o seguinte panorama:

N.º	IES's	CURSOS	LOCALIDADE	OFERTA (S)
01	Universidade Católica de Salvador - UCSAL	Administração Desportiva Metodologia da Educação Física Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil	Salvador	1986/87
02	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Metodologia do Ensino da Educação Física	Jequié	1998/99
03	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Metodologia em Educação Física e Esportes para o Ensino Básico e Superior	Salvador	1999 2000 2002
04	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Treinamento Desportivo	Salvador	2000/2001
05	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Metodologia do Ensino na Educação Física e Atividade Física para Populações Especiais	Jequié	2001 2002/2003
06	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Treinamento Desportivo de Alto Nível	Salvador	2001/2002 2002/2003
07	Universidade Gama Filho - UGF	Atividade Física Adaptada à Saúde; Educação Física Escolar	Salvador	2003
08	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Ciência do Treinamento Neuro-Muscular	Salvador	2002/2003
09	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Ciências do Condicionamento Físico Individualizado (<i>Personal Training</i>)	Salvador	2002/2003
10	Universidade Gama Filho - UGF	Atividade Física Adaptada à Saúde; Educação Física Escolar	Salvador	2003
11	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Atividade Física e Saúde	Salvador	2003/2004 2005/2006
12	Faculdades de Ciências Agrárias e da Saúde - Fas - UNIME	Condicionamento Físico Aplicado à Cardiologia	Salvador	2003/2004 2005/2006 2007/2008

QUADRO 05 - PANORAMA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* OFERTADOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA

N.º	IES's	CURSOS	LOCALIDADE	OFERTA (S)
14	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC	Atividade Física e Saúde	Jequié	2005/2006
15	Faculdade Delta - FACDELTA	Atividade Física e Saúde Educação Física Escolar	Salvador Salvador	2007 2007
16	Faculdade Social da Bahia - FSBA	Educação Física Escolar	Salvador	2007
17	Universidade Federal da Bahia -UFBA	Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, esporte e Lazer	Salvador	2005/2006 2007/2008
18	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC	Saúde, Nutrição e Performance	Vitória da Conquista	2007
19	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC	Saúde do Trabalhador	Vitória da Conquista	2007
20	Federação dos Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia - FETRAB	Metodologia de Ensino de Educação Física Escolar e do Esporte Escolar	Salvador	2007
21	Federação dos Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia - FETRAB	Atividade Física e Saúde para Grupos Especiais (idosos, hipertensos, diabéticos, PNE's e obesos)	Salvador Jequié	2007 2008/2009
22	Universidade Gama Filho - UGF	Administração e Marketing Esportivo; Biomecânica da Atividade Física e Saúde; Condicionamento Físico e Saúde no Envelhecimento; Dança e Consciência Corporal; Educação Física Escolar; Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais; Fisiologia do Exercício (Prescrição); Futebol e Futsal: As Ciências do Esporte e a Metodologia do Treinamento; Musculação e Treinamento de Força; Obesidade e Emagrecimento; Psicomotricidade e <i>Personal Training</i> (à distância)	Salvador	2008
23	SOET - Sociedade Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia	Ginástica Laboral e Avaliação Física	Vitória da Conquista	2008
24	Faculdades Montenegro	Educação Física Escolar e Reabilitação Desportiva	Ibicaí	

QUADRO 05 - PANORAMA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* OFERTADOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA¹⁰

¹⁰ Quadro sistematizado por NOVAES, Amanda Leite (2008), a partir do levantamento realizado para pesquisa.

No panorama traçado, podemos observar que, embora os cursos de graduação existentes atualmente no estado assumam, em sua maioria, a formação do licenciado em Educação Física, conforme aquele levantamento feito pelo MEC, há uma relativa dispersão de enfoques temáticos na oferta dos cursos de pós-graduação. Pensando na continuidade do processo, como esses professores de Educação Física egressos perspectivam a continuidade da formação? Será que não deveríamos ter mais ofertas de cursos de metodologias de ensino na área? A partir de que surgem as demandas dessas temáticas? Tornou-se possível obtermos respostas a essas indagações a partir do diálogo direto com os sujeitos sociais que vivenciaram essas experiências, neste caso, os coordenadores dos cursos. Para tanto, através das categorias que emergiram do campo investigado, convidamos nossos *sujeitos de diálogo*¹¹ a discutir o campo da formação continuada dos professores de Educação Física do estado da Bahia, principalmente no que se refere às perspectivas apontadas pelos cursos de pós-graduação *Lato sensu*.

No intuito de facilitar a compreensão e localizar os coordenadores em seus referidos cursos, classificaremos abaixo os depoentes por instituição e na ordem em que foram entrevistados, relacionando-os com os respectivos cursos coordenados.

COORDENADOR DEPOENTE	CURSO
UFBA A	Atividade Física e Saúde/Treinamento Desportivo
UFBA B	Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Campo da Cultura Corporal
UNEB A	Metodologia em Educação Física e Esportes
UNEB B	Treinamento Esportivo/ <i>Personal Training</i>
UNIME	Condicionamento Físico Aplicado à Cardiologia

QUADRO 06 - LEGENDA

¹¹ Expressão utilizada pelo professor Dr. Augusto César Rios Leiro, em sua Tese de Doutorado, ao se referir aos sujeitos que contribuíram com a pesquisa através de entrevistas concedidas.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: O DISCURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

No aspecto geral, os professores coordenadores dos cursos entendem a pós-graduação *Lato sensu* como formação continuada por uma necessidade de qualificação profissional, de prosseguirem na continuidade dos estudos. Neste sentido, trouxemos os pontos de vista dos coordenadores acerca desse aspecto da concepção e estabelecemos diálogos.

Do ponto de vista institucional e mais formal, a pós-graduação, dividida em *Lato sensu* e *Strictu sensu*, vai indicar de um lado, o *Lato sensu*, o processo de aperfeiçoamento, por isso as especializações estão mais ligadas a departamentos, e a *Strictu sensu* é a formação de pesquisador e, por isso, está mais ligada à pós-graduação. A formação continuada, do ponto de vista institucional, é entendida como toda e qualquer atividade que for feita após a graduação, e o que implica desde cursos pequenos, de cunho filantrópico, ecumênico, até cursos mais duradouros como são as especializações, mestrado e doutorado, o que já indica pra gente que, também os cursos de pós-graduação e a formação continuada são entrecruzados por interesses distintos e que se manifestam desde a concepção até execução e avaliação dessas atividades (INFORMAÇÃO VERBAL, C. L. S. Jr.).¹²

A partir da fala de UFBA B, podemos perceber a organização institucional nos dois níveis de pós-graduação, entendendo como possibilidades de pensar a formação superior após a graduação. Da mesma forma, entender a formação continuada requer perceber a continuidade desse processo de formação superior a partir do entrecruzamento dos distintos interesses existentes, os quais podem se manifestar em quaisquer níveis. Ainda assim, percebe-se na fala do coordenador uma diferenciação na pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* que acaba comprometendo o entendimento do nível *Lato sensu* enquanto pós-graduação, quando o mesmo afirma que a formação do pesquisador, característica no nível *Stricto sensu*, está mais ligada à pós-graduação. Pergunta-se: o que definiria exatamente uma pós-graduação e por que muitas vezes os cursos de especialização não são tratados como tal?

Ao longo da pesquisa nas buscas acerca da pós-graduação, encontrava-se muito material se referindo aos cursos de mestrado e doutorado. Era como se as especializações não compusessem o âmbito da pós-graduação. Neste sentido, coloca-se aqui a reflexão não de atribuir juízo de valor aos níveis desses cursos, mas de perceber as dimensões distintas que os compõem. Além

¹² Todos os depoimentos aqui apresentados se referem às entrevistas realizadas no segundo período de 2008 com professores coordenadores de cursos de especialização na Bahia.

disso, é importante considerar que são perspectivas diferentes de se pensar a continuidade de formação superior.

Por outro lado, ainda não dá para atribuir aos departamentos a responsabilidade exclusiva para criação de um curso de pós-graduação, tendo em vista a resolução em anexo não dizer nada a respeito. Talvez se trate de uma realidade da UFBA aqui relatada, porém não se pode generalizar, pois não é a natureza do curso que define onde estará localizado. Evidentemente, os cursos *Lato sensu* ora se inscrevem via departamento, ora vinculado a algum programa, a depender da organização de formação de cada IES.

Poderíamos pensar inclusive que a classificação de cursos de pós-graduação aqui descrita tende a fragmentar cada vez mais o entendimento da formação quando pensada em um processo contínuo. Isso sem contar que os níveis *Lato sensu* e *Stricto sensu*, da forma como são instituídos, também demarcam fortes posições sociais no ensino superior.

Se observarmos bem, são muitas as dificuldades dos profissionais em geral ao ingressarem em programas de mestrado e doutorado, tanto pela questão da oferta de cursos nesse nível ser restrita, principalmente no nordeste e na Bahia, quanto pelo próprio processo de qualificação ser restrito muitas vezes aos que desenvolvem pesquisas, publicam e acumulam experiência no ensino superior, aspectos esses bastante exigidos no ingresso a esses Programas, principalmente os promovidos por instituições públicas. É o que Santos (2005) denomina crise institucional induzida pela política neoliberal da sociedade capitalista em ascensão, a qual obriga a universidade pública a competir com o emergente mercado de serviços universitários que venham atender os projetos modernizadores de qualificação profissional.

Nesse sentido, os profissionais terminam recorrendo à lógica da pós-graduação *Lato sensu*, ou seja, das especializações, como mecanismo etapista de sua formação e certificação para o mundo do trabalho. O número de oferta de cursos é maior, até porque a resolução que rege sobre o funcionamento desses cursos permite essa facilidade a partir de critérios bem diferenciados do nível *Stricto sensu* e, assim, as instituições privadas em expansão assumem essas ofertas, tornando a qualificação do trabalhador mais uma vez submetida à lógica do capital. Ou seja, quem tem condições financeiras de custear um curso de especialização, garante sua qualificação e atende às exigências da titulação. Quem não o tem, assume um lugar desvantajoso na “corrida do ouro” da sociedade capitalista: estar empregado. Com isso, Leiro (2001) enfatiza que, seguindo essa lógica do mercado “modelo”, regida pelo capital, o cidadão é

empurrado para fora do mundo do trabalho digno, aumentando as filas do seguro-desemprego e o exército de crianças e jovens em situação de risco pessoal e social. Embora não pareça, esses aspectos estão inteiramente conectados e é nesse movimento que ocorre a busca incessante pela qualificação e certificação.

Diante do exposto, a ideia fantasiosa de progresso global veiculada na modernidade perpassa também esse aumento de oferta de cursos de pós-graduação *Lato sensu*, vislumbrando no profissional graduado a única possibilidade de pensar a continuidade de sua formação e se qualificar, como se essa ideia de globalização estivesse relacionada com a democratização da formação, criando espaço unificado de expectativas de igualdade, conforme anunciado por Sorj (2003). Entretanto, sabe-se que as condições efetivas de acesso e manutenção na maioria desses cursos não são iguais a todos os profissionais graduados. Além disso, o mercado vai exigindo cada vez mais o domínio de algumas especialidades, o que faz com que muitos profissionais busquem o aprofundamento de partes para dar conta de atender o imediato de sua função e, com isso, a maioria acaba perdendo a dimensão do todo na atuação profissional.

Esse princípio imediatista e individualista enfraquece a organização da classe trabalhadora e é o princípio que rege a organização da sociedade capitalista, logo, das políticas neoliberais veiculadas até então na dimensão estratificadora. Essa estratificação social, por sua vez, permanece em uma sociedade cujos bens de consumo ficam em evidência e tanto a ciência quanto a tecnologia se tornam forças produtivas que se convertem em agentes acumuladores de capital, conforme anuncia Paoli e Oliveira (1999). Além disso, a maioria dos produtos consumidos, junto à educação, acaba sendo um desses acumuladores de capital na sociedade atual, transformando os trabalhadores, a sociedade e o contexto de produção (SORJ, 2003), acarretando implicação direta nas políticas de formação. É sob este aspecto que não podemos limitar a qualificação a meras especialidades que atendam o imediatismo da função, das partes e nos permitam ficar mais distante do todo que envolve a sociedade na qual estamos inseridos. Percebe-se, pois, que o sistema produtivo na sociedade atual é regulado pela lógica do capital, já dizia Mézáros (2002) e, por conta disso, reiteramos o depoimento do professor coordenador, quando posteriormente menciona:

Do ponto de vista da concepção de educação, que nós defendemos, numa perspectiva emancipatória, a pós-graduação deveria ser compreendida como todas as atividades institucionalizadas de médio e longo prazo para formação, para qualificação do profissional, na perspectiva da apreensão das ferramentas científicas.

Não necessariamente do pesquisador, daquela pessoa que vai trabalhar estritamente realizando pesquisa, mas do ponto de vista de quem, em exercendo sua profissão ousaria sobre bases científicas e, portanto, com o uso da pesquisa. No caso do professor, isso me parece fundamental como elemento que possa estar alimentando o seu pensar e o seu agir pedagógico. E aí a questão da formação continuada estaria ligada a uma questão de projeto de formação. Tem que se saber o que é que se quer continuar. E pra se saber o que se quer continuar, é preciso saber o que se quer formar e esse é um dos grandes problemas de nossos cursos de graduação e de especialização. (INFORMAÇÃO VERBAL, C. L. S. Jr.)

