



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

NILVA PESSOA DE SOUZA

**O ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPORTIVAS COLETIVAS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM GOIÁS: UM ESTUDO DESCRITIVO**

**Campinas
2007**

NILVA PESSOA DE SOUZA

**O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de
Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na
Coordenação de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas, para a obtenção do título de Doutora
em Ciências do Esporte.

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal
Orientador

Campinas
2007

FICHA CATALOGRÁFICA
ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

So89e Souza, Nilva Pessoa de.
O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo / Nilva Pessoa de Souza, SP: [s.n], 2007.

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal.
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Formação de professores. 2. Educação Física. 3. Esportes. I. Tojal, João Batista Andreotti Gomes. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(dilsa/fef)

Título em inglês: The teaching of collective sport subjects in the major courses in Goiás: a descriptive study.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Teacher's formation, Physical Education, Sports.

Área de Concentração: Ciências do Esporte.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Antônio Carlos Moraes, João Batista Andreotti Gomes Tojal, Luciene Ferreira da Silva, Miguel de Arruda.

Data da defesa: 17/12/2007

NILVA PESSOA DE SOUZA

**O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de
Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de Doutorado defendida por Nilva Pessoa de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora em 17/12/2007.

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal
Orientador

Campinas

2007

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal
Orientador

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira

Prof^a. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes

Prof. Dr. Miguel Arruda

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, aos meus companheiros professores que abriram as portas de suas salas de aula e permitiram, carinhosamente, que eu realizasse a minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Esta hora é, talvez, mais difícil do que os momentos em que levei para escrever esta tese, pois posso correr o risco de esquecer alguém que muito contribuiu para a conclusão desse trabalho.

Assim, primeiramente gostaria de agradecer à minha família, que me ampara e embala nos momentos difíceis. Em especial, à minha mãe. Ao Aguiar, a quem carinhosamente chamamos de Zezinho, pelo apoio incondicional para que eu realizasse este estudo. Ao Francisco e à Camila, que pacientemente leram e corrigiram meus textos. À Evanir, que do jeito dela, contribuiu sobremaneira para que eu não tivesse preocupações quanto ao material gasto nesse estudo. E à Nilda, que às vezes, ouvia minhas lamúrias quando começava o cansaço de estar sentada frente ao computador durante várias horas nesses últimos três anos.

Em especial, gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Tojal, meu atual orientador, que atenciosamente se propôs a me orientar com o processo de doutoramento em andamento. E que, a partir de conversas, entendimentos e conflitos, optou comigo por trabalhar um projeto que atendesse tanto ao campo de pesquisa dele, quanto aos meus anseios como professora.

À Dani e à Socorrinha, pela amizade, pelo incentivo, pelo amor incondicional, pelo carinho, companheirismo e alegria que proporcionam em minha vida.

Às amigas paulistanas, Janja, Celinha, Cláudia e Suelena, que me apoiaram durante o ano em que estive em Campinas para cursar as disciplinas do doutorado.

Não poderia deixar de lembrar tantas horas passadas longe da família e dos amigos, mas em que sempre contei com a amizade, o carinho e o apoio dado pela companheira e amiga Minéia.

À Prof^ª. Dra. Heloisa Reis por ter me dado a possibilidade de entrar para o programa de Doutorado, por ela tenho respeito.

Aos amigos e colegas da FEF/UFG que, com certeza, sobrecarregaram-se de trabalho para que eu pudesse me licenciar e fazer o doutorado. Em especial quero agradecer ao Nivaldo, à Marília e à Lusirene, que sempre estiveram dispostos a me ouvir nas horas de dúvidas e de chateação. Agradeço também à Mara, que em alguns momentos deu luz aos meus textos.

Aos técnicos administrativos da FEF, Geraldo, Henry, principalmente à Eunice, que sempre esteve à disposição para resolver meus problemas junto à FEF.

Aos funcionários da Coordenação de Pós-graduação da FEF/UNICAMP, em especial à Márcia Iaderoza, pelo o apoio e o carinho que prestaram a mim durante todo o processo de doutoramento.

Se acaso, alguém não foi lembrado, peço perdão, mas na sabedoria do Senhor, rogo para que todos sejam recompensados.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

SOUZA, Nilva Pessoa. **O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo.** 2007, 250p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

Esta tese é resultado de um trabalho de investigação sobre o ensino das disciplinas esportivas coletivas, desenvolvido nos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica, na área de Educação Física. O objetivo principal foi identificar e analisar o enfoque didático-metodológico aplicado pelos professores no ensino dessas disciplinas. O projeto inicial dessa pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Goiás, o qual foi analisado e aprovado. O universo definido para este trabalho foram cinco cursos de licenciatura em Educação Física do Estado de Goiás, os quais possibilitaram a realização da pesquisa, permitiram as entrevistas com os docentes e observações de aulas. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo exploratória descritiva, em que se realizou uma análise documental, referente ao projeto pedagógico do curso, currículo, ementas das disciplinas e planos de ensino das disciplinas esportivas coletivas. Essa análise foi complementada pelas entrevistas com os docentes responsáveis pelo ensino dessas disciplinas e observações de aulas nelas desenvolvidas. O estudo contou ainda com uma revisão teórica sobre a temática, para a qual foram utilizadas as obras de autores que abordam e discutem a questão da formação de professores, legislação, escola, Educação Física e esportes. A revisão teórica dessa tese possibilitou o diálogo com a pesquisa, oportunizando o estabelecimento de análises e apontamentos de fatos relevantes, destacados nas considerações finais, tais como o papel dos professores e gestores em relação ao desconhecimento no que se refere aos aspectos políticos (legalidade) que envolvem tanto a Educação, quanto a Educação Física e o Esporte; ao desconhecimento ou incapacidade de colocar em prática os estudos, as pesquisas e os conhecimentos pedagógicos das áreas em questão; e ao estranhamento acerca dos novos paradigmas e epistemologia que sustentam o ensino superior de uma forma geral.

