

## Artigo de Revisão

# Escolas de Ofício e a relação com a Universidade: algumas implicações para a compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física <sup>1</sup>

Jeane Barcelos Soriano

*Centro de Educação Física e Esporte da UEL, Londrina, PR, Brasil*  
*GEIPEF - Grupo de Estudos sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física da UEL, Londrina, PR, Brasil*

**Resumo:** Colocamos como objetivo desse ensaio refletir sobre os aspectos que constituem o cenário da produção de conhecimento formal como valor junto à Educação Física. Para isso, assumimos como necessária a abordagem dos fatores intervenientes na configuração do conhecimento formal, junto aos grupos profissionais, procurando também realizar algumas reflexões sobre o status do conhecimento formalizado como valor, advindo da herança da relação das Escolas de Ofício e Universidade e, por fim, procuramos chamar a atenção para algumas implicações desses fatores para compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física. Por fim, chamamos atenção sobre o fato de qualquer análise realizada sobre pontos críticos da Formação Profissional, isolada das tensões que a alcançam, poderia significar, num primeiro momento, não considerar os fatores que dão o tom da cultura específica de uma determinada área, na preparação de seus profissionais.

**Palavras-chave:** Escolas de Ofício. Educação Física. Formação Profissional. Universidade.

*Vocational Schools and the relation to University: some implications for the understanding of the professional knowledge constitution in Physical Education*

**Abstract:** The purpose of this essay is to reflect upon the aspects that constitute the formal knowledge production set as a value for the Physical Education. As for that, it is understood as necessary the approach of intervening factors in the formal knowledge configuration together with professional groups, with the purpose of reflecting on the status of the formalized knowledge as a value, arising from the inheritance of the relation between Vocational Schools and University. It is also our intention to call the attention to some implications of these factors for understanding the professional knowledge constitution in Physical Education. Finally, we want to call the attention to the fact that any analyses carried out about critical aspects of the Professional Education, isolated from the tensions that reached it, could mean firstly not to consider the factors that rule the specific culture of a specific area, in the preparation of their professionals.

**Key Words:** Vocational Schools. Physical Education. Professional Education. University.

## Introdução

O entendimento da Educação Física como grupo profissional pode lançar luz sobre as características do conhecimento e os embates acerca da ênfase que deve ter como área de conhecimento, seja ela profissional ou acadêmica.

Ao tomar essa perspectiva temos a possibilidade de ficar de frente com os vetores de lutas e conflitos, muitas vezes, velados, mas que dão as cores dos diversos interesses relativos e peculiares aos grupos profissionais. A partir desse olhar temos a possibilidade de identificar uma complicada teia de objetivos e conteúdos imbricados nos sistemas de Formação Profissional, cujos atores são as associações profissionais, profissionais em exercício, o Estado, pesquisadores e acadêmicos

([BURRAGE](#), 1996). Obviamente, que neste jogo de cena, entram a influência e a importância das reivindicações sobre o conhecimento, as estratégias e a organização curricular do processo de Formação Profissional, podendo, também, variar conforme suas vinculações e negociações com o Estado e as organizações sociais diretamente ligadas ao grupo.

Outro ponto importante a destacar é a necessidade de se abordar as origens dos vínculos, compromissos e circunstâncias que permeiam a relação desse profissional com sua preparação, pois muito mais que o caráter acadêmico ou universitário, seria necessário identificar os valores que o fazem escolher ou permanecer junto a determinado grupo profissional.

Bosk (1979, citado por [BURRAGE](#), 1996), após o estudo das influências das considerações morais dos pares, em cargos de chefias (no caso, cirurgiões), sobre o trabalho de aprendizes

<sup>1</sup> Gostaríamos de agradecer à estudante do Programa de Pós-Graduação UEL-UEM, Daniela Schwabe Minelli, por sua criteriosa leitura e contribuição no texto final deste artigo.

(residentes), observou que os comentários que tinham conteúdos normativos, carregados de sarcasmo ou ironia, tendiam a marcar mais os aprendizes, do que as correções meramente “técnicas”. Conseqüentemente, eram julgados muito mais por sua dedicação, interesse e meticulosidade, do que pelo conhecimento técnico que traziam.

Isso nos faz ponderar que por mais que uma área profissional seja academicamente orientada, esse é apenas um aspecto do dinâmico e complexo mundo das interações, construções e reconstruções relacionadas ao conhecimento profissional, pois as formas ou critérios de seleção para a tomada de decisão passam, também, pela dimensão social e moral, que sempre manterão sua intersecção com a construção das intervenções ou respostas profissionais. Obviamente, a proporção da participação desses elementos poderá variar nas respostas profissionais, mas sua simultaneidade é inerente ao processo de intervenção (BURRAGE, 1996).

Cabe questionar, portanto, diante desses aspectos as raízes da ligação da Formação Profissional e a Universidade, bem como a configuração da evolução de alguns grupos profissionais, pois dessa forma, parece ficar mais aberto o caminho para discernir, junto a diversos autores dentro e fora da Educação Física, o peso e a importância atribuídos ao conhecimento formal para definição e demarcação da identidade profissional que, segundo eles, acaba implicando maior ou menor “autonomia” para tomar decisões.

Vista dessa forma, tal perspectiva remete à possibilidade de compreender, também, a

influência de outros grupos mais estruturados na capacidade decisória do grupo tido como “menos organizado”, com relação às tarefas ou execução do próprio trabalho. Isso pode acontecer, tanto pelo fato de estarem à mercê das decisões de outrem (BOSI, 1996), como também, por tomarem emprestadas as formas de lidar com o problema, conforme as lentes do grupo dominante – sendo, portanto, pouco capazes de exercer o controle sobre seu trabalho e seus resultados, principalmente, sobre os métodos e estratégias empregados. Ou ainda, acabam adotando o discurso do grupo mais forte, numa tentativa ou estratégia de sobrevivência (BECHER, 1996). Assim, cabe-nos identificar, os vários elementos intervenientes no processo de constituição da intervenção profissional, conforme Figura 1. Não é nossa intenção, neste ensaio, realizar um balanço sobre cada aspecto. Mas sim, chamar a reflexão sobre a real centralidade e influência do curso de preparação no devir Profissional.