Um dos aspectos mais interessantes desse depoimento está na discussão sobre o projeto de formação. Eis uma necessidade a ser pensada e materializada. Não dá para saber o que se quer continuar sem saber o que se quer formar e isso não está claro por parte dos cursos de formação superior. Por essa razão, entendemos também a dispersão dos focos temáticos na oferta dos cursos de especialização em Educação Física, uma vez que não estão claras as perspectivas de demanda para o estado, assim como a expansão das instituições de ensino superior e o aumento na oferta de cursos, tanto no âmbito da graduação quanto de pós-graduação em nível *Lato sensu*. Ao modo selvagem e desregulado com que o mercado emergiu, e a expansão do ensino superior se dá nesse contexto também, atribui-se o processo de mercadorização das universidades e desestruturação das universidades públicas (SANTOS, 2005).

A falta de projetos de formação no estado justifica o processo de colonização de instituições externas e de outros *estados* que implementam seus cursos e traçam o perfil de continuidade na formação de nossos profissionais, como podemos constatar na própria fala do depoente UNIME.

Veja, eu acho que nós temos aqui poucos cursos de pós-graduação, produzidos efetivamente por faculdades e universidades baianas, isso no campo da Educação Física. Eu acho que caberia uma quantidade maior de cursos. Nós temos duas faculdades aqui de fora, que não são daqui e que ministram cursos de pós-graduação em Salvador e praticamente duas aqui da Bahia, no caso da Universidade Federal e a UNIME, isso dentro da Educação Física. Eu acho que nós precisaríamos ter mais cursos das universidades locais e eu não sei até que ponto, mesmo com a participação dessas universidades de fora, não sei até que ponto isso dá conta da demanda. Até mesmo porque você não vê muitos cursos voltados para área escolar. Os outros cursos, aqui mesmo em Salvador, têm mais a ver com a área do bacharelado, digamos assim, os cursos ligados na área de *fitness*, reabilitação, enfim, talvez exista aí uma lacuna de cursos voltados para área de educação. (INFORMAÇÃO VERBAL, C. F. A. A)

Além da ausência de projetos de formação no estado da Bahia para o campo da Educação Física, e eu ousaria afirmar que não apenas nessa área, a se justificar pelos aspectos já anunciados anteriormente e referendados pelo depoimento de mais um professor entrevistado, eu ressaltaria a falta de articulação por parte das instituições baianas, quer seja no âmbito privado, público ou até mesmo no aspecto mais amplo dessas instituições. De acordo com o último depoimento, por exemplo, o coordenador menciona apenas a Universidade Federal e a UNIME como instituições baianas que oferecem cursos de pós-graduação *Lato sensu* no âmbito da Educação Física no estado. Sequer mencionou a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, a qual desenvolve turmas de especialização desde 1999, sendo essas voltadas para o campo da Metodologia de Ensino na área.

Como se pode ver, a lógica de consumo regida pelo capital influencia o campo educacional e, de acordo com Santos (2005), os aspectos descritos enviezam: para a desregulação, porque a competição se torna livre e o poder de controle se dissemina, principalmente quando nos referimos às ações isoladas para existência de cursos e a ausência articulada de projetos de formação; para a privatização, porque o empreendimento passa a ser de interesse individual e não coletivo, ou seja, perde-se de vista a dimensão pública da educação como direito humano; para a mercadorização, porque na lógica do capital a educação se torna um bem raro e necessário que precisa ser lucrativamente comercializado, não importando muito como será consumido e isso fica evidente com o aumento desordenado dos cursos, com dispersão temática e sem articulação prévia com a formação inicial; e para a globalização que se apropria da ideia fantasiosa de expectativas iguais de acesso aos espaços educacionais institucionalizados, independente das condições em que os sujeitos se encontrem, o que ocorre com a grande oferta de cursos pagos e as negociações com agentes financeiros favorecem os parcelamentos dos mesmos.

Por outro lado, a observação feita pelo professor, em que a maioria dos cursos estão mais ligados à área do bacharelado, é pertinente porque pudemos constatar isso no levantamento dos cursos, desde 1986/87, que fizemos neste estudo e, assim, traçamos seu panorama. Percebeu-se o aumento da oferta dos cursos pender mais para essa perspectiva descrita pelo professor, principalmente no que se refere aos cursos oferecidos pela Universidade Gama Filho, por exemplo, a qual não é de natureza administrativa baiana e acaba projetando a continuidade da formação dos profissionais locais. Ao observarmos o quadro 1 apresentado no início do trabalho acerca dos cursos de graduação em Educação Física em funcionamento no estado,

verificou-se a formação em sua maioria de professores de Educação Física e não bacharéis; logo, seria interessante não existir essa lacuna. Importa registrar com isso, que dentre os profissionais competentes e críticos que as universidades devem formar, ou seja, mão-de-obra qualificada para atender as demandas ampliadas e emergenciais da sociedade industrial em expansão, podemos localizar os profissionais da educação, os quais representariam instrumento fundamental para alavancar o desenvolvimento, conforme descrito por Sobrinho (1998).

Para além dessas observações, outro aspecto que nos chama a atenção é a evidência à quantidade. De acordo com o último depoimento, caberia uma quantidade maior de cursos de especialização em Educação Física, na Bahia. Entretanto, enfatizamos que não se trata de aumentar o número de oferta de cursos, mas garantir uma formação de qualidade e devidamente articulada com a formação inicial. A oferta desordenada já ocorre e quem garante a manutenção disso é a busca incessante das titulações, uma exigência imediata do mercado e que se mascara no discurso da “qualidade certificada”. Na educação, por exemplo, na maioria dos casos, não importa muito quais conhecimentos foram aprofundados pelo professor, nem se, de fato, buscou desenvolver sua prática pedagógica, basta apenas certificar-se de que é especialista e já está considerado qualificado. Existe esse descompasso que precisa ser revisto e tratado com maior seriedade, no que se refere à continuidade da formação de professores em geral e, em particular, de professores de Educação Física.

A esse respeito, o depoente UNEB A discorre seu ponto de vista acerca da pós-graduação e formação continuada:

Bom, eu diria que a formação continuada é extremamente necessária, isso já está previsto, inclusive, na legislação educacional, a própria LDB, a reformulação educacional que aconteceu a partir da nova LDB prevê a formação continuada como uma possibilidade de você estar qualificando o trabalho docente, seja no âmbito da educação básica, seja no âmbito do ensino superior, e todas as instituições devem fazer um esforço institucional no sentido de garantir mecanismos para que essa formação continuada possa acontecer. A experiência da pós-graduação se divide tanto em *Lato sensu* como *Stricto sensu*, mas estamos falando aqui da pós-graduação *Lato sensu*. Ela entra nesse espaço de estar qualificando professores, profissionais que atuam tanto no âmbito da educação básica como no ensino superior, e a pós-graduação, ela tem esse papel relevante, enquanto uma formação continuada, no sentido de estar atenta pra todas essas dinâmicas que a sociedade vem sofrendo no âmbito da educação, e tentando de alguma forma, colocando aí como horizonte aquilo que está previsto na Constituição Federal e que se desdobra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em outros documentos que ordenam, que organizam a educação brasileira, sempre colocando como centralidade essa formação pra questão da democratização, da cidadania, da formação qualificada, de uma

instituição, no caso uma instituição pública que possa garantir os conhecimentos necessários pra essas novas transformações que a sociedade brasileira vem sofrendo. (INFORMAÇÃO VERBAL, L. R.)

A partir do depoente UNEB A, constata-se a necessidade de voltar, de forma especial, a atenção à continuidade da formação de professores, demanda de qualificação docente, tanto no âmbito da educação básica quanto no âmbito do ensino superior. Tendo em vista a quantidade de cursos de licenciatura que temos na Bahia, a lacuna anunciada anteriormente não se justifica. É claro que reconhecemos o papel do professor em outros espaços que não sejam exclusivamente as escolas e isso justifica a busca dos professores de Educação Física por cursos de especialização voltados para outras áreas que não sejam a de ensino. Entretanto, refletir sobre as contradições existentes na sociedade, bem como sobre o campo de tensão que é a escola, para repensarmos a prática pedagógica como prática social transformadora é, fundamentalmente, um dos papéis do professor, logo, do professor de Educação Física.

Em outras palavras, deve-se garantir a formação inicial e contínua de

[...] professores conscientes de suas possibilidades e limitações, uma vez que não se pode perder de vista que, o sistema educacional atual possui um currículo que tem uma prática socialmente construída e politicamente determinada, com reformas e ações precárias e limitadas na medida em que aumenta a carga de trabalho dos professores, que não favorece uma remuneração digna, que controla suas práticas de ensino, que valoriza suas ações instrumentais e métodos que devem ser seguidos sem atender a realidade de seus alunos, que promove avaliação que desvaloriza o contexto e as experiências de seus alunos, negando a arte e a dinâmica do ato educativo, entre outros (MELO, 2001, p. 88).

Diante disso, não podemos abrir mão de reconhecer essa demanda emergente e preencher essa lacuna. Nota-se a tendência do pensar a continuidade dessa formação, mesmo que de maneira desordenada, por parte das instituições privadas e isso é um retrocesso porque o estado precisa assumir sua responsabilidade com o que é público e a educação deve ser um bem público a serviço da cidadania e emancipação humana. Desse modo, deve-se pensar projetos de formação continuada, devidamente articulados com a formação inicial, e esse deve ser um compromisso prioritário das instituições públicas. Do contrário, abriremos ainda mais o abismo do ensino público de qualidade e deixaremos em maior evidência a privatização do conhecimento humano por parte dos cursos de formação.

4.2 O CENÁRIO BAIANO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA

Após dialogarmos com os colaboradores da pesquisa acerca do aspecto geral e conceitual da pós-graduação e da formação continuada, principalmente na correlação existente, abrimos o diálogo para que os professores coordenadores comentassem sobre a oferta de cursos de pós-graduação existentes no estado, na intenção de perceberem a questão da formação, ou seja, da qualidade de formação.

Eu acho que, retomando um pouco aquela questão da formação continuada, a análise que a gente faz nesse momento é de que a dinâmica da produção acadêmica, o conjunto de informações que tem sido produzido nas últimas décadas demande que exista essa formação continuada. Porque os cursos de formação inicial, eles já não conseguem, por vários fatores, dar conta de toda essa dinâmica a que eu já me referi. A pós-graduação, portanto, ela não é uma complementação, mas ela é uma continuidade mesmo pra que as pessoas não se distanciem dessas transformações, uma continuidade daquilo que já veio sendo desenvolvido na formação inicial. Essa é a perspectiva que se coloca, formação *Lato sensu* e possivelmente formação *Stricto sensu*. No que tange a realidade da Bahia, que eu acredito que é o seu foco mais específico, o que que a gente observa? Nós temos um cenário dos cursos de Educação Física aqui na Bahia. Nós tivemos nosso primeiro curso de Educação Física, em 1973, que é a UCSAL, tivemos em 1988 o Montenegro e a Universidade Federal da Bahia e, posteriormente, aí, até o final da década de 90, nós tivemos aí os cursos de Guanambi, o curso de Jequié e o curso de Feira de Santana. Com isso, quero dizer que até 2000 nós tínhamos apenas 6 cursos na Bahia, e já nesse período nós identificávamos a necessidade de ter um projeto que estivesse preocupado em garantir uma formação mais qualificada, porque alguns profissionais vinham sendo formados dentro dos seus cursos de graduação, mas não tinham uma continuidade daquela discussão inicial, portanto ficavam meio que defasados de todo esse conjunto de produção e de informações que estavam sendo realizados mesmo depois da sua formação inicial. Então já nesse momento, em 1999, que foi a nossa primeira experiência, primeira turma, nós já enxergávamos isso, já se via uma demanda reprimida, muito grande, sobretudo a UCSAL já vinha formando muitos profissionais desde 73, quer dizer 73 já praticamente a partir de 76-77, começou a se formar as primeiras turmas, então de lá pra cá já havia uma demanda muito grande, e em nenhum momento essa instituição ou qualquer outra instituição teve a preocupação de ter um curso periódico, que pudesse garantir essa possibilidade de uma formação mais qualificada. (INFORMAÇÃO VERBAL, L.R)

Como se pode ver, o depoente UNEB A aborda a questão histórica da demanda profissional de continuidade da formação dos professores egressos da UCSAL, por exemplo, primeira instituição na Bahia a formar profissionais da área e, vale destacar, em licenciatura. Segundo esse mesmo depoente, havia uma demanda reprimida muito grande e “em nenhum

momento essa instituição ou qualquer outra teve a preocupação de ter um curso periódico”, fato que estimulou as primeiras articulações do coletivo de professores da UNEB a projetarem o referido curso coordenado pelo mesmo. Ao observarmos o panorama traçado dos cursos de pós-graduação da área (quadro 05), verificou-se a existência de três cursos oferecidos por esta primeira instituição, UCSAL, no período de 1986-1987, a citar: Administração Esportiva, Metodologia da Educação Física e Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil. De lá para cá, entretanto, de acordo com o levantamento aqui realizado, não houve outro período em que esses cursos ou novos cursos voltados para os professores de Educação Física fossem oferecidos por essa instituição. Nesse sentido, confirma-se a grande demanda reprimida anunciada pelo coordenador, bem como a falta de preocupação em oferecer cursos periódicos.