Palavras-chave: Formação de professores, escola, educação física, esporte, disciplinas esportivas coletivas.

SOUZA, Nilva Pessoa. **The teaching of collective sport subjects in the major courses in Goiás: a descriptive study.** 2007, 250p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

This thesis is the result of an investigative research about the teaching of collective sport subjects developed in the major courses targeted at elementary school teachers, in the physical education area. The main objective was to identify and to analyze the didactic-methodological approach applied by teachers in the teaching of these subjects. The initial project of this research was submitted to the Ethic Council of Universidade Federal de Goiás, which was analyzed and approved. The defined scope for this work were five major courses in Physical Education in the State of Goiás which made possible the research, allowed professor interviews and classroom observations. The methodology used was an investigative and descriptive qualitative research, where a documented analysis was done, referring to the course pedagogical project, curriculum, subject syllabi and teaching plan of the collective sport subjects. The methodology was also complemented by professor interviews and classroom observations related to these subjects. Furthermore, the thesis includes a discussion validated by the literature revision about the thematic, for which were quoted authors, who educate and train physical education professionals, and also approach legislation, school, Physical Education and sports. The theoretic revision of this thesis made possible the dialogue with the research, giving the opportunity of analysis establishment and to point out relevant aspects highlighted in the final considerations, such as the managers and teachers roles in relation to the lack of knowledge in reference to the political (legality) aspects concerning the Education as well as Physical Education and Sport; and the lack of knowledge about the new paradigms and epistemology that sustain undergraduate education in a general way.

Key words: teachers' formation; school; physical education; sport; collective sport subjects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Processos de ensino.....	147
Quadro 2 -	Disciplinas esportivas coletivas de acordo com o período	156
Quadro 3 -	Carga horária dos cursos de licenciatura	164
Quadro 4 -	Características dos cursos quanto ao lócus de formação	170
Quadro 5 -	Disciplinas por professor	184
Quadro 6 -	Carga horária das disciplinas esportivas de acordo com os cursos	196
Quadro 7 -	Abordagens da Educação Física	197
Quadro 8 -	Disciplinas esportivas coletivas quanto aos objetivos e as finalidades do curso	207
Quadro 9 -	Bibliografia dos planos de ensino	212
Quadro 10 -	Década de publicação das bibliografias dos planos de ensino	214
Quadro 11 -	Número de aulas observadas por faculdade	216

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEF	Faculdade de Educação Física
FESURV	Universidade de Rio Verde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTCI	Novas Tecnologias de Comunicação e Informação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OEC's	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Política Nacional de Esporte
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIEVANGÉLICA	Centro Universitário - Unievangélica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO TEÓRICA	21
2.1 O percurso da formação de professores pelo viés da legislação brasileira.....	21
2.1.1 A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	22
2.1.2 Diretrizes Curriculares.....	26
2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores em Educação Física.....	31
2.2 A formação de Professores.....	35
2.3 Escola.....	59
2.4 Educação Física.....	68
2.4.1 A Educação Física (Escolar) e a LDBEN/96.....	76
2.4.2 Educação Física Escolar.....	79
2.4.3 Educação Física e os PCN's.....	86
2.5 Esporte.....	99
2.5.1 Breve Historicização sobre o Esporte.....	102
2.5.2 Apropriação do Esporte.....	109
2.5.3 Esporte e as Políticas Públicas.....	113
2.5.4 Esporte Escolar.....	119
2.5.5 Modalidades Esportivas Coletivas.....	128
3. METODOLOGIA.....	151
3.1 Delimitando a população e a amostra.....	154
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	157
3.3 Análise dos dados.....	159
4. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	161
4.1 As Faculdades.....	161

4.2 O delineamento dos projetos pedagógicos dos cursos.....	162
4.2.1 O projeto pedagógico e a relação com a legislação.....	163
4.2.2 Os componentes sociais.	165
4.2.3 O perfil profissiográfico.....	169
4.2.4 Princípios e eixos norteadores.	171
4.2.5 Finalidades da formação segundo os projetos pedagógicos.....	172
4.2.6 A face dos currículos.....	173
4.2.7 Os conteúdos de formação específica da área.	175
4.2.8 As dimensões do ensino/pesquisa/extensão e teoria/prática.....	177
4.3 Considerações sobre os projetos pedagógicos dos cursos – um diálogo aproximado.....	179
4.4 O que dizem os professores.....	182
4.4.1 O sujeito professor.	182
4.4.2 O professor e o projeto pedagógico	185
4.4.3 Conhecimento específico da área.	189
4.4.4 O professor e as políticas públicas inerentes à área de conhecimento.....	193
4.4.5 O professor e o trato com o conhecimento.....	197
4.5 Apresentando os planos de ensino.	203
3.5.1 Quanto às ementas das disciplinas.....	204
4.5.2 Os objetivos dos planos de ensino das disciplinas.....	206
4.5.3 Conteúdos.	211
4.5.4 Avaliação.....	211
4.5.5 Bibliografia.....	211
4.6 O que foi observado nas aulas.....	215
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	221
6. REFERÊNCIAS.....	233
7. ANEXOS	247
Anexo I – Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas.....	248
Anexo II – Protocolo de observação de aula.....	250

1. INTRODUÇÃO

Pelo fato de ser professora de um curso de formação de professores da educação básica na área de Educação Física, ser árbitra de handebol, e ainda, ex-atleta e professora de educação básica, foi possível, ao longo dos anos, adquirir certa experiência e vivência na área de formação de professores e no campo de atuação: “a escola”.