Não podemos negar, no entanto, que as possibilidades de decisão e diversificação nesse conjunto de procedimentos podem estar ligadas ao aprimoramento conceitual e de aplicação profissional, pelo qual um indivíduo apreende e vivencia uma determinada área. Examinando dessa forma, os grupos profissionais, necessariamente, vão se caracterizar como aqueles que detêm um conjunto de conhecimentos (conceituais e de aplicação, teórico e tácito), constituídos a partir não só do conhecimento acadêmico-científico de sua área, mas também, desses procedimentos ou rotinas (LAWSON, 1990; 1999).

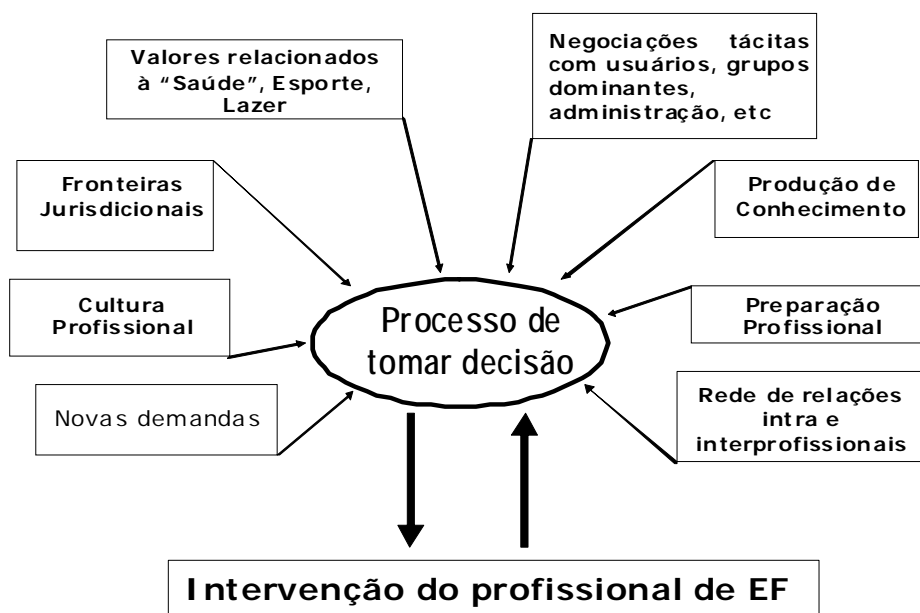


Figura 1. Composição do conhecimento do grupo profissional

BURRAGE (1996) ressalta que a partir da proposição de Flexner, a relação da Formação Profissional com a Universidade é assumida

como imprescindível. Evidenciava-se também, no conjunto de idéias flexnerianas, a suposição de que quanto mais conteúdo e proximidade do

modo de organizar e produzir conhecimento da ciência básica ou disciplinas-mãe a Formação Profissional mantiver, maior seria a consistência de sua Formação Profissional e, conseqüentemente, mais embasada estaria a intervenção profissional, além é claro da elevação presumida do *status* advinda dessa aproximação com o modo de fazer acadêmico e universitário (BAFFA, 2008).

As implicações desse matiz, mesmo onde ele foi aplicado parcialmente, podem ser resumidas, da seguinte forma: o ensino tem se caracterizado como tipo bancário baseado na transmissão de conhecimento, centralizado no professor, dissociado da dinâmica de inserção e intervenção profissional; os programas das disciplinas são de caráter conteudista e as avaliações baseadas, sobremaneira, na memorização de informações e definições; e, finalmente, o aluno se posta em sala de aula para aprender passivamente aquilo que é ensinado pelo professor (NARDY e outros, 2001; P.B.L.-UEL, 2001; SCHÖN, 2000).

É importante reconhecer que estipular laços com o conhecimento científico e a orientação acadêmica universitária fez com que diversas áreas tivessem uma orientação mais sistematizada sobre o que deveriam propor em termos de conhecimento e pesquisa (BAFFA, 2008). Por sua vez, a contrapartida foi um distanciamento dos verdadeiros problemas de intervenção de diversas áreas (LAWSON, 1990; BETTI, 1996).

Outrossim, não podemos esquecer a importância e influência direta ou indireta dos próprios grupos profissionais naquilo que deve compor os tipos de conhecimento e sua organização curricular. Ao contrário do que podem afirmar alguns estudiosos, não necessariamente a coesão entre os grupos está ligada a um corpo de conhecimento teórico, científica e academicamente constituído, pacificamente aceito.

Desse modo, reconhecemos elementos que marcam a orientação acadêmica e a idealização do conhecimento profissional de modo geral e da Educação Física, especificamente, e que fazem parte, mais fortemente, do discurso e intenções de pesquisadores e docentes universitários, mas que também perpassam as falas dos profissionais.

Buscar essas informações pode nos permitir esclarecer alguns valores que cercam o modo de ver e o que estaria circunscrito na perspectiva de uma intervenção profissional "eficaz", a partir do universo acadêmico-universitário.

A partir dessas ponderações iniciais, acreditamos ter melhores condições para balizar as considerações acerca dos aspectos que subjazem as características do conhecimento do profissional, de maneira geral e em Educação Física, especificamente. Assim, tendo como fundamento o elo entre as Escolas de Ofício e a Universidade, colocamos como objetivo desse

ensaio refletir sobre os aspectos que constituem o cenário da produção de conhecimento formal como valor junto à Educação Física.

### **Fatores intervenientes na configuração do conhecimento formal junto aos grupos profissionais**

Quando consideramos a literatura relacionada ao estudo de grupos profissionais (BOSI, 1996; BURRAGE, 1996; TORSTENDAHL, 1996; FREIDSON, 1998; STARK, 1998), é inevitável realçarmos pelo menos três pontos importantes, imbricados na autonomia, domínio e característica do conhecimento profissional, são eles: (a) a especificidade da intervenção, decorrente de um modelo de aplicação e produção de conhecimento correlacionado; (b) a cultura própria da Formação Profissional, na qual temos os primórdios da socialização profissional e, portanto, são oferecidas as primeiras "traduções" e "leituras" sobre o universo das intervenções profissionais; e, por fim, (c) o pertencimento a um determinado grupo, decorrente da organização do grupo, que conserva na configuração das respostas profissionais alguns elementos de identidade e estranhamento.