A partir dessa abordagem, chamamos atenção para a questão específica da formação de qualidade. Como pensar periodicidade de cursos de pós-graduação em uma perspectiva de projeto contínuo de formação dentro de um contexto em que não existe projeto de formação inicial consolidado? Essa foi a discussão traçada no diálogo anterior. Não vale a pena pensarmos somente em dar conta de uma demanda de qualificação docente a partir da ausência de cursos. De acordo com o panorama traçado, por exemplo (quadro 05), a expansão na oferta de cursos de pós-graduação acompanhou a mesma lógica de expansão de cursos de graduação, ou seja, as instituições privadas estão liderando os projetos de formação inicial e continuada da área e as demandas, talvez, se justifiquem por esse viés da necessidade de profissionais e falta de vagas suficientes nos cursos que venham atender as demandas do estado.

Ao tratarmos sobre esse aspecto não pretendemos evidenciar a dimensão quantitativa dos cursos, até porque

Do ponto de vista quantitativo, a simples ampliação das oportunidades educacionais, também conhecida impropriamente como “democratização da educação”, necessária ao preenchimento de novos empregos para um melhor padrão de consumo e para o alívio de pressões e demandas especialmente da classe média, sem grandes preocupações com a qualidade, resolveu-se com a abertura de um elevado número de faculdades isoladas. (SOBRINHO, 1998, p. 140)

Nossa pretensão é chamar a atenção que não basta ampliar as “oportunidades educacionais” com o aumento de faculdades e oferta de cursos isolados. Faz-se necessário

preocupar-se com as condições objetivas dos cursos em atender efetivamente as demandas existentes no estado, assegurando a qualidade da formação.

Preocupar-se com a questão da qualidade, por sua vez, não deve estar pautada apenas na certificação, ou seja, na obtenção do título de pós-graduação. É necessário buscar consistência teórico-prática na elaboração e materialização dos projetos de formação inicial e continuada, que atendam, efetivamente, às demandas sociais da realidade concreta e não apenas aos interesses individuais dos profissionais de Educação Física. Efetivamente as instituições públicas precisam acordar para isso.

A aprendizagem do trabalho docente, ao se falar de qualidade, deve atender um processo de formação “teórica”, devidamente complementado com a formação “prática”, ou seja, aquela que tem experiência direta com o trabalho (TARDIFF, 2000). Sob este viés, os cursos de formação de professores, na perspectiva inicial e continuada, devem assegurar em seus currículos construções socioculturais que interessem a este processo de formação teórico-prática. Este, por sua vez, deve representar a própria prática social, sendo referência como ponto de partida e chegada à prática da vida cotidiana (FREITAS, 1995), porque o trabalho, como já dizia Tardiff (2000), modifica o trabalhador, sua identidade e o próprio saber-trabalhar, remetendo-se à aprendizagem constante na aquisição progressiva de saberes necessários para realização de seu trabalho, neste caso, tanto os professores ministrantes dos cursos quanto os professores-alunos dos mesmos. Ou seja: o trabalho como prática educativa nos cursos de pós-graduação *Lato sensu*, como é o foco de nossa análise.

Para tanto, prosseguindo os diálogos sobre a questão da formação no cenário baiano da pós-graduação *Lato sensu*, o próximo depoente enfaticamente afirma:

A formação acadêmica e a questão da pós-graduação na Bahia sofreram muito a influência da expansão desorganizada do setor privado. Não é a única responsável, mas influenciou bastante a maneira de pensar e agir do conjunto de professores e professoras que se localizam no sistema público estadual ou federal. De que maneira? No final dos anos 90, quando a expansão já estava num ritmo acelerado, embora não consolidado, se discutia muito, nas reestruturações curriculares, após resolução 03/87 do CNE e, portanto, no final dos currículos mínimos das licenciaturas curtas, se discutia muito a questão da formação sobre o mote de formar para o mercado ou formar para o mundo do trabalho. A presença das particulares com um apelo muito grande de formação para o mercado acabou influenciando a maneira de pensar do conjunto dos cursos que foram surgindo nas quatro estaduais e também na Universidade Federal da Bahia. E ao fazê-lo, colocou um problema grande: na Bahia tem vários cursos de Educação Física, mas não se tem um perfil de formação. Se fala

da necessidade de professores de Educação Física pro estado da Bahia sem que ninguém cumpra o papel de articular o conjunto das formações para dizer: esta é a demanda, esta é a necessidade e este é o perfil que nós estamos precisando e daí poder exigir das instituições formadoras, no mínimo das públicas, federal, estadual ou tanto faz, mas também das particulares, o processo de concessão que o poder público vem fazendo. Seja na forma de concessão de impostos quando começa, seja na forma de compra de vagas via PROUNI, portanto, há dinheiro público nas particulares, há o direito, legítimo direito de exigir um mínimo de formação. Esse primeiro elemento vai demonstrar que o poder público constituído não tem um projeto de formação para as licenciaturas, não tem um projeto de formação para a Educação Física [...] O que coloca pra mim que do ponto de vista científico a Educação Física na Bahia está fracassando. Para a maioria da população a Educação Física na Bahia ainda não serve de nada. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.L.S.Jr.)

A fala do depoente UFBA B levanta questões sobre os caminhos que a Educação Física na Bahia vem percorrendo. A esse respeito, é preciso contextualizar as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas IES, de modo a perceber historicamente a diversidade existente nos cursos. Nessa perspectiva, torna-se relevante levar em consideração que há limites nas experiências formativas em Educação Física, entretanto, não devemos carimbar o percurso científico da área como fracasso. É necessário, portanto, reconhecer todo conhecimento acumulado e produzido pelos professores e estudantes de Educação Física da Bahia com vistas à qualificação dos projetos de formação.

Em contraponto a essa questão, por exemplo, o depoente UFBA A nos diz:

Olha, a formação, no meu modo de entender, é uma formação do nosso curso em especial de Atividade Física e Saúde e Treinamento Desportivo, eu vou falar mais de dentro agora, são cursos que tratam com muita seriedade, trata com muita atenção, com muita presteza, e com muito apoio a esses estudantes do curso de pós-graduação da UFBA, no intuito de que esses cursos, que esses profissionais, eles tenham uma formação, vou chamar, próximo à excelência. Por que próximo à excelência? Porque em relação ao corpo docente, as disciplinas escolhidas, aos conteúdos dessas disciplinas, a organização e planejamento dessas disciplinas, ou seja, num âmbito mais teórico, eu acho que nós estamos num nível de excelência. O curso não se completa como excelência, porque as instalações físicas daqui da faculdade e de laboratórios, faz com que tenhamos dificuldades na implementação de ordens mais práticas. Mas por outro lado, a questão da orientação dos estudantes, do acompanhamento desses estudantes, do estímulo e de outras ofertas que no meu modo de entender são importantes para a formação desses estudantes de pós-graduação *Lato sensu*, que são, por exemplo, seminários, que são palestras, debates, que extrapolam, inclusive, a área de Atividade Física e Saúde, mas dentro da Universidade Federal como um todo, mas principalmente dentro da Faculdade de

Educação. Isso é oportunizado pra eles, e que faz com que esses conhecimentos sejam um conhecimento mais abrangente, extrapole somente a questão da Atividade Física e Saúde ou mesmo do Treinamento Desportivo como na minha experiência. (INFORMAÇÃO VERBAL, H. C)

É claro que não podemos deixar de considerar as experiências desenvolvidas por algumas instituições e grupos de professores na Bahia, porém, não podemos nos conformar ou atribuir à qualidade da formação, tanto inicial quanto continuada, apenas a essas iniciativas isoladas. Precisa-se articular projeto de formação para as licenciaturas, projeto de formação para a Educação Física, de forma que as instituições baianas, preferencialmente as instituições públicas, assumam com seriedade esse compromisso.

Sob esse aspecto, é preciso refletir sobre a ausência de projetos consistentes de formação e a tendência no desenvolvimento de ações individualizadas, além da forte expansão do ensino privado na oferta de cursos, tanto de graduação quanto de pós na Bahia. Isso não ocorre ao acaso, mas intencionalmente. De acordo com Castro (2006), por exemplo, o processo de reestruturação produtiva, da globalização e do ideário neoliberal imprimiu um cenário ideal para o reordenamento do estado, no que se refere a garantir ao país, pelas vias do aparato institucional, condições necessárias de enfrentar o competitivo mundo globalizado. Nesse sentido, concomitante ao contexto de reforma do estado neoliberal, era necessário reformar o ensino superior para atender as novas exigências do mercado, tornando-o mais acessível e mais flexível, fato este que se acentua no Brasil em 1990 e leva as universidades a se adequarem às reformas do mercado, ampliando o ensino superior em 80% no âmbito privado.

Para complementar, um panorama do país, traçado pelo Inep/MEC, aponta, por região, que o maior número de instituições de ensino superior se encontra no sudeste, sendo maior do que as regiões centro oeste, norte e sul juntos. A partir desse panorama, verifica-se que o nordeste se localiza como segunda maior região do país com aumento de IES's. Além do crescente número de instituições superiores, podemos identificar, através dos dados do INEP, que o Brasil já tem 8.866 (oito mil, oitocentos e sessenta e seis) cursos de pós-graduação *Lato sensu* em funcionamento, sendo que, desse total, 8.801 (oito mil oitocentos e um) são presenciais e os 65 (sessenta e cinco) restantes, à distância. Em relação às regiões do país, o maior número desses cursos também se situam na região sudeste e o nordeste classifica-se como terceira maior região com este dado.

Como podemos observar, os dados apresentados confirmam a fala do depoente UFBA B quando o mesmo atribui à questão da pós-graduação na Bahia sofrer influência da expansão desordenada do setor privado. Isso nos leva a corroborar com o mesmo e reconhecer que se os projetos de formação, tanto inicial quanto continuada, na Bahia, não forem devidamente definidos e articulados, a tendência será a continuidade de cursos de pós-graduação *Lato sensu* com enfoques temáticos diversos e dispersos, sem articulação alguma com a graduação.

Salta aos olhos, no entanto, que obtivemos dois depoimentos que partem da mesma realidade institucional, porém, colocam o cenário da pós-graduação *Lato sensu* na Bahia em dois pólos distintos e distantes: o do fracasso e o da excelência. Sob esse aspecto, recorreremos à categoria da mediação para analisarmos que não dá para atribuir condição de fracasso ao que se tem produzido historicamente, do ponto de vista teórico-epistemológico na Bahia, nem dá para atribuir condição de excelência aos cursos de especialização existentes, tendo em vista não haver projetos consistentes de continuidade a partir de demandas concretas e não mais espontâneas.

Sendo assim, e referendados pela mediação dialética, reconhecemos o esforço coletivo dos professores e estudantes que historicamente trabalham no desenvolvimento da Educação Física no estado da Bahia e destacamos a necessidade da área buscar estratégias de organização de classe, junto aos pares, ou seja, à classe trabalhadora dos professores, no intuito de garantir o direito de acesso à formação superior de qualidade.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DESENVOLVIDOS NA BAHIA: EXPERIÊNCIAS RELATADAS.

A partir dos depoimentos dos professores que contribuíram com a pesquisa, foi possível detectar que a organização acadêmica dos cursos de especialização coordenados por eles apresentavam algumas diferenças na proposta de trabalho. Embora todos atendessem às exigências mínimas estabelecidas pelo MEC/INEP, as experiências desenvolvidas por esses cursos expressaram algumas surpresas em relação à caracterização geral dos cursos de especialização. Por exemplo, cursos de um fim de semana por mês, em que os alunos não obtêm o material antecipadamente para estudo e isso acaba gerando um curso em forma de palestras pontuais, em que o palestrante convidado comparece, faz sua fala e vai embora, não possibilitando outro espaço de encontro com o professor(a) para possíveis esclarecimentos.

Encontramos, então, em meio ao nosso percurso de pesquisa, informações importantes para a caracterização dos cursos, no que se refere ao contexto em que foram idealizados e implementados, a organização das aulas, disciplinas e corpo docente, enfim, sobre o funcionamento dos mesmos.

4.3.1 O contexto de criação dos Cursos

Para tanto, no que se refere ao contexto em que os cursos surgiram na Bahia, obtivemos algumas aproximações entre os aspectos que levaram à criação dos cursos investigados, entretanto, algumas diferenças podem ser observadas, a partir das falas de seus coordenadores, tanto no que se refere à consistência teórico-metodológica, que fundamenta os cursos, quanto nos aspectos de organização de disciplinas e funcionamento de aulas. A citar, temos a colaboração do depoente UNEB B:

Bom, a ideia desses cursos surgiu a partir da necessidade nossa de aproveitar os alunos oriundos dos cursos de graduação, tanto da Universidade Católica como da UFBA, tendo em vista que, na época, eram feitos os cursos de outras universidades fora. Na verdade a gente precisava consolidar os cursos de pós-graduação oriundos das nossas universidades, ou seja, das estaduais como da própria UFBA. Aí surgiu essa ideia de um curso que, a princípio, foi muito combatido porque eu visava mais o lado da parte do treinamento esportivo, das ciências do condicionamento físico individualizado, da parte do *personal training*. A gente já tinha uma visão que isso realmente seria uma profissão do futuro, porque as academias, os locais que a gente poderia utilizar em Salvador, eles já estavam muito defasados, as academias superlotadas, e nós realmente tínhamos necessidades de treinamentos em um dos cursos voltados para área de *personal*, que era algo que estava surgindo na época por intermédio de Carlos Galo e Marcelo Afonso e muitos outros profissionais que estavam investindo nesta área, mas realmente sem uma formação específica. Então nós montamos, juntamente com o professor Antônio Carlos Gomes, da Universidade Federal de Londrina, que na época estava retornando de Moscou, na Rússia, aí montamos esses cursos que, a princípio, foi combatido. Até na própria universidade tivemos que aparar algumas arestas. (INFORMAÇÃO VERBAL, A. P. F. F)

Percebe-se, na fala desse depoente, muito forte ainda o dualismo epistemológico existente na Educação Física como área de conhecimento, quando afirma ter sido combatido porque “visava mais o lado da parte do treinamento esportivo”. Nesse sentido, os estudos de Bracht (1993), Sánchez Gamboa (1998), Faria Júnior (1991), Silva (1990), Novaes (2006), dentre outros, discutem as possibilidades epistemológicas da Educação Física, desde sua gênese,

quando as áreas das ciências natu-biológicas e humano-sociais assumem momentos históricos distintos de predominância, refletindo nos saberes necessários para a formação específica. Essas tensões históricas, por sua vez, geram muitos conflitos na área, os quais demarcam disputas de poder e posições político-pedagógicas.