Com o passar do tempo, além da experiência, também cresceu a preocupação direcionada a certos assuntos inerentes à área de Educação Física, tais como: a afirmação da Educação Física na escola; o objeto de ensino da Educação Física se traduzir somente em relação ao esporte; o trato do esporte educacional com características de rendimento nas aulas; a perspectiva da formação tratando as disciplinas esportivas coletivas desvinculadas do projeto pedagógico do curso e, ainda, mantendo um distanciamento com a escola; a ação dos professores dos cursos de formação que ficam somente ministrando aulas, sem se preocupar com a pesquisa.

Diante disso e com a possibilidade de realizar o doutorado, cresceu a vontade de investigar esses assuntos, entendendo que fosse viável abarcar quase todos devido aos temas tratados na revisão da literatura.

Pode-se observar que a formação de professores tem sido foco de estudo e pesquisa de vários profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Na Educação Física essa situação não é diferente. Textos, artigos, teses e livros vêm abordando há algum tempo esse tema, sob várias perspectivas e questões focais, como é o caso desta tese.

Os cursos de licenciatura em Educação Física, ao articularem as disciplinas que compõem a matriz curricular, devem observar os seguintes critérios, segundo a resolução CNE/CP 1/02:

eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; eixo articulador entre disciplinaridade e

interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum com a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e, eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002a).

Esses eixos devem ser contemplados durante o desenvolvimento do rol de disciplinas relacionadas aos blocos de conhecimento referentes a: conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos culturais do movimento humano, técnico instrumental e didático pedagógico, e ainda, conhecimentos específicos e especializados referentes às diferentes modalidades esportivas, incluídos no bloco dos aspectos técnicos operacionais.

Entende-se ser necessário e mesmo indispensável identificar se no universo desse conjunto de disciplinas que abordam as diferentes modalidades esportivas ministradas no Curso de Licenciatura em Educação Física, como voleibol, futebol, futsal, basquetebol e handebol, vêm se desenvolvendo conteúdos necessários que possibilitem a sua compreensão enquanto componente curricular da educação básica. Deve-se considerar ainda, que essas disciplinas possuem influências e são complementadas por disciplinas pedagógicas como: didática, educação brasileira, filosofia, história, antropologia, etc.; bem como disciplinas da área biológica, destacando biologia, psicologia, anatomia, fisiologia e biomecânica; e ainda da área das ciências sociais como a sociologia; aspectos e conhecimentos esses sempre presentes nas diferentes modalidades esportivas.

Considera-se que quando o intuito é a formação de professores para a educação básica, isto é, para intervenção exclusivamente no âmbito da escola, é importante que exista o melhor e mais adequado relacionamento dos conteúdos e informações com as missões específicas do ensino escolarizado, ou seja, deve-se desenvolver conhecimento visando formar o educando culturalmente para que consiga adotar um estilo de vida ativa, resguardando sua qualidade de saúde e preparando-o para que possa assumir a ampla condição de cidadania.

É interessante que sejam consideradas tanto essas disciplinas e/ou áreas e campos do conhecimento que compõem o currículo do curso de licenciatura em Educação Física, quanto o acréscimo de disciplinas que irão caracterizar o viés do

curso e favorecer o alcance do perfil de professor desejado. Principalmente porque cada curso apresenta um projeto pedagógico que contém de forma explícita ou implícita a visão de sociedade, educação e homem que definirá a formação de professores para a educação básica.

A partir de novas abordagens e teorias que surgiram no Brasil na segunda metade da década de 1980, foi possível a implantação dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física, ampliando o tempo mínimo de integralização de três para quatro anos de duração, e a carga horária de 1.800 para 2.880 horas. O intuito era atender aos preceitos da Resolução MEC/CFE nº 3/87. Isso levou as Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolviam cursos de graduação em Educação Física a realizarem reformas curriculares visando a ampliação do tempo de duração e da carga horária. Contudo, muitas IES não se preocuparam com o oferecimento dos conteúdos próprios e específicos à preparação dos perfis indicados para o atendimento às duas modalidades de formação (bacharelado ou licenciatura). Isso porque cada profissional deveria atuar em funções diferentes, ou seja, os bacharéis atuariam no mercado amplo fora da escola e os licenciados teriam como campo de atuação exclusivo o ensino nas escolas. Mas até a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1/2002, ambos profissionais poderiam atuar em qualquer espaço, devido ao tipo de formação (3+1) que era permitido pela resolução citada anteriormente.

A partir dessas premissas, os docentes dos cursos de Educação Física (incluindo nesse universo os docentes da Universidade Federal de Goiás) engajados em estudos, principalmente a partir de participações em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, passaram a se responsabilizar e estruturar os projetos pedagógicos e currículos dos cursos em que atuam, tendo como base as teorias da educação.

Em uma nova perspectiva de formação, o professor deve assumir, dentre outras condições:

[...] um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e

se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (IMBERNÓN, 2000, p. 15).

De acordo com o autor, os professores devem buscar em suas ações pedagógicas novas possibilidades que dêem condições aos alunos de conviver com as mudanças e incertezas; romper e superar as situações e práticas enraizadas no meio educacional; transcender no sentido de constatar as contradições da profissão, e superar as imposições quanto às legislações, alienação, condições salariais e condições físicas da escola.

Assim, os professores licenciados pelos mais diversos cursos devem buscar incessantemente romper com pedagogias tradicionais de ensino e com ideologias que os impeçam de provocar mudanças em suas ações, atividades e conhecimentos oferecidos aos acadêmicos. Como a missão é preparar com a necessária criticidade, futuros professores com perfis adequados para as escolas, certamente isso poderá acarretar mudanças em seus comportamentos e concretizar alterações significativas em suas intervenções, através de ações crítico-reflexivas de modo contextualizado junto aos segmentos e participantes no universo em que atuam.