A despeito das diferenças na maneira de organizarem (a) as carreiras, (b) os órgãos de credenciamento, (c) a constituição da área de conhecimento, e (d) os procedimentos para preparação de futuros profissionais, entre outros, não se pode negar a importância dos agrupamentos profissionais e o papel que desempenham no contexto social (FREIDSON, 1998; 2001). Por isso mesmo, Freidson (1998) e Bonelli (1998) sugerem cautela na escolha do quadro de referência e análise quando se trata da abordagem de grupos profissionais e advertem que as profissões não são uma unidade fechada em si mesma, isolada de outras interações no mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, seria ingenuidade acreditar que o aprimoramento do conjunto de conhecimentos e/ou da capacitação de um determinado grupo vai elevar automaticamente o seu *status* ocupacional (MORFORD, 1972). Até porque existe uma complexa conjugação de fatores que compõe a divisão social do trabalho, bem como, seu conteúdo e número de ocupações que deverá compor um determinado setor (BOSI, 1996; FREIDSON, 1998). Quanto mais próximas as ocupações contíguas se mantiverem de ocupações predominantes num setor razoavelmente organizado, maior será o seu predomínio na ordenação e organização das tarefas. Por exemplo, é o que acontece se nos identificarmos com a área da saúde, cujo grupo mais bem posicionado hierarquicamente, no caso a medicina, é que comandará, inevitavelmente, os co-atuantes no setor.

Simultaneamente, existem mudanças "paradigmáticas" fundamentais que vêm

acontecendo no contexto dos cursos de Formação Profissional, na visão da sociedade com relação aos grupos profissionais, bem como nas expectativas e demandas dos estudantes e dos próprios profissionais referentes à sua preparação e campo de atuação profissional (SCHEIN, 1972).

A avaliação dessas mudanças “paradigmáticas”, como toda e qualquer avaliação, deve ser acompanhada de alguns cuidados, sobretudo quando se colocam como parâmetros problemas supersimplificados. A decorrência desse fator resulta em planejamentos, cuja inépcia operacional é evidente, e que se apartam de qualquer propósito original de mudança construtiva. Schein (1972) ressalta, ainda, a resistência e dificuldade, por parte dos mentores e docentes dos cursos de Formação Profissional, de acompanharem as mudanças e a dinâmica do contexto no qual estão inseridos.

Não obstante, é importante acrescentar que os grupos profissionais desempenham um complexo de atividades, que é balizado por normas consignadas, tanto por meios institucionalizados - por exemplo, poder público, órgãos de credenciamento ou estabelecimentos de trabalho -, como por estratégias informais, tacitamente colocadas, como no caso das negociações com usuários, da coação de grupos profissionais contíguos ou das ponderações com chefias, que são fontes de diversas pressões, as quais os profissionais são submetidos individual e/ou coletivamente. Portanto, concordamos com Schein (1972), quando afirma a necessidade evidente de se compreender o contexto no qual o profissional concretiza sua intervenção, bem como, a dinâmica que essas tensões impõem a uma resposta profissional qualquer.

Nessa medida, ao identificar a articulação desses aspectos, acredita-se ter a possibilidade de pontuar como os membros de um determinado grupo profissional, no caso Educação Física, “constroem” uma “profissão”. Logo, em vez de empregar um padrão de análise, homogeneizar os tipos e usos de saberes profissionais entre diferentes grupos, argumentamos como mais oportuno mapear QUANTO e COMO os membros de um determinado grupo mobilizam e articulam conhecimentos ou saberes típicos. Afinal, nenhuma profissão se consolida por decreto, usando a declaração de Dingwal (1976, citado por FREIDSON, 1998).

Mas é preciso reconhecer que um dos grandes problemas para quem estuda grupos profissionais é caracterizar o seu conhecimento (FREIDSON, 1998), uma vez que na intervenção profissional ele pode tomar configurações e encaminhamentos completamente diferentes, tanto na interação com outros grupos como, também, entre os próprios membros de um determinado grupo; ou surgir demandas cujas soluções nunca se havia experimentado; ou ainda, assim como em manifestações motoras,

algumas alterações ou mudanças despontarem de esquemas abrangentes de respostas.

Vários autores estudiosos dessa temática (FELSHIN, 1972; KROLL, 1971; SCHEIN, 1972; BOSI, 1996; FREIDSON, 1998; 1986; ABBOTT, 1988), colocam grande importância no conjunto e configuração do conhecimento que a área profissional acumula, transformando-se numa espécie de “lastro” que permite negociação em várias circunstâncias, entre os próprios profissionais, os usuários, as organizações empregadoras etc. (SCHEIN, 1972).

Ressaltamos que esse “lastro” pode não ter seu conteúdo preponderantemente composto de conhecimentos acadêmicos e cientificamente orientados. Isso fica evidente, quando da necessidade de examinarmos com um pouco mais de cuidado as mudanças do contexto, no qual o grupo profissional está inserido, para podermos ter mais instrumentos e discernir a ênfase estabelecida num determinado momento (TORSTENDAHL, 1996).

Logo, podemos compreender e assumir uma característica diferente para o estudo de fundamentos específicos dos conhecimentos de um grupo profissional, quando começamos a identificar como agentes diretamente influenciadores, as mudanças e as demandas para intervenção social e de mercado. Até porque um mesmo grupo pode manifestar diferentes formas de atuação.

Outrossim, é preciso ressaltar que, muitas vezes, algumas comparações precipitadas ou parciais podem gerar adjetivações equivocadas e até mesmo reducionistas da existência e dinâmica do fenômeno dos grupos profissionais.

### **O status do conhecimento formalizado como valor: a herança da relação das Escolas de Ofício e Universidade**

Em função dos indícios trazidos até aqui, temos em conta a importância de se realizar uma breve incursão histórica sobre algumas transformações e implicações que a Formação Profissional, de maneira geral, tem sofrido, seja por interferência dos próprios grupos profissionais, ou ainda, na valorização de algumas perspectivas sócio-culturais nos contextos onde estaria inserida.

Acreditamos que tais informações podem auxiliar na elucidação e entendimento de construções teóricas, do ponto de vista acadêmico, e até do próprio senso comum, acerca do tipo de conhecimento e da importância dos grupos profissionais em nossa organização social, de maneira geral e da Educação Física, especificamente.