Sabe-se que a Educação Física transita nas grandes áreas das Ciências Humanas (Educação) e das Ciências Naturais (Saúde), entretanto, está localizada oficialmente na área da saúde e isso gera algumas complicações, por exemplo, em nível de formação, nas publicações dos professores que escrevem em periódicos sobre educação ou na área das Ciências Humanas. Em geral, isso ocorre porque os critérios de avaliação, distribuição de pesos e/ou pontos para os trabalhos científicos são bem diferentes para essas áreas, e isso leva muitos professores de Educação Física que produzem conhecimento no campo das Ciências Humanas a publicarem em outras áreas de conhecimento, sendo que tal situação influi para um distanciamento da Educação Física. Em consequência, obviamente, isso reflete na aprovação de projetos de cursos de pós-graduação, principalmente em nível *Stricto sensu*, tendo em vista os critérios de exigência dos mesmos estarem relacionados com esses níveis de publicação que limitam muitos professores da área. Além disso, outro implicador é o fato desses professores não escreverem para seus pares terem acesso.

Para além dos periódicos, reportamo-nos a essa reflexão porque o depoimento desse coordenador levantou a questão da identidade epistemológica da Educação Física e isso evidencia a sua fragmentação enquanto área de conhecimento, em um processo de desarticulação da categoria profissional. Então, não nos furtamos em comentar. Por outro lado, o coordenador destaca certa visão de futuro para justificar a relevância da criação do curso que coordenou e isso nos mostra a perspectiva anunciada para o que ele denominou demanda existente na Bahia. Ou seja, uma demanda que favorece uma determinada classe social, se considerarmos a sociedade classista em que vivemos, e fica evidente não se tratar da classe operária, trabalhadora, pois o contexto das academias de ginástica não se refere ao contexto da maioria populacional da sociedade baiana, logo, é uma demanda restrita. Ainda assim não negamos a existência da demanda, só precisamos esclarecer a partir de que estamos falando, de qual demanda, quais aspectos que vão caracterizar essas demandas, para então compreendermos as reais necessidades que levam a criação dos cursos.

De acordo com o depoente UNEB A, quando fora indagado sobre como percebia a influência de todo o cenário de formação e pós-graduação *Lato sensu* na Bahia descrito anteriormente no curso que coordena:

Bom, eu diria que aparece desde o momento em que a gente pensa na proposta e, mesmo sem ter um curso de graduação na instituição, no departamento em que a gente trabalha, que é o Departamento Campus II-Alagoinhas, o curso [graduação] só foi criado em 2005, mas já naquele momento reconhecendo a necessidade dessa formação continuada pelos vários fatores que eu já citei. A gente cria o curso [pós-graduação] e procura justamente nesse curso imprimir ou garantir de alguma forma aquilo que a gente entende como estratégia, como importante naquele cenário da formação que vinha se constituindo no âmbito da Educação Física. Então, o que era estratégico naquele momento? Num determinado momento atender as demandas reprimidas: pessoas que tinham sua formação inicial, mas que não tinham a possibilidade de dar continuidade aos estudos. Todo mundo sabe da importância que se tem hoje, quando a gente fala de conhecimento, de você ter uma continuidade nos estudos. Uma outra questão era a própria preocupação com a educação brasileira e, nesse sentido, com o papel da Educação Física nesse cenário ou a contribuição da Educação Física nesse cenário, seja ela educação básica ou superior. Então, também buscou-se atender essa perspectiva. Uma outra questão estava relacionada a esta relação de ensino e pesquisa (INFORMAÇÃO VERBAL, L. R).

Novamente fala-se em demanda existente no cenário baiano. Neste caso, porém, a demanda reprimida anunciada se refere aos professores que tinham concluído a graduação, especificamente nos primeiros cursos da Bahia, o da UCSAL, Montenegro e UFBA, e que precisavam dar continuidade aos estudos para atuarem, tanto na educação básica quanto na superior. Nesse caso, vale lembrar que esses primeiros cursos foram determinantes para qualificação dos professores de Educação Física que pretendiam atuar no ensino superior, pois até então a exigência era exclusivamente em nível *Lato sensu* de pós-graduação. Assim ocorreu com o curso da UNEB, que ao lado da UESB, cuja primeira turma se deu em 1998, foram fundamentais para formação de parte significativa do quadro docente das Instituições Baianas. Neste caso, fica evidente a contribuição da Educação Física para este cenário da educação baiana, conforme fora anunciado pelo coordenador.

Como já anunciamos anteriormente, dois cursos da UFBA fazem parte do universo dessa pesquisa e aqui estão sendo representados como UFBA A e UFBA B, conforme tabela explicativa. Sendo assim, sobre as circunstâncias de criação dos cursos de pós-graduação, os depoimentos dos seus respectivos coordenadores revelam essas motivações:

[...] o nosso aqui da UFBA em Atividade Física e Saúde e também o de Treinamento Desportivo, do qual eu também fui coordenador, eles vêm num momento em que o departamento se deu conta de que precisava ampliar essa formação do profissional de Educação Física formado em especial nessa casa, mas também com o olhar para os formados na Universidade Católica, porque naquele momento os dois principais cursos praticamente existentes eram a Universidade Católica e a Universidade Federal da Bahia, também Feira de Santana já existia, e a demanda era uma demanda muito importante, muito grande, porque todos aqueles colegas nossos de Educação Física que, entendendo que deveriam fazer um curso de especialização *Lato sensu*, eles tiveram que sair de Salvador, ir para o Rio de Janeiro e para São Paulo e também um outro, uma faculdade, a Universidade de Londrina acolheu também alguns desses colegas nossos, principalmente aqueles que pensavam no Treinamento Desportivo e também na área da Avaliação Física, e esse era, é um custo muito alto, e então entendemos, principalmente, o Departamento entendeu, mas foi uma discussão onde a iniciativa foi do professor Francisco José Gondin Pitanga que teve a primeira iniciativa de montar os cursos de Aptidão Física e Saúde, Atividade Física e Saúde, né, aqui da UFBA e depois do nosso Departamento de Educação Física, e logo depois em uma reunião eu, ele, o professor AD e a professora Amélia entendemos que nós deveríamos abrir outros cursos para oportunizar outros colegas, e aí eu assumi o compromisso do curso de Treinamento Desportivo e mais adiante eu assumi a coordenação do curso de Atividade Física e Saúde. (INFORMAÇÃO VERBAL, H. C.)

Percebe-se mais uma vez a evidência dada à demanda de ampliação da formação profissional em Educação Física no estado da Bahia, com a especificidade de atribuir caráter especial aos egressos da própria instituição, e isso levanta um destaque importante para a perspectiva de continuidade na formação, já que a mesma instituição estaria pensando as duas formações. A questão agora seria: como isso estaria sendo projetado? Entretanto, sabe-se que, mesmo sendo evidenciada a demanda de atender os egressos da casa, isso não se deu de forma articulada com a graduação, devido aos aspectos apresentado em depoimentos anteriores.

No que se refere ao contexto em que o outro curso da UFBA foi criado, e a partir da reflexão acerca dos dados anunciados sobre o aumento do número de instituições privadas a oferecer cursos de graduação, bem como de pós-graduação *Lato sensu*, o depoente UFBA B nos fala:

O curso de especialização em metodologia do ensino e da pesquisa em Educação Física, esporte e lazer, ele surge como uma sugestão de pesquisadores da LEPEL, professores do Departamento III da FACED no período de reestruturação curricular, porque foi um período que um conjunto desses professores (eu fui um deles), desenvolveu pesquisas em diferentes aspectos, mas ligadas ao processo de formação: a questão de currículo, a questão de parâmetros teórico-metodológicos, a questão de trato com o conhecimento[...] O conjunto dessas pesquisas levantou para o curso de Educação Física algumas necessidades que estão sendo colocadas em

movimento. A necessidade de reestruturar seu currículo, que foi feito e está tramitando; a necessidade de constituição do curso noturno, que foi feito e está tramitando; a necessidade de investir no processo de qualificação dos professores da casa, que foi feito - nós temos 80% dos professores hoje com doutorado - e a necessidade de investir na ampliação da produção dos professores, esta nós temos bastante dificuldade; e mais a questão de incremento da pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*. A *Lato sensu*, na perspectiva da especialização olhando para licenciatura e, portanto, uma especialização na docência, o docente pesquisador, por isso metodologia do ensino e da pesquisa em, ou seja, nós não separamos o ensino e pesquisa, constitui uma unidade, porque as pesquisas indicavam que um dos elementos de desqualificação da graduação ou da formação inicial era a separação entre o ensino e pesquisa; separação entre teoria e prática e nós colocávamos como uma possibilidade que a especialização pudesse, se não corrigir, pelo menos minimizar esse equívoco [...]. E essa especialização teve a sua primeira turma e teve a sua segunda turma. Nós fechamos agora essa segunda turma, estamos fechando o relatório, vamos encaminhar para aprovação e solicitar a terceira turma. Quanto ao seu término, se for bem avaliado, o curso passa a ser permanente e passa a constar, por exemplo, da carga horária dos professores, dentre outras coisas. A especialização ela tem isso nas instituições públicas. Após a terceira versão bem sucedida, se torna um curso permanente. Então, esse é um primeiro elemento de localização de como surgiu o curso. E por isso, que o conjunto de pesquisadores da LEPEL é que se assumiram, não apenas por isso, mas também por isso. Há outros elementos também que balizam, como por exemplo: alguns professores da casa não querem trabalhar gratuitamente; trabalham em outras especializações por aqui que são pagas... Bom, a gente respeita isso, mas o fato é que professores da casa que estavam integrados ao grupo LEPEL aceitaram essa tarefa e decidimos tocar. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.L.S.Jr.)

De acordo com esse depoimento e, diferentemente dos demais, o curso surge por iniciativa de estudos desenvolvidos no âmbito da formação, onde os resultados observados nos diferentes estudos foram tratados de forma especial, na perspectiva de atender o que foi anunciado pelo campo investigado, segundo o relato. Nota-se, com isso, uma demanda justificada a partir de dados identificados na realidade concreta em que o curso foi idealizado. Além disso, é possível perceber o destaque à característica do curso ter sido criado com o olhar para a licenciatura e com ênfase na formação do docente pesquisador, na intenção de não fragmentar ensino-pesquisa, tendo em vista perceber essa fragmentação na graduação. Logo, percebemos o olhar na pós-graduação a partir da graduação, o que é fundamental quando se discute continuidade.

Por fim, vejamos o contexto em que os cursos de pós-graduação da UNIME foram implementados, a fim de se tecer comentários no âmbito geral sobre as demandas reais que levaram e/ou levam à criação de cursos de especialização na Bahia. Na fala do coordenador dos cursos dessa instituição

Inicialmente, nós criamos o curso de Condicionamento Físico Aplicado à Cardiologia. Era uma demanda que existia na sala de reabilitação, formar pessoas com capacidade para trabalhar nessa área específica. Nós percebemos que nas academias, nos clubes, enfim, você tem hipertensos, diabéticos se exercitando e porque somos também do Departamento de Cardiologia, de Educação Física, da Sociedade Baiana de Cardiologia, da Sociedade Brasileira de Cardiologia, seção Bahia, melhor dizendo. Então, nós tivemos o curso pra suprir essa demanda. Formamos três turmas já e vamos até a quarta turma para o ano que vem. Esse ano, entramos com mais dois projetos: Atividade Física e Saúde, e Metodologia do Ensino do Esporte, justamente por entender que tem pessoas que não querem trabalhar com reabilitação, mas trabalham com programas de condicionamento físico numa perspectiva de promoção da saúde. E tem outro grupo que se preocupa muito com a questão do esporte, então, criamos esses outros dois cursos que vão ser o de Atividade Física e Saúde, agora em Outubro/2008 já começa uma turma, e Metodologia do Esporte deve ser oferecido em 2009.1. Nós não temos aqui ainda um curso de Educação Física Escolar, mas existe em Salvador um curso oferecido pela APLB que, segundo informações que eu tenho, existe esse curso de Educação Física Escolar. Mas é uma outra pretensão nossa montar outro curso voltado para Educação Física Escolar. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.F.A.A.)

Como se pode perceber, de uma maneira geral, os cursos de pós-graduação *Lato sensu* analisados neste estudo foram criados a partir da demanda inicial de professores egressos das primeiras instituições que ofereciam o curso de graduação em Educação Física na Bahia e precisavam dar continuidade aos estudos, em busca de qualificação. Foi possível identificar tal acontecimento nos depoimentos da maioria dos coordenadores, quando estes mencionam os professores formados pela UCSAL, por exemplo, ou como um dos coordenadores denominou a situação de “demanda reprimida” e que precisava ser atendida.