Ao observar a atuação dos professores da Educação Física Escolar, é possível perceber que a atitude, o comportamento e a prática que desenvolvem decorrem dos ensinamentos e aprendizagens recebidos nos cursos de formação. Assim, com o intuito de responder as questões deste estudo, mais especificamente as relacionadas ao ensino das disciplinas que se responsabilizam pelas diferentes modalidades esportivas, tem-se como pressuposto que os docentes que ministram as aulas nos cursos de licenciatura em Educação Física ainda continuam pautando suas aulas em pedagogias desenvolvidas nas três primeiras décadas da segunda metade do século passado. Portanto, é possível observar que o ensino dos esportes ainda está vinculado quase que totalmente a uma visão de prática, de especialização, de alto rendimento e, dessa forma, de exclusão dos menos capacitados tecnicamente.

Essa observação é, em parte, decorrente do discurso crítico realizado por docentes universitários e pesquisadores da área, nos anos 80 e 90, em relação à prática da Educação Física ter causado um desconforto e certo mal-entendido por parte dos professores. Segundo Bracht et al. (2003) criou-se um abismo entre as teorias e fundamentos da educação e o sentido das práticas educativas, o que deixou os professores da disciplina Educação Física desenvolvida na Escola sem saber o que fazer e como fazer. O autor, utilizando-se de Della Fonte (2001) afirma ainda que não houve um “esforço teórico que problematizasse a tradução e a relação dessas reflexões com o seu agir diário como professor” (Ibid., p. 49). Esse fato explica, mas não justifica o processo que ainda se desenvolve no ensino da Educação Física na Escola.

A ação dos professores deveria diferenciar os conteúdos, forma de apresentação e operacionalização das condutas e práticas pedagógicas e características inerentes ao esporte educacional. Isso principalmente, frente ao esporte enquanto objetivo e conteúdo da Educação Física Escolar.

O esporte enquanto conteúdo a ser tratado na escola, não pode reproduzir em sua aplicação prática o modelo desenvolvido pelas instituições esportivas que possuem exacerbado aspecto competitivo e desenfreada busca pelo máximo rendimento. Faz-se necessário, portanto, que o esporte transcenda o fazer técnico com vistas ao alto rendimento, sendo imperativo que o indivíduo que o pratica possa compreender, incorporar e apreender novas “atitudes, habilidades e conhecimentos” que possibilitarão uma nova valoração enquanto cultura sócio-esportiva.

Contudo, visando identificar, analisar e desvelar essa declarada contradição propõe-se neste estudo identificar qual o perfil sugerido, quais os conhecimentos, objetivos, perspectivas operacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes dos cursos de graduação de licenciatura de formação de professores da educação básica, para a disciplina Educação Física Escolar em cursos de Educação Física do Estado de Goiás, no que se refere às diversas disciplinas esportivas coletivas.

Com esse objetivo de estudo, identifica-se uma questão que merece ser aqui repensada, ou seja: como os profissionais que atuam como docentes das disciplinas responsáveis pelo ensino e desenvolvimento dos conteúdos sobre as diferentes

modalidades esportivas coletivas, nos cursos de licenciatura de formação de professores para a Educação Básica, na área da Educação Física, estão utilizando as abordagens didático-metodológicas visando à transmissão dos conteúdos esportivos? Como parte importante deste estudo, pretende-se identificar qual o perfil estabelecido e desejado para os cursos de licenciatura de formação de professores de educação básica, na área da Educação Física.

Pela experiência vivenciada tanto no curso de formação, quanto na escola de educação básica, considera-se que existe um distanciamento entre o conteúdo que é desenvolvido nos cursos de graduação e o que é aplicado nas aulas de Educação Física na escola de educação básica. Portanto, essa consideração serve como principal justificativa para o que foi realizado neste estudo.

Na tentativa de buscar sustentação teórica que pudesse justificar tanto a discussão, quanto a pesquisa que compõem este estudo, foi realizada uma revisão teórica acerca da produção de autores que têm se ocupado e produzido conhecimento a respeito do esporte enquanto conteúdo da Educação Física, e de como ele deve ser tratado no ambiente da escola, assim como a necessidade de se discutir os papéis da educação, da escola e da Educação Física no contexto escolar, procurando não perder de vista a legislação que normatiza a formação de professores.

Assim, buscou-se traçar nos capítulos subseqüentes uma discussão que pudesse contemplar e subsidiar as análises dos dados da pesquisa realizada. Ações que possibilitaram reconhecer, aceitar e propalar a realidade encontrada nos Cursos de Licenciatura pesquisados em Goiás.

2. REVISÃO TEÓRICA

Visando buscar a sustentação teórica para o estudo e, ao mesmo tempo, justificar tanto a discussão, como a pesquisa que o compõem, foi desenvolvida uma revisão da literatura sobre as questões pertinentes como: legislação referente à formação de professores; a própria formação de professores focando as características que devem existir nos cursos de graduação para a preparação dos professores para lecionarem essa disciplina na escola; a escola e seus desdobramentos no Sistema Brasileiro de Educação Escolar; a disciplina Educação Física Escolar como conteúdo importante na preparação do indivíduo para as condições de vivência e convivência consigo mesmo e com os demais membros da sociedade; e também o esporte, este último com ênfase no esporte educacional e sua metodologia de ensino.

2.1 O percurso da formação de professores pelo viés da legislação brasileira.

Para cumprir as finalidades definidas para esse tópico, realizou-se um levantamento sobre a legislação existente e pertinente à Política Educacional Brasileira e às diferentes resoluções e pareceres estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, que definiram a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com ênfase na formação de professores em Educação Física.

Assim, a partir do levantamento das diferentes Resoluções e Pareceres oriundos do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), depois das alterações propostas pela Lei 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou-se ao desenvolvimento de uma análise sobre os princípios e finalidades determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que se propõem a atender as necessidades de preparação de profissionais para o envolvimento com uma educação escolar de qualidade.