Ainda que de maneira geral, é fato conhecido que a Universidade surge na Idade Média a reboque das mudanças econômicas, sociais, expansão dos centros urbanos e das corporações de ofícios, confrarias ou guildas (ROSSATO, 1998). Pode-se dizer, guardadas observações

sobre diferenças entre as diversas cidades-sede e a área profissional enfatizada, que as Universidades se organizavam em torno das Faculdades de Artes e das Faculdades Profissionais de medicina, direito e teologia (WOLFF, 1993; ROSSATO, 1998; SANTOS FILHO, 2001). Portanto, não podemos deixar de reconhecer a expansão e apreciação da Universidade por toda Europa, como espaço de preparação humanista de profissionais e disseminação de conhecimento, ainda que preponderantemente controlado pela Igreja (ROSSATO, 1998).

Na transição social, econômica, política e cultural para a Idade Moderna, alguns aspectos estruturais das Universidades foram alterados. Evidentemente, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial também influenciaram as instituições universitárias (ROSSATO, 1998) marcadamente em dois aspectos, quais sejam: uma nova abordagem do papel da Universidade pela sociedade e o conhecimento tratado em seu interior. Tem-se a partir desse período, a idéia da Universidade orientada à pesquisa e principal vertedoura da produção de conhecimento (WITTRUCK, 1996). Portanto, a referência de erudição universitária muda, fortemente influenciada pela concepção de Humboldt, ajustando-se aos canais disciplinares orientados à investigação, descoberta e especialização, no qual aparece a figura do “cientista profissional” (TORSTENDAHL, 1996).

Esse quadro de orientação à investigação, segundo Wittrock (1996), foi implantado em faculdades e universidades, junto às artes liberais e às formações profissionais, tanto das antigas profissões, como de outras que surgiram conforme as demandas do Estado-Nação industrial e da sociedade – como, por exemplo, engenharia, agronomia, farmácia, entre outros.

Essa maneira de ver o conhecimento universitário ou superior iria influenciar irremediavelmente a concepção de conhecimento profissional. No entanto, o que percebemos foi a necessidade de um exame mais circunstanciado em relação aos momentos históricos diferentes e às respectivas oscilações acerca da real importância do conhecimento universitário-científico, ou acadêmico-científico dentro das diversas carreiras.

Recorremos a Torstendahl (1996) para identificar as implicações da relação dos grupos profissionais com o Ensino Superior, especificamente o universitário, no momento em que esse aspecto fica patente, no século XIX. O “ideal amador”, que remonta as origens da ciência na Europa renascentista do século XVII, cede lugar para o estabelecimento de um conjunto de métodos e de princípios fundamentais amplamente reconhecidos e de um conjunto de pré-requisitos para a análise frutífera da sociedade e dos homens. Isso permitiu aos acadêmicos ou cientistas fecharem suas linhas

de pesquisa aos amadores e manter, ao mesmo tempo, suas diferenças sobre questões, consideradas por eles, como realmente importantes.

Torstendahl (1996), ainda descreve que houve uma identidade dual em relação ao *status* universitário, de forma que os professores definiram sua identidade social na relação com a instituição universitária em que trabalhavam. À medida que os cientistas a fizeram na relação com o conhecimento ou o ramo científico empregado. Esse processo universitário de “profissionalização” pautou-se no conhecimento científico e seguiu fundamentado no conhecimento disciplinar.

Apesar de serem depreciados pelos cientistas ou acadêmicos, aqueles excluídos desse círculo fizeram alianças econômicas com o Estado, o que implicou um verdadeiro “contrato social” entre as Universidades que se autogovernavam e o Estado. De modo que, ao mesmo tempo, em que se reconhecia a autonomia profissional dos cientistas nas questões de investigação e de educação, as Universidades “tiveram que nutrir o Estado com praticantes profissionais educados e necessários à sociedade, assim como para realizar tarefas especiais na administração pública” diante das novas demandas vindas do desenvolvimento econômico industrial (TORSTENDAHL, 1996, p.125).

Novos grupos de profissionais com habilidades e saberes começavam se configurar consoantes ao crescimento da economia capitalista, como por exemplo, psicólogos, jornalistas, assistentes sociais, economistas, administradores, contadores, engenheiros industriais, entre outros; mesmo no meio rural, com o desenvolvimento da agricultura, materializa-se a veterinária e engenharia agrônoma. Não obstante, a complexidade do conhecimento solicitado e empregado ser maior, mesmo não existindo uma vinculação evidente com a Universidade, acabou havendo um deslocamento da Formação Profissional em escolas especializadas e isoladas, relativas a essas áreas, para o meio universitário (TORSTENDAHL, 1996).

Houve, sem dúvida, vários embates sobre a importância ou não da vinculação universitária e do conhecimento científico detido por ela, junto a essas novas possibilidades (BURRAGE, 1996; TORSTENDAHL, 1996), fosse pelo fato do ensino universitário ser qualificado como muito acadêmico ou livresco, por uns, fosse pela defesa da necessidade de se empregar requisitos padronizados de ingresso, bem como, um ensino rigoroso e exigências de padronização de exames para obtenção do diploma.

Fato é que o emprego de aparatos científicos, como a investigação, a experimentação e conhecimento correlato ao desenvolvimento da técnica, foi suficiente para demarcar a importância e o alcance do desenvolvimento

tecnológico e a sua ligação com os cursos de Formação Profissional. Ao mesmo tempo, não menos importante é a influência dos grupos ou associações ligados a esses segmentos ou relação aos rumos, seleção e local de preparação dos conhecimentos considerados pertinentes à Formação Profissional numa determinada área aplicada ou profissional.

Tanto foi assim, que as profissões emergentes no século XIX tiveram por parte de seus promotores, políticos e os próprios segmentos relacionados à indústria e ao comércio, justificativas para estabelecimento de escolas técnicas, senão ligadas à Universidade, que promovessem, então, o conhecimento próprio para preparação e treinamento de pessoas para atuar nesses diversos segmentos, e que fossem dentro dos padrões de ensino e recrutamento do ensino superior universitário.

[Torstendahl](#) (1996), ainda coloca que se chegou a cogitar a constituição de uma “ciência prática” desenvolvida dentro dessas escolas que, com o processo de constituição e desenvolvimento de seu conhecimento, alcançariam o mesmo *status* do conhecimento universitário.