Outro aspecto observado nesse contexto inicial, descrito pelos coordenadores, foi a necessidade de dar continuidade ao que cada grupo, instituição e/ou curso avaliava ser urgente na área como qualificação profissional necessária para atender demandas mais específicas quanto ao perfil em que se acreditava. A citar, temos a situação da defasagem das academias de Salvador, logo, a necessidade de repensar os programas de treinamento nos centros físicos e o trabalho individualizado (*personal training*), como fora descrito pelo depoente UNEB B; a necessidade de se pensar o papel da Educação Física na educação brasileira e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa, conforme indicado pelo depoente UNEB A; a necessidade de facilitar o acesso aos interessados em aprofundar estudos na área da avaliação física e do treinamento desportivo, tendo em vista a oferta em outros estados e o custo elevado, como anunciou o depoente UFBA A. Tal demanda aprofundou os estudos no âmbito do

condicionamento físico aplicado à cardiologia, diante da necessidade de atender as populações especiais, tais como hipertensos, diabéticos, dentre outros, como na experiência relatada pelo depoente UNIME. Por fim, na demanda identificada pelas pesquisas dos professores que idealizaram o projeto do outro curso da UFBA, percebeu-se a necessidade de incrementar a pós-graduação *Lato sensu*, com foco na especialização em licenciatura e na formação do docente pesquisador.

O esforço observado na construção de alguns cursos ainda não é suficiente para afirmarmos que as demandas existentes para a criação dos mesmos representem perspectivas de continuidade de formação em Educação Física, quando se pensa um projeto institucional. Este fato pode ser observado, por exemplo, quando notamos, em alguns depoimentos dos coordenadores, a intenção da coordenação dos cursos em acolher os ex-alunos da graduação da própria instituição. Nesse sentido, os projetos referentes à pós-graduação deveriam ser pensados na perspectiva de aprofundar os estudos dessa formação inicial, ou seja, sob a ótica da continuidade. Entretanto, tal abismo é ainda mais evidente nas instituições que oferecem curso de graduação em Licenciatura e, na pós, nos cursos voltados para Condicionamento Físico e Treinamento Esportivo.

É claro que chamar a atenção para esse aspecto não significa minimizar o grau de importância dos referidos cursos, mas convidar à reflexão acerca da perspectiva de continuidade. O que se pretende continuar na formação, afinal? As demandas existentes na Educação Física do cenário baiano e, insistentemente, destacadas pelos coordenadores entrevistados são demandas de que ou de quais realidades? No universo de cinco cursos de pós-graduação oferecidos por instituições baianas, com cursos de licenciatura em Educação Física, apenas dois idealizaram o aprofundamento dos estudos na área de metodologia de ensino. Todas as iniciativas nesse campo nos convidam a pensar a continuidade de formação como projeto institucional. Para tanto, importa afirmar o vínculo que deve existir entre a graduação e a pós como desafio para formação continuada de professores de Educação Física.

4.3.2 Módulos e aulas como concepção de organização acadêmica

Ao adentrarmos no discurso da qualidade de formação, faz-se necessário voltarmos a atenção também para a organização acadêmico-estrutural dos referidos cursos, tendo em vista o

período de realização das aulas, carga horária total e os conhecimentos selecionados para estudo (disciplinas e/ou módulos), organização do corpo docente, trato com o conhecimento, dentre outros elementos, uma vez que, ao se tratar de aprofundamento de estudos, deve-se assegurar, minimamente, uma formação docente e discente qualificada. Dessa forma, organizamos um quadro demonstrativo acerca das informações pertinentes à caracterização dos referidos cursos, e disponibilizadas pelos coordenadores entrevistados nessa pesquisa, no intuito de identificarmos as diferentes experiências desenvolvidas.

Observemos abaixo, um quadro resumo das experiências compartilhadas pelos coordenadores dos cursos investigados. Trata-se de informações levantadas a partir das falas dos mesmos, por meio das entrevistas.

CURSOS	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO	ORGANIZAÇÃO DAS AULAS	FUNCIONAMENTO DAS AULAS	CORPO DOCENTE	NÚMERO DE TURMAS
Atividade Física e Saúde; Treinamento Desportivo (Cursos pagos com 10% de bolsas de estudos destinadas a alunos carentes, em atendimento a uma resolução do Conselho Universitário)	UFBA	O curso é anual e funciona 1 Semana a cada mês, sendo todas as aulas à noite, com exceção do sábado que é o dia inteiro.	Modulares - A cada mês um módulo de 30h	Qualidade em nível mais teórico tendo em vista as dificuldades das instalações físicas (laboratórios) da faculdade; realização de seminários, palestras e debates que extrapolam a especificidade do curso, ampliando por toda faculdade a discussão;	Mestres e doutores da instituição e convidados. Para o convite aos professores, observa-se o envolvimento dos mesmos com as disciplinas e o comprometimento profissional.	
Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, esporte e Lazer (Curso gratuito)	UFBA	O curso é anual e funciona de 45 a 45 dias, com encontros de segunda a sexta, das 18h às 22h, uma vez por mês.	Tem três módulos e cada módulo três disciplinas. Os módulos são: Fundamentação teórico-metodológica; módulo pedagógico; e no terceiro módulo começa com uma disciplina pedagógica e as outras duas de avaliação.	No primeiro módulo se discute os fundamentos da ciência, a questão de filosofia do conhecimento, as técnicas de métodos de pesquisa e assim por diante; no segundo, se discute os conteúdos específicos ou conhecimentos técnicos da área e o terceiro é o módulo científico, que é o módulo de cobrança da produção. O segundo encerra com seminários de projetos	Mestres e doutores convidados a conhecer a proposta dos módulos e quando topam colaborar, o coletivo se organiza para custear as despesas do professor convidado, isso no caso dos que vêm de fora, quando dá, porque devido à gratuidade não existe recurso investido para esse custeio.	Duas turmas, encaminhando para terceira turma em 2009.

QUADRO 07 - CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDOS NO ESTADO DA BAHIA E SELECIONADOS PARA O ESTUDO

CURSOS	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO	ORGANIZAÇÃO DAS AULAS	FUNCIONAMENTO DAS AULAS	CORPO DOCENTE	NÚMERO DE TURMAS
Metodologia em Educação Física e Esporte (Curso gratuito)	UNEB	Está previsto para ser anual e as aulas ocorrem mensalmente e de forma intensiva. Não é necessariamente um final de semana. Os módulos vão variando de acordo com a característica da disciplina. Então, tem módulo que são três dias, manhã e tarde. Tem módulo que são quatro dias e, às vezes, chega a ter módulo de cinco dias.	O curso é modular. Ele tem três módulos que são subdivididos. Cada módulo tem suas subdivisões. O curso tem seis disciplinas no total, sendo que a disciplina que tem maior concentração de carga horária é justamente a disciplina que é o eixo da formação que é a Metodologia (120h das 360 previstas)	A disciplina de Metodologia procura garantir quatro eixos, que são esses eixos de ensino. Então, nós temos um eixo que é o eixo da Escola; nós temos um eixo que é da discussão Metodologia de Ensino para esse campo aí dos Portadores de Necessidades Especiais. Três meses assegurados para produção monográfica.	Hoje praticamente tem 20 professores que participam dessa experiência ministrando aulas e orientando os alunos no processo monográfico. Todos são mestres e doutores.	Quinta experiência concluída, partindo para a sexta em 2009.
Treinamento Desportivo de Alto Nível; Ciências do Condicionamento Físico Individualizado (<i>Personal Training</i>); Fisiologia do Exercício e Ciência do Futebol (Cursos pagos)	UNEB	Os cursos funcionaram no período de 2000 a 2003. Foram modulares, com duração de um ano a um ano e meio, cada um.	Foram cursos modulares e que tiveram três módulos no período de 12 meses, sendo cada módulo desenvolvido no período de 15 dias de aula. Neste caso, era aproximadamente intervalo de três meses entre um módulo e outro.	Aulas voltadas não apenas para professores de Educação Física, mas nutricionistas, médicos, fisioterapeutas, pessoal da dança, dentre outros profissionais interessados. Algumas aulas foram realizadas no Laboratório de Fisiologia do Esporte Clube Vitória.	A qualificação dos professores era de Especialistas a doutores, variando entre professores da casa e de outras instituições baianas, bem como professores convidados de outros estados.	Uma turma de cada curso, exceto o de <i>Personal Training</i> que teve três turmas.

QUADRO 07 - CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDOS NO ESTADO DA BAHIA E SELECIONADOS PARA O ESTUDO

CURSOS	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO	ORGANIZAÇÃO DAS AULAS	FUNCIONAMENTO DAS AULAS	CORPO DOCENTE	NÚMERO DE TURMAS
Condicionamento Físico Aplicado à Cardiologia (Curso pago)	UNIME	Previsto para ser anual e as aulas, na primeira versão, aconteciam de segunda a sábado, uma vez por mês. Em virtude das queixas dos alunos, muitos deles professores de academia, esse ano o formato mudou para dois encontros no mesmo mês, com aulas no período de sexta à noite e sábado o dia todo. Novo padrão de aula da instituição, com aumento do número de disciplinas e diminuição de carga horária das mesmas.	O curso pensado para atender as 360h/ aulas exigidas, mas com complementos de estágios e outras atividades extra curriculares e chega até 420h, contando com os possíveis estágios que existem dentro da instituição. As matérias tinham carga horária de 30h e, de acordo com novo padrão institucional, terão 24h aproximadamente nos próximos cursos e/ou turmas.	Além dos blocos de disciplinas em aulas ditas teóricas, fazem sempre ciclo de palestras, seminários e atividades que ultrapassam as 360h exigidas, mas não se abre mão das aulas práticas nos espaços da instituição, tais como: sala de condicionamento físico e Programa de Atendimento para Diabéticos. No novo formato de aula da instituição, dois encontros por mês, a mesma disciplina é dividida em dois blocos.	Em relação à titulação, tem uma boa parte do grupo que são mestres e doutores, cumprindo a exigência do INEP, e muitos são professores da casa, ou seja, eles já trabalham dentro da filosofia da instituição. Mas também existem professores convidados de outras instituições e estados.	Formaram três turmas e estão encaminhando a quarta turma para o próximo ano 2009.

QUADRO 07 - CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDOS NO ESTADO DA BAHIA E SELECIONADOS PARA O ESTUDO¹³

¹³ Quadro sistematizado por NOVAES, Amanda Leite (2008) a partir de experiências relatadas pelos coordenadores de curso durante as entrevistas realizadas.

A partir desse quadro, o qual caracteriza cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física, desenvolvidos no estado da Bahia e selecionados para pesquisa, foi possível notar que: os cursos em análise foram pensados e materializados por instituições baianas, as quais oferecem também o curso de graduação em Educação Física, e isso nos remete à possibilidade de as mesmas idealizarem projetos contínuos de formação para o cenário baiano da área; de maneira geral, os cursos funcionaram no período de 12 meses, sendo organizados em módulos de disciplinas, compondo o conjunto de conhecimentos selecionados de acordo com a pertinência da proposta da formação prevista em cada curso; e, sob esse aspecto, ainda, importa registrar que os encontros em cada bloco de conhecimentos se davam uma vez por mês, de forma geral, acarretando certa preocupação, pois os alunos não tinham e não têm outro momento de reflexão com o professor convidado para o referido módulo.

Sob esse aspecto, houve depoimentos que relataram essa situação nos cursos de nosso interesse - o de um encontro apenas com o professor - como uma preocupação evidenciada, conforme podemos verificar na fala do coordenador do curso de especialização da UNIME:

[...] Nós vamos ter agora dois encontros, em vez de um encontro por mês, vão ser dois encontros por mês, sendo que vai ser na sexta à noite, e no sábado o dia todo. Nós aumentamos as matérias do curso e cada disciplina agora vai ter em torno de 24h. Esse é um novo padrão da instituição UNIME. [...] Então, o aluno tem encontro numa sexta e num sábado e no máximo quinze dias tem aí a matéria concluída no segundo encontro. Então, a mesma disciplina é dividida em dois blocos. Por um lado, isso é interessante, porque você tem aí um intervalo de quinze dias, porque o aluno vai pra casa com algumas tarefas, alguns trabalhos orientados pelo professor e no segundo encontro ele vem e apresenta esses trabalhos, tira as dúvidas que surgiram nesse período de estudo. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.F.A.A.)

Fala-se dessa preocupação, por sua vez, devido a algumas experiências observadas e vivenciadas em outros cursos de especialização desenvolvidos no estado, em que os encontros se dão aos fins de semana, uma vez por mês, e em formato de “aula-palestra”, de modo que os estudantes prestigiam a fala do convidado na condição de ouvintes, participando, no máximo, a partir de atividades propostas na dinâmica da própria “aula-palestra”. Isso ocorre, pois os cursos inseridos nesse formato não disponibilizam antecipadamente o material da aula aos alunos, impedindo, portanto, que os mesmos acompanhem o curso estando mais a par dos temas das discussões abordadas, sem a oportunidade de dialogar mais com o mediador da disciplina do

referido mês/módulo para tirar possíveis dúvidas surgidas após consulta ao material e aprofundamento dos estudos.