2.1.1 A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para compreender as normas constituintes das Diretrizes Curriculares Nacionais procedeu-se uma observação exploratória sobre a Constituição Federal (CF) e a LDBEN. Com esse intuito, buscou-se indicar dados que, de alguma forma, oferecessem subsídios para a elaboração das diretrizes.

A Constituição Federal Brasileira (1988) em seu art. 207 dá às universidades o direito de fruir a autonomia didático-científica, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Contudo, como será mostrado na análise da pesquisa, em algumas faculdades esse princípio não é atendido, ficando as instituições com ênfase somente no ensino.

Outro fato presente na CF está no art. 213 parágrafo 2º, em que as universidades “poderão” receber ajuda financeira da união para realizar programas de pesquisa e extensão. Entretanto, a própria redação do parágrafo, ao utilizar o verbo “poderão”, demonstra que certamente tal ajuda possa não ser efetivada. Pela experiência e vivência no meio universitário é possível constatar que, quando se consegue algum recurso para financiamento de um projeto, ele é para a pesquisa. Os programas de extensão têm que subsistir com recursos próprios, sendo esse um dos fatores que impossibilitam a execução de projetos educacionais e sociais.

Porém, não se pode negar que essas premissas discutidas acima às vezes advêm, também, pela gestão administrativa e os princípios e finalidades que norteiam a administração de uma universidade ou uma faculdade.

A autonomia didático-científica e também financeira, se bem resguardada pela gestão administrativa, pode acontecer respeitando todos os princípios legais e ainda atender a contento um bom desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Para isso, basta que os projetos pedagógicos de cada curso estejam vinculados com princípios educacionais, tecnológicos, políticos e sociais. Uma vez que a universidade é uma instituição social e, como tal, deve estar atenta à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois este princípio é a ponte do saber docente produzido na universidade e a aplicação do mesmo na sociedade.

Lembrando que a elaboração de leis de um país sempre tem por base os preceitos de sua constituição, assim, a legislação referente à educação parte da CF e constrói uma legislação mais específica para regulamentar os princípios e finalidades da educação brasileira, como é o caso da LDBEN/96 e Diretrizes Curriculares.

Para falar sobre o avanço que houve na atual lei (LDBEN 9.394/96) neste texto, parte-se da anterior (LDB 4.024/61) que foi regulamentada pela lei 5.692/71, o que facilita a observação sobre os avanços referentes, principalmente no que diz respeito à formação de professores, foco desse capítulo.

A formação de professores para a educação básica (ensino de 1º e 2º graus) era vinculada em níveis do sistema formal de ensino, devendo ser ajustados de acordo com as diferenças culturais de cada região do país. Assim, de acordo com o art. 30, a formação mínima exigida para o exercício do magistério era a seguinte:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Mas os professores com habilitação específica de 2º grau somente poderiam atuar até a 6ª série se sua habilitação tivesse ocorrido em quatro séries. Os cursos de curta e plena duração que se referem às letras “b e c” serão disponibilizados “nas universidades e demais instituições que mantenham curso de duração plena” (art. 31). Abre espaço, ainda, para os cursos de curta duração serem ministrados por faculdades, centros, escolas e institutos criados para este fim, objetivando a complementação dos estudos para quem já possuía o 2º grau.

Era previsto ainda, a estruturação da carreira do magistério, admissão nas instituições públicas via concurso, programa de aperfeiçoamento e atualização dos professores e registro desses em órgãos do Ministério da Educação (registro LP – licenciatura plena).

A atual LDBEN 9.394/96 buscou superar a anterior, na medida em que procurou traçar normas mais completas de toda a organização e funcionamento da

educação nacional. Mesmo se mostrando de forma flexível, pontua características importantes da organização da educação superior.

O art. 9º explicita as obrigações da União no sentido de organização do sistema nacional de educação e, ainda, de baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação, ficando a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) a normatização das leis referentes ao sistema nacional de educação.

O CNE é um órgão colegiado ligado ao Ministério da Educação e foi criado em 24 de novembro de 1995 pela lei 9.131. Possui um regimento interno que normatiza o seu funcionamento. Segundo o site do MEC/CNE:

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento de legislação e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (BRASIL, 2006d).

Contudo, além das atribuições acima, o CNE tem como missão:

[...] a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (Ibid.)

Sempre que necessário, são constituídas comissões para estudar, analisar, elaborar e direcionar normas, pareceres e resoluções para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. As normativas do CNE são elaboradas com a consulta à comunidade, entidades e conselhos diretamente ligados às áreas de conhecimento em questão, bem como leva em consideração legislações e publicações que fazem referência à área.

Assim, com base na LDBEN, Constituição Federal e Plano Nacional de Educação, o CNE delibera sobre a educação nacional. No que se refere à educação superior, o ano letivo deve ter obrigatoriamente no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo. Segundo o parecer CNE/CP 28/2001 “é bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula, quanto a outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico” (BRASIL, 2001b, p. 5).

Esse fato abre espaço inclusive para atividades não presenciais para a efetivação dos duzentos dias letivos.

As universidades, no exercício da autonomia, devem criar os cursos e programas de educação superior; fixar seus currículos baseados nas normas presentes tanto na LDBEN, quanto nas Diretrizes Curriculares, preocupando-se, ainda, com a composição de elementos obrigatórios e facultativos, como é o caso do cumprimento dos dias letivos, a prática, o estágio supervisionado e as atividades acadêmicas, respectivamente.

Um dos pontos que merece ressalva é a questão das quatrocentas horas de prática ao longo da formação. É notória a importância da prática para os cursos de formação de professores, mas é necessário que se observe o texto do Parecer CNE/CP 28/2001, quando os pareceristas afirmam que:

[...] dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no art. 61 da LDB” (Ibid., p. 8).