A transformação gradual da ciência e da Formação Profissional alcançou no final do século XIX uma nova fase, com o estabelecimento de novas relações mútuas. A ciência havia se convertido numa atividade esotérica que exigia uma instrução especializada nas exigências mínimas, e um dentre vários conjuntos de normas ótimas em cada uma das disciplinas. A Formação Profissional [em diversas áreas] se fez cada vez mais científica. Esse processo significou três coisas. Primeiro, se formou um núcleo de teoremas, incluindo nas disciplinas especiais e técnicas, que constituiu uma base para um campo disciplinar definido por uma teoria. Segundo, nas partes teóricas das disciplinas técnicas se estabeleceu gradualmente conexões com teorias científicas “autorizadas” [ou reconhecidas/ credenciadas], que as vincularam com um corpo comum e coerente do saber científico. Terceiro, nas [próprias] disciplinas técnicas se produziu um processo de profissionalização científica, bastante correspondente com o que teve lugar nas disciplinas universitárias tradicionais, que significou que numa categoria do trabalho técnico e científico aceitável não se incluíam as experiências das “classes produtivas” em exercício/prática ([TORSTENDAHL](#), 1996, p.149, grifo meu).

Do ponto de vista do tipo de conhecimento advindo da Formação Profissional, reconhecemos aí alguns elementos que fazem parte do conjunto de concepções que acompanham, até hoje, os referenciais de discussão sobre o conhecimento e o tipo de treinamento que deve ser evidenciado junto à Formação Profissional de qualquer área.

A decorrência mais nítida desse processo, é que o que vai nortear a justificativa da ligação entre a Formação Profissional e Universidade é a

demarcação das implicações do desenvolvimento científico como categoria de classificação e valorização do tipo de conhecimento empregado, não apenas junto aos docentes e acadêmicos, mas também, aos grupos profissionais.

Logo, é a partir do século XIX que, em consequência da significativa confiança e respaldo identificados no tipo de conhecimento, de natureza científica predominantemente, a Universidade vem se instituir, nas palavras de [Wittrock](#) (1996) como a instituição axial do mundo moderno.

O que nos mostra, da mesma forma, as origens e o porquê da importância de algumas características do conhecimento científico – a investigação e a experimentação – para o desenvolvimento do conhecimento aplicado às intervenções profissionais, como forma de seleção e demarcação de espaço, até mesmo dentro da Universidade.

Não sem motivo, universitária ou não, a Formação Profissional, a partir desse momento, vê na aproximação entre os conhecimentos profissionais e científico e da racionalidade técnica, a possibilidade para estudo e desenvolvimento tecnológico como resposta às demandas por solução dos problemas típicos das áreas emergentes.

Nesse momento, é preciso destacar um evento importantíssimo e que marcou para sempre o tipo de organização do conhecimento e do conteúdo da Formação Profissional no geral, bem como a orientação dos parâmetros através dos quais uma profissão genuína deveria ser reconhecida.

Justifica-se, portanto, porque Flexner, embevecido pelo ideal humboldtiano de Universidade, considerou indissociável o ensino da pesquisa ([WITTROCK](#), 1996; [SCHWARTZMAN](#), 2001), da busca do conhecimento e da verdade. Assim, pontua suas críticas em diversas direções: (a) superficialidade dos cursos e respectivas investigações das áreas; (b) trivialidade no conteúdo dos artigos e publicações; (c) atendimento de demandas fugazes, transitórias e imediatas, além das necessidades pretendidas de “supostas profissões” ([WITTROCK](#), 1996).

Ao discernir esses aspectos podemos reconstituir, por meio de algumas peças, um quadro que serviu para reconhecer e dessacralizar a onipotência do conhecimento acadêmico-científico situando-o perante um contexto marcado por intenções, posições filosóficas, planos políticos, tensões e negociações que fazem parte, de toda e qualquer organização institucionalizada.

O que procuramos então foi construir uma referência para escapar da armadilha que parece mais freqüente do que assumimos, que é transpor para o mundo da intervenção profissional as preocupações e questionamentos que nos acompanham no “mundo” acadêmico e universitário. Portanto, o levantamento desses

aspectos nos possibilita identificar a origem de algumas idéias disseminadas em nosso senso-comum universitário, sobre o que deve compor a Formação Profissional, a qual, com a desculpa da busca de parâmetros de “qualidade”, enxerta um sem-número de conhecimentos constituídos com instrumentos e formas de pensar alheios a projetos de intervenção e operacionalização profissional.

Em síntese, reafirmamos, que a partir desses elementos foi possível enxergar de forma mais perspicaz os agentes influenciadores sobre como vemos, ainda hoje, a constituição da educação e do conhecimento profissional – inclusive junto à Educação Física – e, então, reconhecer qual é real participação do conhecimento “formalizado” nas intervenções profissionais.

### **Implicações para compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física**

Diante do exposto anteriormente sobre a ligação da Formação Profissional e a Universidade, bem como a configuração da evolução de alguns grupos profissionais, parece ficar mais aberto o caminho para discernir, junto a diversos autores, dentro e fora da Educação Física, o peso e a importância atribuídos ao conhecimento formal para definição e demarcação da identidade profissional que, segundo eles, acaba implicando maior ou menor “autonomia” para tomar decisões ([SORIANO](#), 2003).

Na verdade, mais do que tentar impingir um conhecimento com “poderes” decisórios e diferenciadores sobre qualquer questão de intervenção, independente do contexto e dos participantes (profissionais ou usuários) num determinado cenário, o que está por trás da conquista dessa “autonomia” são tensões e disputas para garantia de abrigos de atuação, os quais têm sua importância atrelada ao suposto valor social das soluções especializadas que um determinado grupo possa apresentar a um problema em particular ([SORIANO](#), 2003). Por sua vez, apenas os pares são autorizados a revisar essa decisão. Para garantir qualidade de ambos os processos, podem ser estipuladas normas complexas para que alguém seja digno de pertencimento a esse grupo e, conseqüentemente, fruir dessa “autonomia” ([SCHEIN](#), 1972; [WOLFF](#), 1993).