É nesse sentido que destacamos a importância de um tempo maior disponível para esses encontros modulares nos cursos de especialização, na intenção de ser melhor aproveitada a experiência da formação, com material previamente disponível para estudo das aulas. De acordo com os entrevistados da presente pesquisa, percebemos uma organização semelhante das aulas nestes cursos, organizados todos em forma de módulos e uma vez por mês. Entretanto, os depoimentos dos coordenadores demonstraram formatação diferenciada da descrita anteriormente. No geral, os encontros nesses cursos ocorrem em um período de aproximadamente cinco dias intensivos, uma semana inteira de aula, onde os alunos recebem antecipadamente o material a ser trabalhado, tendo tempo hábil para sanar as dúvidas. É um modelo defendido, no geral, pelos coordenadores entrevistados, conforme constatamos com o depoente UFBA A:

[...] quando o curso é colocado na rua, vamos assim dizer, ele já tem todas as datas agendadas, até mesmo porque a nossa proposta de curso, apostando também numa qualidade do curso, é que ele funcione sempre uma semana a cada mês, todos os dias de noite, de seis horas até às dez horas da noite, acho que é seis e meia até às dez, dez e pouco da noite, posso depois ver esse horário direitinho, e ele é noturno, durante a semana ele é todo noturno e, no sábado, o dia inteiro. Então nós funcionamos assim, apostando que esse é o modelo onde a qualidade de ensino é melhor do que outros modelos como uma vez por final de semana, alguma coisa assim. (INFORMAÇÃO VERBAL, H.C)

Para ilustrar melhor a caracterização proposta pelo presente trabalho, chamamos a atenção para duas experiências relatadas na pesquisa e que apresentam um formato modular diferenciado dos demais de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física existentes no estado. Os cursos de Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, esporte e Lazer, da UFBA, e o de Metodologia em Educação Física e Esporte, da UNEB, apresentam duas experiências distintas entre si, porém, muito interessantes a serem compartilhadas para o contexto geral do panorama.

A citar, podemos acompanhar o depoimento do coordenador do curso da UNEB, quando relata a experiência do curso que coordena:

[...] Ele tem três módulos que são subdivididos. Cada módulo tem suas subdivisões. Ele tem seis disciplinas no total, sendo que a disciplina que tem maior concentração de carga horária é justamente a disciplina que é o eixo da formação que é a Metodologia. A disciplina de Metodologia procura garantir quatro eixos, que são esses eixos de ensino. Então, nós temos um eixo que é o eixo da Escola; nós temos um eixo que é da discussão Metodologia de Ensino, para esse campo aí, dos Portadores de Necessidades Especiais. O primeiro eixo normalmente é dado pelo professor Mauro Vago. O eixo para Portadores de Necessidades Especiais, o professor Admilson Santos. O eixo do Esporte pelo professor Sávio Assis [...]. E o eixo do Jogo que é dado por dois professores, o professor Cláudio Lucena e o professor João Danilo que colaboram, são professores da UEFS e que colaboram com a gente nessa experiência. Esse Eixo da Metodologia é subdividido em quatro etapas e o que se busca é uma articulação desses quatro eixos, garantindo que o profissional tenha uma visão sobre a questão do ensino, sobre a questão da metodologia. (INFORMAÇÃO VERBAL, L. R.)

Como é possível perceber, há a articulação prévia entre os conhecimentos desde a construção do módulo. A discussão de metodologia como componente curricular, eixo central da formação, é subdividida em quatro eixos de ensino para assegurar embasamento teórico-metodológico ao profissional. Dessa forma, não percebemos o mero cumprimento de carga horária exigida e do tempo disponível ao módulo em um único mês. A organização dos eixos favorece a boa articulação entre os conhecimentos no âmbito das metodologias e isso pode implicar em uma melhor qualificação.

Por outro lado, temos a experiência desenvolvida na UFBA, onde o depoente nos informa que:

[...] Ele tem três módulos, cada módulo com três disciplinas. As disciplinas que compõem um tempo de encontro presencial, que nós chamamos de trabalho pedagógico, e um tempo de trabalho não presencial, que nós chamamos de trabalho científico. Os encontros acontecem, os trabalhos pedagógicos, as disciplinas, de 45 a 45 dias, e entre uma disciplina e outra tem sempre um trabalho de pesquisa a ser realizado e prestar contas no primeiro dia da disciplina posterior. Então, o segundo módulo começa cobrando o que foi tarefa deixada pelo primeiro. Existe uma relação de um encontro com outro. Isso tem sido muito interessante. Primeiro porque nós conseguimos romper com a ideia do professor dono da disciplina. Agora a disciplina é que manda o professor, porque tem um planejamento que é feito no início do curso, o conjunto dos professores é informado desse planejamento; já na primeira disciplina, nós fazemos um mapeamento, o que nós chamamos de eixo matricial da especialização. Um mapeamento de quais são os interesses de pesquisa do conjunto dos estudantes que entraram...os professores e professoras que entraram. E aí nós conseguimos localizar os campos privilegiados e em cima disso é montado o primeiro módulo. (INFORMAÇÃO VERBAL, C. L. S. Jr.)

Dessa forma, é possível identificar que a organização dos módulos se dá a partir das demandas concretas, ou seja, como cada módulo tem três disciplinas e o primeiro módulo é todo de fundamentação teórico-metodológica, conforme já relatado pelo coordenador e organizado no quadro apresentado anteriormente, na primeira disciplina, a partir do mapeamento dos interesses de pesquisa do grupo de participantes, é possível articular as demais disciplinas com as intenções reais de pesquisa, já que essas tratarão de discutir aspectos pertinentes à construção dos projetos, compreensão de ciência, teorias de conhecimento, dentre outros. Outrossim, o planejamento deve ser reelaborado e adequado à realidade do coletivo participante e, como as defesas de monografia ocorrem ao final do curso, nota-se a articulação existente desde o início da proposta do curso, o que deve tornar a formação mais consistente e os conhecimentos mais articulados.

Trouxemos essas duas experiências para percebermos que é possível pensarmos novas formatações de aulas para cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física que rompam com o perfil de “aula-palestra” e deem maior consistência e qualidade à formação. Além disso, mesmo que as aulas não ocorram em uma semana intensiva, devido aos trabalhadores que não podem se ausentar por muito tempo de seus serviços, até mesmo as opções de aula em fins de semana mensais podem ter qualificação se o projeto de formação for consistente e bem articulado, e os materiais disponibilizados em tempo hábil para os estudantes do curso organizarem seus estudos para as aulas.

Outro aspecto observado nos cursos investigados foi quanto aos recursos financeiros investidos. No aspecto geral, foi possível perceber a lógica do capital sendo veiculada também na lógica de criação de cursos de pós-graduação na Bahia, principalmente os cursos em nível *Lato sensu*, os quais acompanham o aumento desordenado das instituições de ensino superior. Em atendimento à exigência anunciada, no mercado profissional, das titulações e certificações, por exemplo, as iniciativas isoladas criam os cursos sob quaisquer condições e sem que haja “prejuízos” financeiros para as instituições. Destarte, estas precisam estabelecer taxas mensais para que os cursos funcionem, se mantenham e deem lucro para a instituição que os oferta, como é o caso das instituições privadas. Por conta disso, os investimentos feitos nesses cursos são altíssimos e as taxas mensais simbolizam, no montante, o preço que se paga pela privatização do conhecimento.

De acordo com o depoente UFBA A, por exemplo, as taxas cobradas nas universidades públicas correspondem apenas à manutenção dos cursos, sem fins lucrativos:

Eu vejo que muitas outras universidades, talvez, tenham uma visão um pouco mais financista, ou seja, mais mercadológica aí, mas em relação a questões mais econômicas, até com a questão do lucro, que não é o nosso caso aqui, nós não visamos o lucro, nós não temos lucro aqui no nosso curso, apenas para pagar as despesas do curso, do corpo docente, das viagens dos colegas que nós trazemos e mais as instalações, mais alimentação e, que é um pouco diferente dessas outras instituições que também visam o lucro com os cursos de pós-graduação. Por isso, possivelmente, eles também abrem as possibilidades de cursos de final de semana, tipo sexta e sábado, sábado e domingo, entendeu, que eu também, por outro lado, eu acho que também é louvável, no sentido de que oportuniza aqueles que não podem ficar a semana inteira. Ficar a semana inteira aqui, e muitos deles vêm com muita dificuldade, entendeu? Tem que pagar alguém pra... tão pagando o curso e ainda paga alguém para substituir, e aí essa possibilidade de final de semana passa a ser uma boa possibilidade para aqueles que não podem. Tenho as minhas restrições no que diz respeito, principalmente, a qualidade do ensino, do ensino-aprendizado, da questão da orientação da monografia, mas eu também tenho observado que alguns desses cursos, alguns desses resultados têm sido bastante satisfatórios, de colegas nossos que fizeram o curso e que saem engajados, que saem motivados com a profissão, e que tem feito bons trabalhos também, inclusive partindo para alçar novos voos como a questão do *Stricto sensu*, como o mestrado. (INFORMAÇÃO VERBAL, H.C.)

É notória, então, a lógica do capital ser veiculada nas instituições públicas de forma camuflada, com discurso a visar apenas a manutenção das despesas pertinentes ao funcionamento dos cursos, como se não fosse dever do estado assumir essa responsabilidade. Isso representa claramente o processo de privatização, não apenas em nível de Bahia ou nordeste, mas em nível de Brasil, e não podemos tratar essa situação com naturalidade.

É o processo de desqualificação do trabalho e do trabalhador que atinge a área. É o processo de privatização das Instituições Públicas. São os mecanismos para driblar o arrocho salarial dos professores que recebem quando a especialização é paga, e a maioria é paga, nas universidades públicas. É o meio de sustentar necessidades de recursos na graduação, porque a especialização paga arrecada fundos e compra equipamentos etc. Enfim, tudo menos articulação entre ensino-pesquisa e extensão. O Estado gratifica muito pouco quem tem especialização. O aumento na especialização é, enfim, um comércio lucrativo onde a mercadoria *cursos* é muito bem vendida. [grifo nosso] (TAFFAREL, 2008 - INFORMAÇÃO ESCRITA).

Para Taffarel, o processo de mercadorização de cursos de qualificação profissional, bem como a omissão do estado diante da sua responsabilidade financeira e social, são evidências

cada vez mais acentuadas no processo de privatização da educação. Não podemos fechar os olhos para esse processo e, portanto, devemos combater as iniciativas pagas nas universidades públicas.

Em linhas gerais, para sintetizarmos novas perspectivas de projetos de formação continuada para Educação Física nos cursos de pós-graduação *Lato sensu* da Bahia convidamos nossos entrevistados a apontarem limites e possibilidades para a formação continuada da área, a partir de caminhos percorridos na pós-graduação *Lato sensu* no estado.

4.4 PERSPECTIVAS APONTADAS PELOS COORDENADORES DE CURSOS

Dentre as análises feitas pelos coordenadores entrevistados acerca do processo de formação continuada em Educação Física na Bahia, tanto no aspecto geral quanto específico, obtivemos depoimentos que vão desde os aspectos positivos dos cursos existentes até às mais ferrenhas críticas ao processo descrito no panorama traçado. De acordo com a análise feita pelo depoente UFBA A, os cursos de pós-graduação *Lato sensu* na Bahia têm evidenciado perspectivas positivas de continuidade de formação, tanto aos profissionais recém-formados quanto àqueles que não estudam há algum tempo e se encontram desmotivados com a profissão.

[...] eu tenho notado que, apesar de eu ter dito pra você de que a graduação não dá conta, então as pessoas buscam quase que de imediato ao término da graduação uma pós-graduação, às vezes até antes, não é o caso nosso aqui, porque a gente tem um projeto diferenciado e que praticamente não dá acesso a essas pessoas que, no nosso caso especial, não concluíram. O que eu posso dizer é o seguinte, então eu observo que dos 40 alunos, por exemplo, tem um grupo, talvez aí de uns 10 alunos, que são alunos recém-formados, que estão buscando essa qualificação para uma rápida inserção no mercado, ou para se engajarem em algum projeto, em alguma instituição mais rapidamente, ficarem mais qualificados dentro daquele conteúdo, daquele assunto de estudo. Por outro lado, também observo que alguns colegas em final de carreira também estão, como alguns chegaram a relatar pra mim: “olha eu tô me aposentando do Estado, mas eu quero continuar trabalhando com a Educação Física, mas não quero mais trabalhar no ensino e 1º e 2º grau, eu quero fazer uma outra coisa, tipo trabalhar com aptidão física e saúde, qualidade de vida, na 3ª idade”. Ou seja, numa outra dimensão de Educação Física que seja não somente o ensino em que ele trabalhou durante 30 anos, por exemplo. Então, alguns deles vêm buscar uma renovação em relação à sua aposentadoria, outros estão no meio do caminho, um outro grupo que está no meio do caminho, e que também talvez não estejam tão contentes ou estão vislumbrando outras possibilidades do seu trabalho da Educação Física, e esse é o momento de vir buscar uma especialização, porque

não puderam ou estão buscando uma outra especialização, é muito comum a gente encontrar pessoas que já fizeram uma, tá fazendo a segunda, às vezes a terceira especialização como se dissesse assim: “eu tô buscando algo a mais pra me completar na minha formação, porque agora eu estou trabalhando com esporte, alguma coisa assim. (INFORMAÇÃO VERBAL, H.C)

A partir desse depoimento podemos constatar, ainda, que muitos professores buscam, em cursos de especialização, atender uma demanda profissional que, às vezes, a graduação não tenha dado conta ou, talvez, o fator tempo não tenha permitido ao professor dar continuidade, tendo em vista o enveredamento deste para novos estudos que não têm ligação direta com o que vem sendo trabalhado.