A relação entre teoria e prática vai além de sua aplicação. Ela deve permear todas as disciplinas e programas de pesquisa e extensão dos cursos de formação e, mesmo pensando na prática, o tempo é curto, uma vez que se deve levar em consideração a totalidade da formação, priorizando a somatória da aprendizagem. Isso porque essa relação, ao mesmo tempo possui características variadas e peculiares, devido à formação ser composta por um rol de disciplinas, de conhecimentos específicos da área, de conhecimento sobre o ser humano e sociedade e, ainda, o conhecimento de metodologias de ensino e de tecnologias de informação e comunicação.

Quanto aos profissionais da educação, sua formação, atendendo aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, terá como fundamento (art. 61) “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e

atividades”, devendo ser efetuada em cursos de licenciatura, de graduação plena (art. 62) (BRASIL, 1996).

Para a Educação Física, a atual LDBEN apresenta o maior avanço de sua história ao constituí-la como componente curricular obrigatório da educação básica (art. 26). Entretanto, em 2003, o Presidente da República sancionou a Lei 10.793/2003, retornando para a LDBEN um texto há muito superado pelas pesquisas e estudos realizados no âmbito da educação física e ainda pelas ciências biológicas, no que se refere à importância e benefícios de sua prática.

Art. 26, § 3º - A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969; V – vetado e VI – que tenha prole (cf. Lei Federal 10.793/03).

Diante desse novo texto do art. 26, depara-se com um retrocesso, mascarando o avanço que a Educação Física conseguiu ao longo de sua história, de firmar-se frente às outras disciplinas e principalmente frente à escola. Com isso, entende-se que ela voltou a ter características de atividade e não de componente curricular. Estamos na era em que todos buscam a qualidade de vida ativa, todos os campos de conhecimento estão advogando isso, principalmente sobre a contribuição da Educação Física para a efetivação dessa tão almejada qualidade de vida ativa. Mais e mais pessoas estão sendo conscientizadas. Entretanto, nossos legisladores devem se preocupar em elaborar leis que avancem sobre o que já foi superado por pesquisas, estudos e teorias, e não retroceder no tempo como foi o caso da reformulação do § 3º do Art. 26 da LDBEN/96, que teve como base a legislação da década de 60.

2.1.2 Diretrizes Curriculares.

A LDBEN/96 abriu espaços para a reformulação do ensino, ficando sob a égide do Conselho Nacional de Educação a elaboração e aprovação de leis, normas, decretos e diretrizes que regulamentam as normas gerais sobre os cursos de

graduação e pós-graduação. Essas normas vêm preceituadas nas Diretrizes Curriculares, sendo que o processo de elaboração das mesmas se deu como descrito a seguir.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais teve seu início em 1997 com a publicação do edital nº. 4/97, que convocou as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem suas propostas para os cursos de graduação. Esse processo de discussões e elaboração das propostas perdurou por algum tempo, pois passou por diversas etapas tanto entre as instituições, quanto entre os especialistas convocados pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), sendo, posteriormente, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para sua apreciação e aprovação. Esse processo pode ser facilmente comprovado pelo contexto dos pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001 que tratam das orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

É importante ressaltar que, para a aprovação das DCN's, além das propostas apresentadas, vários outros documentos foram levados em consideração. Portanto, pode-se afirmar que foi o conjunto dessas contribuições e análises que deu direção às mesmas. Como exemplo dessa condição, apresenta-se:

Constituição Federal de 1988;
Lei 9.131/95;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996;
Decreto 2.306/97 – estabelece que as diretrizes curriculares são referenciais para avaliação dos cursos de graduação;
Lei 10.172 de 9/1/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação;
Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997;
Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997;
Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001;
Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, sobre Educação Superior no Século XXI, UNESCO: Paris, 1998;
Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999; (BRASIL, 2001a).

As DCN's para a formação de professores apresentam como princípios: a liberdade das Instituições Superiores de Ensino (IES) na composição da carga horária das disciplinas, devendo, contudo, a IES respeitar a legislação pertinente (Resolução CNE/CP 2/2002); a indicação dos campos de estudo que comporão os currículos; a preocupação com a formação geral do graduando; o estímulo da autonomia profissional

e intelectual do graduando e o aproveitamento do seu conhecimento prévio; o fortalecimento da práxis educativa, da extensão e pesquisa e a variação nos instrumentos avaliativos no desenvolvimento das atividades didáticas.

Para facilitar a análise dos documentos enviados pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as propostas foram agrupadas por blocos de carreiras, de acordo com os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ficando a Educação Física no bloco das Ciências Biológicas e da Saúde.

As DCN's devem ser permeadas de elementos fundamentais de cada área de conhecimento, ou seja, o conhecimento específico da profissão, com vistas à formação discente pautada pelas competências do desenvolvimento intelectual e profissional de sujeitos autônomos e emancipados.

Portanto, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores se desdobram em orientações para a elaboração de currículos de ensino com o intuito de formar professores para a Educação Básica para atuarem na escola. As DCN's devem, portanto, serem adotadas pelas IES (Faculdades, Centros Universitários e Institutos). Os currículos dos diferentes cursos devem assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação neles oferecida, estimulando a adoção de novas concepções curriculares aptas a superar a mera transmissão de conhecimento e a atuarem de forma a possibilitar uma formação transformadora. Formação esta, capaz de preparar os docentes para o enfrentamento dos desafios da profissão, da cultura, da política, da economia, da sociedade, devido às rápidas mudanças ocorridas nesses segmentos, principalmente no campo social e educacional.