O que se tem aí é, portanto, uma poderosa intersecção entre conhecimento estipulado formalmente, de base científica, e o seu uso como forma de estabelecer espaço de exercício de:

a) poder político, pois se estabelecem territórios absolutamente demarcados, sobre os quais muitas vezes apregoa-se mais conhecimento e autoridade, do que realmente se tem, mas porque está direta ou indiretamente relacionado à base cognitiva pertencente a

um determinado grupo. Fica garantida, então, sua supremacia nas negociações que surgirem, até mesmo com reflexos para a própria legislação ([FREIDSON](#), 1998); e

b) poder econômico, pois o grupo profissional, para garantir a “qualidade” do que é prestado, passa a controlar o recrutamento, o treinamento e o credenciamento, assim consegue regular diretamente o número disponível de praticantes para satisfazer a demanda, resultando num controle de honorários e no alcance administrativo e econômico de integrantes de outros grupos profissionais que trabalham com conhecimento correlacionado ([FREIDSON](#), 1998).

Encontramos alguns autores ([SHULMAN](#), 2000; [NUNES](#), 2001; [McCLUSKEY](#), 2007; [NASH e COLLINS](#), 2006) que destacam com mais ênfase e rigor as características do conhecimento profissional: (a) sua origem; (b) como é estabelecido e reconhecido e (c) como seu desenvolvimento e utilização são organizados, avaliados e controlados. Especificamente, “*poucos têm sido os estudos sobre o conteúdo da ideologia profissional e menos ainda do conteúdo do ‘conhecimento’ profissional como ideologia*” ([FREIDSON](#), 1998, p.105).

Temos assim, a necessidade de atermos mais atenção sobre variáveis importantes que influenciam o tipo de intervenção dos grupos profissionais, demandando uma avaliação cautelosa e mais criteriosa sobre o que pode estar influenciando e pressionando os componentes da composição de uma intervenção profissional, mas, sobretudo redimensionando adequadamente a participação desses fatores junto à Formação Profissional.

Temos ao longo do processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, diversas contribuições para reflexão sobre a produção de conhecimento, a orientação acadêmica e respectivos impactos, junto aos cursos de Formação Profissional em Educação Física. A título de exemplo, destacamos: (a) questionamento do *status* acadêmico da área; (b) reflexões acerca da estrutura da produção de conhecimento, se multi, inter ou transdisciplinar; (c) aumento da produção de conhecimento que se distancia dos problemas de intervenção; entre tantos outros, não menos importantes.

Muitos desses aspectos acabaram se tornando “axiomas”, em sentido lato, assimilados com condição precípua para aceitação e desenvolvimento da área. No entanto, a partir da leitura do desenvolvimento das Escolas de Ofício, sua relação com a Universidade, a aproximação da orientação acadêmica e do modo de produzir conhecimento como passaportes institucionais, identificamos alguns aspectos para construir um maior discernimento das implicações desse quadro para a Educação Física.

Várias publicações, a partir de diversas

abordagens, já se posicionaram com relação aos elementos necessários para se refletir sobre os avanços e retrocessos da constituição da Educação Física e o movimento disciplinar, o qual temos como um processo inerente ao desenvolvimento da ciência e sua principal locadora, a Universidade.

Especificamente, quando nos detemos com mais acuidade, identificamos na literatura americana um dos vetores mais importantes do movimento disciplinar da Educação Física no Brasil. Os motivos já foram sobejamente citados por vários autores em diversos meios de disseminação. No entanto, acreditamos que valeria à pena reforçarmos alguns componentes desse cenário, tendo em vista, eles retratarem a essência dos eventos políticos, contextualizados em uma determinada época, e que acabaram definindo a iniciativa de justificar a Educação Física como Unidade Universitária (REIS, 2002).

Lawson (1999) reporta a grande influência de Henry, Albernathy, Kenyon e Morford na mudança e conformação da abordagem dos problemas-pesquisa em Educação Física, com implicações profundas para justificativa da área, junto ao campo acadêmico e científico. Ao utilizar a Teoria Institucional como pano de fundo para sua análise e discussão, o que o autor procurou realizar foram apontamentos, focalizando algumas variáveis como valores compartilhados, busca de legitimidade e isomorfismo (MISOCZKY, 2005). Assim, possibilitou-se, segundo o autor, evitar julgamentos precipitados sobre ações de indivíduos e grupos, mas ao mesmo tempo, demonstrar como a Educação Física sobreviveu, ao buscar compartilhar alguns valores num determinado espaço social, através de três processos: coerção-conformidade, imitação e pressões normativas

Desse modo, ele procurou fundamentar o argumento de como a Disciplina vai se converter numa instituição social, junto à Educação Física, funcionando como agente discriminatório e único, tornando-se uma entidade naturalizada, incontestável e celebrada. Decorrendo daí a institucionalização de um funcionamento particular de disciplina acadêmica.

Os atores acima citados por Lawson, a partir de seu enfoque, teriam papel fundamental por serem professores de uma das principais instituições Universitárias, no caso, no sistema Universitário da Califórnia, num determinado contexto de mudanças, que extrapolavam os Departamentos de Educação Física à época.

É fato histórico conhecido quando Conant (1963) teceu considerações às várias licenciaturas na época, incluindo a Educação Física, colocando à prova as justificativas acerca do *status* acadêmico da área, tendo em vista alguns aspectos tais como: (a) baixa qualidade dos profissionais formados; (b) pouco conhecimento produzido na área; (c) pouca fundamentação junto aos profissionais; (d) nenhuma orientação acadêmica. Porém, o

contexto no qual se inseria tais apontamentos, é pouco conhecido, e reforça o raciocínio empreendido das mútuas relações entre Universidade, interesses sócio-econômicos e discurso acadêmico e científico.

A partir da necessidade de cumprimento do Projeto de Lei Fisher que previa a categorização do Complexo de Universidades na Califórnia, em Universidades, Faculdades Estaduais e Faculdades locais, com base em sua definição de *status* acadêmico e não acadêmico (IGLIS, 2007), desdobram-se, conseqüentemente, medidas de credenciamento e exigências, junto ao corpo docente pertencente às Universidades, de demonstração de atributos caracterizados como pertencentes às disciplinas acadêmicas.

Obviamente, que os programas de formação técnica e, essencialmente, profissionais não pertenceriam ao sistema universitário. Lawson (1999) recorre novamente à Teoria Institucional para fomentar o raciocínio, demonstrando que Henry e os demais tiveram que ser condescendentes com a lei ou teriam que mudar de instituição, tendo em vista, que pesquisa só se faria ou receberia financiamento, nas Universidades em essência.