Faz-se necessário, então, identificar as contradições existentes no processo educacional, tanto no viés de formação inicial quanto em sua continuidade, porque, a partir disso, poderemos pensar possibilidades para avançar no que estamos denominando aqui de “novas perspectivas” ou “novos desafios” dentro do panorama traçado. Nesse sentido, trazemos a reflexão do depoente UFBA B, o qual discorre sobre as contradições.

A primeira delas diz respeito à noção de que é impossível pensar uma pós-graduação boa quando a graduação não é. Eu tô falando do conjunto da graduação. A segunda delas, enquanto persistir a divisão social do trabalho, a graduação e a pós-graduação vai estar entrecortada pela contradição pesquisar e ensinar; e a dicotomia, e não a contradição, mas a dicotomia teoria e prática, vai estar entrecruzada pela questão central do capital. A questão do capital e trabalho nos implica no mote da questão “ensinar” e essa contradição qualificar/desqualificar. Aquilo que o Pablo Gentili chama “formar, pero no mucho”. Você forma para ser explorado, mas não para entender o contexto de exploração. No mínimo essas três, eu penso, são comuns em qualquer lugar desse estado. Em que pese as boas intenções dos sujeitos, não acho que necessariamente são cursos montados de forma maquiavélica, mas eles demonstram que a estrutura educacional opera com muita força sobre a cabeça dos professores. Um segundo elemento de contradição se dá sobre um contexto tão complicado, do ponto de vista das condições concretas e o conjunto das teorias que subsistem dando sustentação a essas perspectivas de formação. Esses últimos vinte anos de propagação do pensamento neoliberal e na questão científica do pós-modernismo causou prejuízos danosos à gente. E no caso da pós-graduação isso se reflete na ideia da individualização da formação. A ideia do *menu* para formar sobre a base do argumento da diferença. Como todos nós somos diferentes, deveríamos ter direito às diferentes formas de formação. O que não captam na contradição, que as diferenças na desigualdade pressupõem, é que prevalece a desigualdade. A gente só pode falar de diferença quando tivermos conseguido atingir um patamar societário em que a igualdade esteja colocada. Igualdade, aqui, do que dá dignidade ao homem, não é igualdade de que todo mundo agora é igual. Aquilo que o Marx chamava de igualdade na diversidade. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.L.S.Jr)

A partir das contradições destacadas pelo depoente, percebemos o quanto somos explorados e dominamos pouco o contexto de domínio dessa exploração, a ponto de submettermos-nos a condições cada vez mais precárias de trabalho e de qualificação do mesmo, no caso da formação continuada de professores, sem fazermos muito para superar essas contradições. O argumento da diferença é que fundamenta a aceitação natural dos professores das “diferentes” condições de formação em que são submetidos. Caímos na ilusão de que precisamos, individualmente, superar as contradições, reivindicar nossos direitos de trabalhadores, porque cada um passa por um processo particular, diferenciado. Dessa forma, enaltecemos o processo desarticulado e fragmentário das lutas coletivas.

A complementar tais reflexões, o depoente UNEB A versa também sobre esse contexto:

[...] primeiro começando a dizer que a nossa sociedade estabelece essa correlação de forças. A gente sabe que toda sociedade que é constituída em classes tem tensões, tem disputas. E na medida em que você consegue ter maior organização, maior poder político, maior força, você consegue avançar um pouco mais e nos momentos em que você não tem essas condições atendidas, você acaba tendo prejuízos. Se a gente for considerar que aliado a essa estrutura de classes nós temos aí um modelo hegemônico que coloca todos nessa condição de precarização da força de trabalho, das condições de trabalho, é claro que nós, da Educação Física, também passamos por esse processo e isso se reflete no campo da educação básica, no campo do ensino superior, da pós-graduação, e por aí vai. Eu poderia dizer que a partir da experiência que eu tenho, não só como coordenador, mas como professor que venho militando há muito tempo no ensino público, já são 14 anos trabalhando no ensino público, eu diria que esse é um trabalho contínuo e sistemático, de criar condições que possam permitir àqueles que pensam a sociedade de uma forma diferente de se contrapor a esse modelo, embora isso não seja uma tarefa fácil. É uma tarefa extremamente difícil. Mas, esse é o exercício que a gente faz cotidianamente na instituição. Quando eu digo isso eu me refiro àqueles que têm compromisso com a instituição. Esses buscam cotidianamente superar a precariedade dessas condições de trabalho, as dificuldades que são impostas pelas suas condições de formação, de qualificação. Em muitos momentos a gente precisa da nossa qualificação junto com o trabalho docente, tem gente que não tem condições aí de ter uma liberação para fazer os estudos de uma forma mais adequada. Então, nesse sentido eu quero dizer que eu reconheço todas essas contradições que estão aí colocadas, elas se explicitam nos diferentes espaços onde a Educação Física, onde a sociedade circula e o que a gente busca através da experiência é garantir e fortalecer os espaços e as experiências que a gente, como eu já disse, que a gente acredita que pode se contrapor a esse modelo. (INFORMAÇÃO VERBAL, L.R.)

Como podemos constatar, a correlação de forças existente na sociedade capitalista, as disputas e as tensões das lutas de classe influenciam diretamente as precárias condições de trabalho dos professores aqui descritas e, conseqüentemente, de seus percursos formativos. As

contradições são anunciadas e denunciadas como determinantes históricos que precisam ser superados em um tempo que talvez não saibamos definir, mas, ao menos, precisamos estar organizados e trabalhar coletivamente nesse processo.

Dentre os desafios propostos, faremos alguns destaques importantes. De acordo com o depoente UNIME, ao analisar o panorama da pós-graduação *Lato sensu* na Bahia, como formação continuada na Educação Física, temos:

[...] Então, sendo assim, acho que uma crítica que fica é que os cursos de pós-graduação das outras faculdades têm que se mobilizar e criar suas estratégias de pós-graduação para continuar no processo de educação continuada dos seus próprios alunos. Seria muito interessante que os nossos alunos pudessem continuar conosco na pós-graduação. Os da Católica continuarem num curso da Católica, os da Federal num da Federal, enfim, porque aí você poderia enquanto instituição ter mais tempo para aprofundar questões que já foram discutidas previamente na graduação. Então, eu acho que no dia que nós conseguirmos isso, nós estaremos trabalhando efetivamente na educação continuada, com fundamentação, já que eu estou trabalhando, extendendo algo que já foi iniciado pelo nosso grupo há três, quatro anos atrás quando o aluno entrou na graduação. Eu acho que o ponto crucial seria esse. A gente fomentar mais cursos produzidos por nós mesmos aqui na Bahia. Vamos falar na Bahia, não só Salvador, mas no estado como um todo. Precisamos melhorar um pouco isso. Eu acho que é omissão das universidades públicas e privadas do estado da Bahia lançarem programas de pós-graduação e continuar trabalhando com seus alunos e porque não sair da questão do *Lato sensu* e migrar para o *Stricto sensu*, que é um problema seríssimo. Nós não temos um curso de mestrado e doutorado na área de Educação Física no estado da Bahia. Isso é uma questão importante. Importante que precisava ser revista, não é?! [...] Outra coisa importante é que para a pós-graduação se efetivar, é preciso outros trabalhos dentro da universidade, é preciso estágios, seminários, mesas redondas, outras ações complementares que não somente o bloco de aulas, que é novamente o que as outras universidades de fora não conseguem manter na Bahia, porque eles não têm sede aqui. Se eles não têm sede aqui, é difícil pra eles, eu entendo, manter essas atividades. Daí a importância das universidades locais. Elas sim têm condição de, além das aulas de pós-graduação, fazer uma série de outras atividades que são complementares para o programa de pós-graduação. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.F.A.A.)

Percebe-se a crítica sobre as instituições que fazem colônias de cursos na Bahia, sem o mínimo de perspectiva contínua de formação ou processo educativo, quer seja no âmbito dos cursos, quer seja no âmbito das demais atividades que atendam a comunidade local. A ideia de continuidade defendida pelo referido coordenador é de projeto formativo para os egressos da própria instituição, o que nos mostra um aspecto importante principalmente por se tratar de um depoimento de instituição privada. Entretanto, importa considerarmos que não precisa ser, necessariamente, um projeto fechado e exclusivo apenas para os egressos da instituição. Deve

haver projeto de formação que atenda as demandas concretas do cenário baiano para a Educação Física. É possível pensar continuidade articulada com outras instituições, ou em nível de Bahia, ou de Brasil, até porque a troca de experiências enriquece. Mas, para isso, o desafio é o de fazer existir projetos de formação em todos os âmbitos, por exemplo, articulados para as licenciaturas em geral e para as licenciaturas em Educação Física no estado da Bahia, em particular.

Diante disso, outros desafios ou perspectivas propostas pelo depoente UNEB A apontam para referendar a responsabilidade social das instituições públicas diante dessa questão.

[...] Acho que um caminho que está colocado para a pós-graduação *Lato sensu* que colabora nesse sentido, e a Educação Física teve ganhos expressivos nas últimas décadas, foi justamente a possibilidade que esses espaços proporcionaram de você refletir a sociedade para além daquela questão específica, mas de conseguir hoje relacionar o campo da Educação Física com todas essas contradições que estão aí colocadas. Para além disso, a própria possibilidade de você se envolver com o mundo da pesquisa é também um caminho que está colocado, como uma tentativa de reversão desse quadro, de tentar sistematizar propostas que estejam fora desse campo que você colocou aí, de uma demanda, que muitos articulam aí a ideia que existe uma demanda, mas nessa perspectiva de uma demanda que vai gerar uma receita, um lucro. Eu acho que existe demanda, não precisa fazer grandes estudos para dizer isso. Eu basicamente trabalho no interior nesses 14 anos e percebo que as escolas, como você bem colocou, ainda não garantem sequer um profissional com formação inicial para que os alunos possam ter essas experiências no campo da Educação Física. Então, demanda existe. As escolas estão aí dizendo que precisam agora dessa demanda, vamos dizer assim, ela precisa ser atendida, sobretudo com a expansão de projetos que coloquem a formação e a preocupação com a sociedade como centralidade. E aí eu vejo que esse caminho é possível nas instituições públicas através de vários projetos, que começa por uma formação inicial bem pensada, bem qualificada e vai avançando com os projetos de pós-graduação *Lato sensu*, *Stricto sensu* e uma série de outras intervenções como os próprios projetos de extensão podem se constituir para tentar mudar essa realidade. Então, eu diria que a demanda precisa ser atendida tanto no campo da formação inicial como da pós-graduação *Lato sensu*, *Stricto sensu* pelas instituições públicas [...]. (INFORMAÇÃO VERBAL, L. R.)

Para além da defesa do público, precisamos chamar atenção para os condicionantes históricos que precisam ser destacados para compreendermos o contexto em que vivemos e criarmos condições efetivas para superação das contradições anunciadas. Para tanto, o coordenador do curso de Metodologia da UFBA nos apresenta uma tarefa histórica como desafio.

Eu penso na resolução, ou na possível resolução, portanto aqui na possibilidade, sobre três tempos históricos. O imediato que dá pra ser pensado em até trinta dias; o mediato que dá pra ser pensado numa esfera de anos (um a dois anos) e o histórico que não dá pra ser pensado “quando”, mas apenas que deve ser feito. O imediato diz respeito à qualificação individual do trabalho docente, a determinação do sujeito de que precisa dar conta de que amanhã sua aula precisa ser melhor do que a de hoje. É um processo contínuo por isso é que dá pra ser precisado até trinta dias. É possível sim que o sujeito coloque pra si a tarefa de fechar um mês menos ignorante do que foi mês passado. Do ponto de vista mediato, o processo de qualificação dos sujeitos que trabalham na mesma profissão compreender que a educação é trabalho coletivo e que, portanto, não dá para o professor querer ser a bolacha mais fresquinha do pacote, porque se tiver uma que tiver mofada o pacote todo vai mofar. Isso coloca uma coisa pra nós complicada. Nós temos que discutir sobre o trabalho do outro! É uma balela essa história de que o professor tem autonomia repleta e que ele pode fazer o que quiser. Não, nós temos que discutir, porque, se você trabalha direito, eu trabalho direito e se os outros oito professores da casa não trabalham direito, o produto final da formação é muito ruim. Porque o conjunto das experiências negativas é maior do que o conjunto das experiências positivas. Em que pese, do ponto de vista da dialética, entender que a qualidade pode superar a quantidade. E do ponto de vista histórico, é do ponto de vista histórico, só uma outra sociedade que coloca o humano em primeiro lugar, a dignidade do homem em primeiro lugar e não o lucro, nós vamos ter condições materiais dadas para resolver esses problemas. Enquanto isso não acontecer, a tarefa histórica é construir essas condições materiais para que essa nova sociedade possa ser construída. (INFORMAÇÃO VERBAL, C.L.S.Jr.)

Diante dos desafios e perspectivas anunciados pelos coordenadores de cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física desenvolvidos na Bahia, pudemos traçar caminhos para as possíveis sínteses do trabalho, as quais estão articuladas entre o entrecruzamento das categorias de mediação existentes no princípio de indissociabilidade entre teoria-prática, ensino-pesquisa, demanda-oferta, dentre outras mediações que estão atreladas à categoria totalidade concreta de caracterização dos cursos investigados e, por sua vez, enlaçados com os projetos institucionais de formação e o projeto de sociedade.