Com base nesses preceitos, os novos currículos dos cursos devem ser constituídos de unidades de ensino e áreas de conhecimento que contemplem novas metodologias e tecnologias de ensino, novas formas de avaliação e, conseqüentemente, conteúdos significativos para a formação de professores e profissionais capazes de atender à demanda social e educacional de nosso país.

2.1.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No momento, a licenciatura sendo foco de reformulação do CNE e Secretaria de Ensino Superior vêm desenvolvendo novas propostas, no sentido de articular as diferentes áreas do saber que oferecem a formação de professores para a Educação Básica. Essa articulação deve conter diretrizes gerais através de um eixo comum, com o objetivo de fortalecimento da profissionalização do professor “representado pelo desenvolvimento de competências básicas que abranjam a especificidade do trabalho” (BRASIL, 2006).

Na perspectiva de melhor direcionar o ensino para os cursos de formação foram criadas as DCN's para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena que se constituem em “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2002a). Essas DCN's são subsídios legais para a elaboração das DCN's de qualquer curso de licenciatura, incluindo aqui, a Educação Física.

No contexto de toda a Resolução CNE/CP 1/2002 percebe-se a preocupação com a competência, tanto no que diz respeito à concepção do curso, quanto na competência a ser adquirida pelo futuro professor. Há ainda, a preocupação com as novas tecnologias e metodologias de ensino, novas formas avaliativas, conteúdos capazes de garantir a obtenção das competências, e essas premissas devem vir explícitas no projeto pedagógico de cada curso.

Desse modo, segundo o Art. 5º da Resolução acima citada, o projeto pedagógico deve levar em consideração que:

- I- a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II- o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III- a seleção de conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV- os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V- a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002a).

Assim, assegura que a elaboração do projeto pedagógico deve ser uma ação conjunta (processo também garantido pela LDBEN) que deve considerar as competências referentes aos valores sociais, o papel social da escola, o domínio dos conteúdos e suas articulações em diferentes contextos, o saber pedagógico e, ainda, o domínio da pesquisa que é, para o futuro professor, um fator facilitador do aperfeiçoamento e aprendizagem profissional.

Para a formação dos professores da Educação Básica, as características específicas devem ser complementadas com as competências das áreas de conhecimento, resguardando as etapas de ensino. Devem ainda estar inseridas em estudos, tecnologias e metodologias contemporâneas, imbuídas de questões culturais, políticas, sociais e econômicas sobre o conhecimento e desenvolvimento humano e sobre a docência de uma forma geral.

No contexto das Diretrizes para a formação de professores existe uma preocupação de que as instituições mantenham estreita relação com outros cursos, favorecendo, assim, a interdisciplinaridade e ainda, com a realidade das escolas de educação básica, locus de atuação dos futuros professores. É imprescindível também, manter na jornada de trabalho dos docentes, tempo disponível para a pesquisa e extensão, que são elementos indissociáveis do ensino. Esse pressuposto também deve ser contemplado no projeto pedagógico do curso, colocando em prática o que está prescrito da legislação educacional a esse respeito (LDBEN e DCN's), fato esse que desperta para a formação continuada. Quando o docente possui carga horária para realizar projetos de pesquisa e extensão e meios de financiamento para os mesmos (o que não é o caso de algumas Universidades e Faculdades brasileiras), isso faz com que o mesmo seja estimulado a dar seqüência em sua formação e complementa o

ensino de sua disciplina, gerando espaço de vivências nesse campo também para os discentes.

Quanto à matriz curricular, a mesma deve articular eixos e dimensões de conhecimento assim expressos:

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002a).

Devido à importância desses eixos para a formação do professor, far-se-á uma discussão mais aprofundada quando o próximo tópico referenciar a formação de professores, dialogando com autores que se ocupam desse tema.

No que se refere à carga horária, o curso de formação de professores terá no mínimo 2.800 horas (2007c)¹, com integralização mínima de três anos, sendo obrigatória a articulação entre teoria e prática. Desde que sejam obedecidos os preceitos das Diretrizes, os pareceres e resoluções específicas, as IES terão liberdade para compor o rol de disciplinas, a carga horária das mesmas, a forma da prática, o estágio supervisionado e, ainda, terão a flexibilidade na escolha do número de aprofundamentos e a forma de avaliação final do curso, seja como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia.

2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores em Educação Física.

Historicamente a formação de professores na área de Educação Física vem sendo estudada, analisada e modificada. Desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores para a Educação Física, na década de 1930, “a denominação

¹ De acordo com a resolução nº 3 de 2 de julho de 2007, a hora que se refere é a hora relógio, ou seja, 60 minutos.

e função específica para esse profissional relacionou-se principalmente, para não afirmar, unicamente, junto ao ensino formal, como Professor, sendo o curso denominado de Licenciatura” (TOJAL, 2004, p. 1).

No final dos anos 60 já se propunha a formação de um professor (licenciado) para atuar na escola e a formação de um técnico desportivo (bacharel) para atuar nas diversas áreas fora do ambiente escolar, clubes esportivos, escolinhas, associações, etc., fato esse compreendido a partir do parecer 894/1969 e a resolução 69/69 que fixavam o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Para a obtenção do título de técnico desportivo, “bastava o acréscimo de mais duas matérias esportivas” (BRASIL, 2004).

Correlatamente ao advento do movimento esportivo, novas críticas surgiram referentes ao modelo de formação de professores para a área de Educação Física. Assim, estudos, encontros e fóruns foram realizados em cidades brasileiras pela comunidade acadêmica da Educação Física, no período que antecedeu a aprovação da resolução 3/87, com o intuito de reformular o currículo mínimo, dando às universidades ampla autonomia para construir seus currículos com base na regionalidade, legislação e, principalmente, atendendo às necessidades da comunidade escolar, preceituados pelo parecer 215/87.