Segundo Inglis (2007), entre as diversas áreas que reivindicaram uma revisão dos apontamentos relativos a esse tipo de credenciamento, a Educação Física foi uma das áreas mais incisivas, em relação às decorrências da implantação do projeto de Lei Fisher. Mas ao mesmo tempo, incluiu campos acadêmicos em seus programas, principalmente, da área biológica.

Sem entrar no mérito das contribuições ou implicações dessa aproximação com áreas ou disciplinas-mãe, pedindo emprestadas as lentes de Lawson, coadunamos com seus apontamentos de que existe, constantemente, um lado oculto subjacente a qualquer dos movimentos sociais ou disciplinares, e, muitas vezes, ele surge mais tarde como parte inseparável de um programa ou agenda de ações.

Esse conjunto, que coloca o conhecimento acadêmico em oposição ao conhecimento profissional (BROEKHOFF, 1982), selará definitivamente, as implicações do conhecimento disciplinar, sob o qual tem sustentado a vida acadêmica e universitária e a organização dos currículos de graduação junto à Educação Física.

Às implicações e ajustes demonstram, novamente, a importância da compreensão da organização e contextos mais amplos que envolvem disputas de interesses. BROEKHOFF (1982) chama a atenção para as conseqüências da agenda disciplinar para Educação Física: os estudantes deveriam ser expostos à programas de disciplinas acadêmicas, depois passariam por subdisciplinas e por último, aqueles que quisessem se formar poderiam partir para vivências práticas e complementação de seus estudos, junto às faculdades de educação. Dito



de outra forma, vemos aí uma aproximação também com a influência flexneriana para organização dos programas de graduação.

Considerando que a Universidade, em suas características mais primordiais, venha a ser orientada à pesquisa e a principal vertedoura da produção de conhecimento, a orientação acadêmica transforma-se em arena de disputas, pois serve como mecanismo de formalização do conhecimento, mais claramente e das habilidades implicitamente, junto as quais o trabalho se processa.

Consentâneo a esse aspecto, fortalece-se a idéia de que a manutenção da jurisdição, por parte de um grupo profissional, residirá parcialmente no poder e no prestígio de seu conhecimento acadêmico, produzindo uma crença de que o conhecimento científico se daria num processo contínuo ao conhecimento prático, derivando daí, que o prestígio do conhecimento abstrato do profissional implicaria em um trabalho profissional eficaz. Podemos depreender, portanto, que o verdadeiro uso do conhecimento acadêmico é mais simbólico do que prático.

Nesse sentido, concluímos que, não menos diferente, esse processo se traduz também, junto à Educação Física, quando detectamos a busca da racionalidade, da lógica e da cientificidade como forma de legitimação social, a partir do próprio curso de Formação Profissional, ainda que haja um grande senso-comum sobre quais seriam as verdadeiras implicações ou conteúdos desses aspectos para o próprio grupo profissional

Inescapavelmente, a aproximação com a ciência torna-se o estandarte da valorização e selo de qualidade, mas principalmente, um evento de sobrevivência política e institucional na Universidade, aproximando e garantindo a sobrevivência da Educação Física em relação às demais áreas de conhecimento, já prestigiadas acadêmica e profissionalmente.

As implicações e desdobramentos são bem conhecidos e, por sua vez, guardaram semelhanças junto a outras áreas também, ainda segundo Lawson: (a) identidade e compromisso dos participantes (docentes, pesquisadores e estudantes) da área se dão, antes de tudo, com os seus pares, a faculdade passa a ser só um meio de pertencer à instituição universitária; (b) difusão e adoção de modelos mais fortes de outras áreas, muitas vezes, estranhas ao funcionamento da Educação Física, juntamente com a adoção de suas suposições, definições e estruturas, emprestando-as acriticamente, mantendo as aparências de uma área academicamente orientada; (c) os pesquisadores, docentes e estudantes, ao se aproximarem da forma de produção de conhecimento de áreas-mãe mais prestigiosas, deixam de assumir sua própria área, de maneira que quanto mais se desenvolvem as carreiras, mais fácil fica esquecer as origens profissionais da área.

Coerentemente, é preciso reconhecer que a

constituição do conhecimento “formalizado” dos grupos profissionais é “expressa e transmitida por uma diversidade de agentes e instituições, [ao contrário do que se pode afirmar] não depende exclusivamente das relações profissional-cliente ou das atividades oficiais das associações” (FREIDSON, 1998, p.71). O que se pode constatar é que os grupos profissionais poderão ter mais de uma orientação para constituição de seu conjunto de conhecimentos e realização do trabalho competente, podendo apresentar também, conceitos e aplicações profissionais contrastantes, “apresentadas por especialidades formais e segmentos informais ou escolas diferentes” (p.71).

## Considerações Finais

Tivemos como opção organizar os nossos apontamentos a partir de algumas reflexões sobre as relações entre a organização do conhecimento formal dos grupos profissionais e a orientação acadêmico-científica como valor.

É preciso considerar que há, muitas vezes, por parte de quem discute os grupos profissionais, uma “super-ênfase” na Formação Profissional como responsável direta pelos problemas e falhas das intervenções profissionais. No entanto, existem variantes, tais como instituições e contextos sociais, nos quais os profissionais desempenham seus papéis e que são poucas vezes observados, também, como agentes desencadeadores de pressão e coerção.

Destacamos, junto à literatura, que existem algumas particularidades importantes relacionadas à própria Formação Profissional que são, em grande medida, relacionadas à cultura típica que norteia o seu curso. Também não podemos deixar de reconhecer que mesmo antes de findar o curso, o estudante experienta seus primeiros contatos de socialização profissional, seja na interação com os docentes, em atividades de pesquisa ou em decorrência dos estágios.

Temos que considerar o fato dos cursos sofrerem pressões de diversos segmentos, de modo que, por parte da comunidade acadêmica, a pesquisa e a busca por descobertas e conhecimentos são condicionantes da competência docente; já os profissionais demandam constantemente estudantes adequadamente preparados para pronto atendimento e solução de problemas práticos; por sua vez, os estudantes desejam professores capazes de ensinar e realizar sínteses, entre aquilo que pesquisam e o melhoramento e aquisição de habilidades profissionais. Acrescentam-se, ainda, outros tipos de coerções tais como fatores materiais e intelectuais, ou mesmo as reivindicações feitas por diversos setores da sociedade, que podem limitar o que é possível na sala de aula e interferir fortemente nos hábitos e atitudes arraigados dentro da própria faculdade

Destacamos que qualquer análise realizada

sobre pontos críticos da Formação Profissional, isolada das tensões que a alcançam, poderia significar, num primeiro momento, não considerar os fatores que dão o tom da cultura específica de uma determinada área, na preparação de seus profissionais.