CAMINHOS E DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Novos horizontes
Se não for isso, o que será?
Quem constrói a ponte
Não conhece o lado de lá
Quero explodir as grades
E voar
Não tenho pra onde ir
Mas não quero ficar
Suspenda a queda livre
Libertar
O que não tem fim sempre acaba assim*

Humberto Gessinger, 2007

Ao caminharmos para as considerações finais relativas ao trabalho que nos propusemos a desenvolver no Mestrado em Educação, faz-se necessário recuperarmos a problemática central do estudo que buscava compreender melhor as características e perspectivas dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Física, no intuito de se refletir criticamente sobre os desafios para formação continuada na área.

Os passos dados levaram em consideração a revisão de literatura sobre a temática, os depoimentos de coordenadores e o conjunto de informações acerca dos cursos de especialização que fizeram parte do universo da pesquisa. Sendo assim, cabe destacar como principais sínteses da produção os aspectos que vão desde o cumprimento da Resolução nº 01/2001, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação, até características mais específicas, como: eixo temático, funcionamento e organização das aulas, número de turmas e periodicidade na oferta do curso.

Ao longo desse processo, ficou evidente que os cursos atenderam às exigências estabelecidas na resolução para o funcionamento regular dos mesmos, já que cumpriram o que está disposto na resolução e, para o funcionamento, não precisam de autorização ou outro tipo

de reconhecimento. Com isso, entende-se o porquê de tantos cursos serem criados sem muita burocracia e o mercado para instituições privadas crescer tão rapidamente com cursos de especialização.

Foi possível percebermos também situações importantes e que mereceram nosso destaque: no universo de aproximadamente 48 (quarenta e oito) cursos de especialização, oferecidos por cerca de 12 (doze) instituições diferentes e para profissionais graduados em Educação Física no estado desde 1986, a maioria vem sendo disponibilizada por instituições privadas e, ao longo dos anos, os enfoques temáticos têm aumentado cada vez mais.

Além disso, identificamos que somente com a expansão desregulada do ensino superior foi que os cursos de especialização ganharam potência e são movidos pelo aumento do número de ofertas de cursos, principalmente no âmbito privado. Entretanto, ao tomarmos como referência o período de 1990, em que essa expansão se acentua, a UCSAL não deu continuidade aos projetos de formação continuada na área de Educação Física, em nível de pós-graduação, deixando registro de oferta de apenas três cursos: Administração Desportiva, Metodologia da Educação Física, Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil. Destacamos esse fato por reconhecermos a contribuição histórica que a instituição tem no cenário baiano para a formação em Educação Física.

Por outro lado, em relação ao universo das instituições públicas que ofereceram os cursos, é importante considerarmos que, na Bahia, temos apenas quatro universidades estaduais e uma federal que oferecem cursos de graduação na área. Dessas quatro, três já ofereceram algum curso de especialização: UFBA, UNEB e UESB, sendo que a UNEB e a UFBA continuam oferecendo cursos de pós-graduação *Lato sensu* gratuitamente na área. Em relação às instituições particulares, a UNIME e a UGF demonstraram periodicidade na oferta. Importa, todavia, destacarmos que a UGF (Universidade Gama Filho) não tem natureza institucional na Bahia, e sim no Rio de Janeiro, seus cursos são implementados no estado por meio de parcerias, o que constitui um tipo de colonização de conhecimento.

Em relação à dispersão dos enfoques temáticos, percebemos que há uma oscilação predominante entre cursos que envolvem a discussão da Saúde, da Metodologia do Ensino da Educação Física e/ou do Esporte e do Treinamento Desportivo. Então, poderíamos dizer que refletem as áreas de conhecimento em que a Educação Física transita, ou seja, tanto nas Ciências Humanas e Sociais, quanto nas Ciências Naturais. Entretanto, é preocupante que essa dispersão de enfoques temáticos represente a descontinuidade da formação dos professores de

Educação Física. Os projetos de cursos de pós-graduação devem atender as demandas concretas identificadas na realidade do estado da Bahia, bem como as recomendações previstas pelo MEC e pelas diretrizes da ANFOPE: base comum nacional; docência como base de formação; sólida formação teórica; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão democrática da educação; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; por fim, avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Em linhas gerais, a partir do estudo em tela proposto, podemos constatar que há predominância de cursos de pós-graduação *Lato sensu*, sendo a maioria destes oferecidos em âmbito privado, assim como os cursos de graduação, acompanhando a expansão desordenada do ensino superior no país, desde 1990, conseqüentemente, no nordeste e, em particular, na Bahia, conforme constatamos no estudo. Isso não deve ser tomado de forma natural, porque reconhecemos o movimento dialético dos condicionantes históricos que demarcam o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos.

A lógica do capital e da lucratividade, princípios da sociedade capitalista, como pudemos perceber, vigora nas políticas de criação de cursos, não apenas em instituições privadas, mas também nas públicas, como é o caso de cursos pagos oferecidos. É o processo de privatização das instituições públicas. Neste caso, a criação de cursos, e cada vez mais novos cursos de pós-graduação *Lato sensu*, acaba se constituindo como mercadoria e passa a ser muito rentável.

Constatamos, ainda, a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre formação continuada, no âmbito dos aspectos conceituais, pois, de acordo com o levantamento das produções, foram poucos estudos que anunciaram um olhar para a pós-graduação como formação continuada. Além disso, a continuidade da formação precisa ser pensada como política pública de educação integrada com a formação inicial, para que, de fato, o processo não seja interrompido e com dispersão de enfoque profissional.

É neste sentido, que essas políticas precisam estar sob bases teóricas consistentes que vislumbrem uma formação da dimensão humana do sujeito social profissional e não apenas pela lógica do mercado, se adaptando às necessidades do mesmo, como ocorre na busca pelas especializações para atender as exigências quantitativas de títulos. Outros aspectos a serem considerados são: necessidade de aprofundarmos estudos sobre a temática na região nordeste no domínio geral dos cursos e, em particular, da Educação Física; devemos reconhecer as contradições existentes no âmbito da graduação, a fim de tentarmos superar a lógica

mercadológica veiculada nas políticas de pós-graduação e, por fim, percebemos a necessidade de, a partir do panorama apresentado por esse estudo, investigar quais seriam as perspectivas de formação anunciada pelos cursos em oferta no estado com o objetivo de se contribuir criticamente para a formação continuada dos professores de Educação Física.

As instituições públicas, portanto, devem assumir a responsabilidade social perante as políticas de formação de professores, tanto em fase inicial, quanto na continuidade, e o estado não pode se isentar política nem economicamente desse compromisso. Somos sujeitos dessa história e podemos modificá-la, porque as políticas no país são neoliberais, em caráter compensatório e assistencialista. Pode-se perceber, de acordo com os modelos apresentados no texto da pesquisa, que tanto o modelo aplicacionista e normativo (baseado tradicionalmente em aulas-modelo, imitação), quanto o modelo regulativo ou descritivo (o qual situa o professor na capacidade de elaborar itinerários diferenciados, permitindo flexibilizar a profissão e entender que percepções diferentes coexistem), são modelos de formação que ilustram o perfil da política neoliberal. Ambos os modelos foram identificados nas experiências de cursos de pós-graduação *Lato sensu* desenvolvidos no estado. E, por tudo isso, faz-se necessário constituir projetos de formação humana, entendendo a mesma como decorrente das relações sociais de produção, ou seja, do modo de produção da vida, e não, simplesmente, se basear em modelos de formação. Esses projetos, por sua vez, devem estar articulados com a educação básica, a graduação e a pós-graduação, tomando como referência um projeto histórico superador.

Ao concluir esse trabalho, portanto, foi possível traçar um panorama de cursos de pós-graduação *lato Sensu* desenvolvidos no estado da Bahia, bem como caracterizá-los. No entanto, ao defendermos os projetos de cursos como projetos de formação continuada devidamente articulados com a formação inicial, afirmamos a importância de que sejam estabelecidas articulações teórico-práticas com os demais níveis de ensino, ou seja, com a escola básica, para os cursos de Metodologia em Educação Física voltados para escola, e articulação com os centros físico-esportivos e academias para os cursos voltados para Atividade Física e Saúde e Treinamento Esportivo; qualificação do corpo docente; indissociabilidade entre ensino-pesquisa e ampliação das vagas públicas, pois defendemos especialização gratuita desenvolvida por instituições públicas.

Sendo assim, cumprimos o que estava previsto para este estudo no que se refere ao panorama traçado, caracterização e análise da formação dos cursos de especialização em Educação Física desenvolvidos no estado da Bahia. No entanto, reconhecemos as limitações do

estudo, tendo em vista, principalmente, termos como referência apenas as falas dos coordenadores dos cursos, e destacamos ainda as possibilidades para novos aprofundamentos sobre a temática em foco.

Ao tomarmos como desafios os caminhos para Formação Continuada em Educação Física, a partir de cursos de Pós-graduação *Lato sensu* desenvolvidos na Bahia, importa levarmos em consideração a defesa de uma concepção de universidade, a qual advoga a idéia de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e que combata os cursos pagos nas instituições públicas. Dessa forma, percebemos a necessidade de construirmos condições materiais para estabelecermos sintonia com movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, em defesa do projeto que coloque o humano em evidência, e não o capital. Logo, registramos o intento da pesquisa em contribuir para o debate contemporâneo da formação continuada de professores e dos desafios do ensino superior, evidenciando a ponte que nos permitirá alçar voos em busca de novos horizontes para formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. *A Educação Física físcolar e os paradigmas de formação docente: uma análise na pós-graduação*. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- A TARDE. Salvador, 28 out. 2006. *Caderno de Pós-graduação*.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa?, Maringá, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 111-118, maio 1993.
- BRASIL. Congresso. Senado. Resolução nº 1, de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, 3 de abril de 2001. Publicação no DOU nº 69 de 09 de abril de 2001, seção 1, páginas 12 e 13.
- BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Parâmetros e Linhas de Ação deliberados no V Encontro Nacional da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Belo Horizonte, 1990. Por uma Política Global de Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/artigos_por_uma.htm> Acesso em: 02 abr. 2008.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Diversificação In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. *Política Pública Educacional no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: SBDEF, *Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: livro do ano de 1991*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, nº 2, abril/jun 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2007.
- GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set. - dez. 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Informativo*, ano 5, nº 145, 25 jan 2007. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo145.htm> >. Acesso em: 06 maio 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados e informações sobre o estado da Bahia*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba> > Acesso em: 05 jan. 2009.

KENSKY, Vânia Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEIRO, Augusto César Rios. *Educação e lazer nos parques públicos: encontro de sujeitos em espaços de cidadania*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, J.C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petropolis, RJ:Vozes, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal, 2008.

MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato et. al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (pp. 149-160).

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MELO, Silvia Sousa de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática docente*. 2001. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém – PA, 2001.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação Continuada de Educadores: superando ambiguidades conceituais. Educação e Formação do Educador. *Educação & Contemporaneidade*. Revista da FAEEBA, Salvador, v.12, n. 20, p. 311-320, jul-dez 2003.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: documentário* [2002]. DVD (85 min.). Entrevista concedida ao programa Roda Viva, TV Cultura.

MINAYO, Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INEP. Censo da Educação Superior 2003. Disponível em:

<http://www4.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 02 maio 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INEP. O Sistema de Educação Superior. Disponível em: < http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm >. Acesso em: 05 maio 2007.

NOVAES, Amanda Leite. *O ato de pesquisar em Educação Física: um olhar sobre o curso da UESB*. 2005. 50f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) – UESB, Jequié, 2005.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAOLI, Maria Célia; OLIVEIRA, Francisco de. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al.]. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus, 1991 (p. 15-38)

PIRES, Roberto Gondim. *História da Educação Física na Bahia: o percurso da formação profissional*. 2008. 116f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SADER, Emir. *Hegemonia e Contra-Hegemonia em tempos de guerra e de recessão*. Disponível em: < <http://www.unibrasil.com.br/publicacoes/critica/20/G.pdf> >. Acesso em: 22 jun. 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas: Práxis, 1998.

_____. *Pesquisa em Educação Física: As Inter-relações Necessárias. Motrivivência*. Florianópolis, ano 5. nº 5,6,7, dez 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Rossana Valéria de Souza. *Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UFSM, Santa Maria/RS, 1990.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, Escola de Formação para o Magistério Superior. In: SERBINO, Raquel Volpato et. al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998 (p. 139-148).

SORJ, Bernardo. *brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dez 2000.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os coordenadores de cursos

1. O que você entende por Pós-graduação e Formação Continuada?
2. Como você percebe a formação no caminho *lato Sensu* da Pós-graduação na Bahia?
3. Em particular, como você imprime isso no curso que coordena?
4. Como o curso se organiza academicamente (quadro docente e qualificação, número de alunos, por exemplo) e como se estrutura no que se refere ao funcionamento das aulas (frequências, abordagem de conhecimentos, tempo de integralização, procedimentos avaliativos, dentre outros)?
5. Como se dá o processo avaliativo **na** e **da** pós-graduação *lato sensu*? (Existe algum critério por parte do MEC? Existe algum instrumento organizado pelos alunos ou pela própria instituição para acompanhar a qualidade do processo?).
6. De acordo com sua análise a partir dos contextos de Mercado/Mundo de trabalho e precarização do trabalho docente, quais os limites e possibilidades para superação das contradições existentes acerca dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física?

ANEXO A - Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "g" da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão somente ao projeto aprovado pelo CNE fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidade brasileira que ofereça curso de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecido no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecido pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de freqüência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual deve constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem

de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual deve constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;
IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu que se enquadrem dentro dos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 14 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE n.º 5/83, as Resoluções CNE/CES n.ºs 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

(Publicação no DOU nº 69 de 09 de abril de 2001, seção 1, páginas 12 e 13).