Pode-se dizer que cada um desses grupos terá valores, prioridades, formas de definir excelência e *status* diferenciados conforme o que entendem como conteúdos de uma adequada Formação Profissional.

Nesse caso, acreditamos ter levantado elementos importantes e influenciadores da constituição e da dinâmica do conhecimento dos grupos profissionais; o que nos abre caminho para a discussão sobre a origem e combinação dos componentes da própria intervenção em Educação Física.

## Referências

- ABBOTT**, A. **The system of professions**: um essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- BAFFA**, A. M. **Internato médico**: desafios da avaliação da aprendizagem em serviço, 2008. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências sociais, PUC-Campinas. Disponível em <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2008-03-05T080930Z-1395/Publico/Andrea%20Mendes%20Baffa.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-03-05T080930Z-1395/Publico/Andrea%20Mendes%20Baffa.pdf)> Acesso em 30 set 2008.
- BECHER**, T. The learning professions. **Studies in higher education**, v. 21, n.1, p.43-55, 1996.
- BETTI**, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- BONELLI**, M. G. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: **FREIDSON, E. Renascimento do profissionalismo**. São Paulo, Edusp, 1998.
- BOSI**, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BROEKHOFF**, J. A discipline – who needs it? **Proceedings**, National Association for Physical Education in Higher Education, Volume III, January 8-10, San Diego, California, p. 28-35
- BURRAGE**, Michael. De la educación práctica a la educación profesional académica pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. In: ROTHBLATT, S.; WITTRICK B. **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.156-206
- CONANT**, J. B. **The education of American teachers**. New York, McGraw Book Company, 1963.
- FELSHIN**, J. **More than movement**: an introduction to physical education. Philadelphia: Lea & Febiger, 1972.
- FREIDSON**, E. **Professionalism, third logical**: on the practice knowledge. Chicago, The University of Chicago Press, 2001.
- FREIDSON**, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.
- INGLIS**, S. A. **Specialized interests challenge california fisher act**: 1961-1965. Disponível em <<http://www.ctc.ca.gov/commission/history/1961-1965-Specialized-Int.pdf>> Acesso em 30 set. 2008.
- KROLL**, W. **Perspectives in physical education**. New York: Academic Press, 1971.
- LAWSON**, H. A. Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, n.42, p.161-183, 1990.
- LAWSON**, H. A. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, v.51, p.116-149, 1999.
- McCLUSKEY**, R. v.32, n.4, 2007. Professional knowledge in initial teacher education (ITE): a preliminary review of hispanic literature. **Australian Journal of Teacher Education**. Disponível em <<http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/323/McCluskey.pdf>> Acesso 30 set. 2008.
- MISOCZKY**, M. C. O isomorfismo normativo e a análise de organizações de Saúde. **ERA-eletrônica**, v.4, n.1, 2005. Disponível em <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1516&Secao=FOR.TE.INS&Volume=4&Numero=1&Ano=2005>> Acesso 30 set 2008
- MORFORD**, W. R. Toward a profession, not a craft. **Quest**, v.14, n.2, p.88-93, 1972.
- NARDY**, S. L.; POLIMENO, N.C.; ASSIS, A. C. B.; MARTINS, D. C.; GIANESSELLA, E. M. F.; ZECCHINI, L.F.; COMPRI, M. B.; MOREIRA, M. A.; CUNHA Jr. O. R.; HABERKORN, S. **Projeto pedagógico do curso de medicina da Universidade de São Francisco**. Disponível em <[www.abmes.org.br/publicacoes/Cadernos/04/top\\_1.htm](http://www.abmes.org.br/publicacoes/Cadernos/04/top_1.htm)>. Acesso em 30 set. 2008.

[NASH](#), C.; COLLINS, D. Tacit knowledge in expert coaching: science or art. **Quest**, v.58, n.4, p.465-477, 2006.

[NUNES](#), C.M. F. Saberes docentes e formação de professores panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, p.27-42, 2001.

[REIS](#), M. C. C. **A identidade acadêmico-científica da educação física**: uma investigação. Campinas, 2002. 182p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

[ROSSATO](#), R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo, Ediupf, 1998.

[SANTOS FILHO](#), J. C. dos. Educação geral na Universidade. **Palestras apresentadas na Comissão Central de Graduação – CCG** – por professores da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 2001. Disponível em <[http://www.prg.rei.unicamp.br/Ed\\_geral\\_universidade.html](http://www.prg.rei.unicamp.br/Ed_geral_universidade.html)> Acesso em: 30 set. 2008.

[SCHEIN](#), E. **Professional education**. New York: McGraw-Hill, 1972.

[SCHÖN](#), D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[SCHWARTZMAN](#), S. **A qualidade no espaço universitário**: conceitos, modelos e situação atual. I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação – Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/gamaf.htm>>. Acesso em 30 set. 2008.

[SORIANO](#), J. B. **A constituição da intervenção profissional em educação física**: interações entre o conhecimento formalização e a noção de competência. Campinas, 2003. 240p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

[SHULMAN](#), L. Teacher development: roles of domain expertise and pedagogical knowledge, **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.21, n.1, p.129-135, 2000.

[STARK](#), J. Classifying professional preparation programs. **Journal of Higher Education**, v.69, n.4, p.353-383, 1998

[TORSTENDAHL](#), Rolf. La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. In: ROTHBLATT, S; WITTROCK, B. **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna.

Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.121-155.

[WITTROCK](#), B. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT, S; WITTROCK, B. **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.331-394

[WOLFF](#), R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008.

Endereço:

*Jeane Barcelos Soriano*  
Centro de Educação Física e Esporte - UEL  
Grupo de Estudos sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física – [GEIPEF](#)  
Caixa Postal 6001  
Londrina PR Brasil  
86051-990  
Telefone: (43) 3371-4238  
e-mail: [soriano@sercomtel.com.br](mailto:soriano@sercomtel.com.br)  
[jeane@uel.br](mailto:jeane@uel.br)

Recebido em: 30 de setembro de 2008.

Aceito em: 1 de novembro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)