Segundo o parecer CNE/CES 58/2004 esses debates resultaram na aprovação da Resolução 3/87 “que normatizava a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física, sua nova característica, mínimos de duração e de conteúdo”. Um fator de bastante expressividade no meio acadêmico referente a essa resolução foi o estabelecimento da autonomia e flexibilização para que as IES pudessem assegurar o perfil dos profissionais por elas formados e a escolha das disciplinas e das respectivas cargas horárias, observando as peculiaridades regionais. Prescrevia ainda, dois tipos de formação: a licenciatura e o bacharelado.

De acordo com os pareceres CNE/CES 776/1997 e 583/2001 as novas diretrizes devem ser constituídas de elementos específicos de cada área de conhecimento, com vistas à formação do discente de forma a desenvolver suas capacidades intelectuais, tornando-os profissionais autônomos e críticos. Devem

promover novas metodologias de ensino, em consonância com a teoria educacional que orienta o projeto pedagógico do curso, implementar programas de pesquisa e extensão e incluir nos currículos disciplinas que contemplem as dimensões éticas e humanísticas, possibilitando ao discente, futuro profissional, o desenvolvimento de atitudes e valores capazes de agregar uma qualidade de vida ativa.

Em caráter conceitual, a Educação Física é considerada uma área de conhecimento e de intervenção que está ligada ao bloco de carreira das Ciências Biológicas e da Saúde, de acordo com os documentos legais (DCN's), embora alguns cursos de Educação Física, em algumas universidades brasileiras, já estejam vinculados à área das ciências humanas. Isso tendo em vista que a Educação Física possui características peculiares e multidisciplinares, pois se utiliza de conhecimentos de outras ciências como biológica, sociológicas, humanas e filosóficas, além de conhecimentos da cultura, da arte e da política.

As DCN's estabelecidas pela resolução 7/2004 definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos professores da Educação Física, em nível de graduação plena e licenciatura plena, nos termos estabelecidos pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (Art. 4º §1º e §2º).

As DCN's indicam que os cursos devem possuir uma formação generalista, uma vez que os graduandos devem ser preparados para exercer atividades acadêmicas e profissionais nas modalidades de promoção da saúde, de formação cultural, de educação e reeducação motora, do esporte, do lazer, de administração educacional e esportiva ou em quaisquer campos em que envolvam a atividade física, recreativa e esportiva em geral (BRASIL, 2004).

De acordo com o Art. 4º, §2º:

O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratada nesta Resolução (Ibid.).

Além do que, o licenciado deve estar apto a realizar uma leitura do mundo que o cerca, conhecendo a realidade social e educacional e, através da mesma, poder intervir visando à formação de cidadãos capazes de obter conhecimentos suficientes para adotar “um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”.

O projeto pedagógico dos cursos de Educação Física deve pautar os seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004).

Cabe ao curso a definição da matriz curricular, desde que contenha conhecimentos referentes à formação ampliada (conteúdos que contemplem a relação do ser humano-sociedade; a dimensão biológica do corpo e a produção de conhecimento científico e tecnológico) e específica (contemplando as dimensões culturais do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógico).

Quanto à carga horária mínima do curso definida para a Licenciatura, é de 2.800 horas, com integralização em no mínimo três anos letivos (resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002). Essa carga horária deverá contemplar as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 horas de prática vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

De acordo com as normativas das DCN's para a formação de professores, deve-se garantir a indissociabilidade teoria-prática, o estágio supervisionado e ainda as atividades complementares, devendo a prática estar contida desde o início do curso, onde o graduando terá oportunidade de vivenciar metodologias específicas de cada disciplina/conteúdo. O curso poderá optar por núcleos de aprofundamento e a

instituição poderá optar pela elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou pela Monografia, com orientação de um professor qualificado.

O curso também terá a liberdade de escolha na forma de sua organização, podendo ser de forma seriada anual ou semestral, sistema de créditos ou modular. E deverá ter uma comissão institucional para realizar de forma permanente a avaliação do mesmo, no sentido de permitir ajustes para a sua “contextualização e aperfeiçoamento”.

As metodologias de ensino e tecnologias da informação e comunicação, os conteúdos, os objetivos e a avaliação devem estar em consonância entre si, entre o próprio projeto pedagógico e a legislação adotada pela IES.

Os cursos tiveram prazo até outubro de 2005 para se adaptarem a essas novas normativas. Entretanto, no Estado de Goiás, lócus onde foi desenvolvido este estudo, alguns cursos iniciaram seus projetos adaptados conforme essa legislação somente a partir do ano letivo de 2007, devido aos trâmites legais, desde a elaboração até a sua aprovação em conselhos superiores das IES.

2.2 A formação de Professores.

A formação de professores tornou-se foco de pesquisa e estudos de vários autores, como é o caso de Saviani (2005), Libâneo (2006), Borges (1998), Schön (1992), Perrenoud (2002), Moreira (1992), Imbernón (2000), Bracht (2003), Kunz (1994), Freire (2002), Sacristán (2000), Castanho (2000), Facci (2004), Fazenda (1994), Cunha (2005), dentre outros. Cada estudo se foca em pressupostos relevantes para a formação como um todo.

A tarefa de abordar a formação de professores e, conseqüentemente, os problemas pelos quais passa a Educação Física na escola é laboriosa: demanda esforço intelectual, investigativo, crítico e reflexivo. Assim, procura-se neste trabalho diagnosticar, analisar, discutir e apontar perspectivas que possam dar respostas aos problemas apresentados no decorrer da pesquisa que foi realizada nesta tese.

Não há a pretensão de esgotar o quadro que se busca delinear no momento, pois este trabalho é insuficiente para dar conta de todos os vieses que tratam dos temas aqui apresentados. Por isso, tratar-se-á dos temas inerentes ao que foi considerado como categorias centrais durante todo o processo que culminou com o trabalho final que ora apresenta-se.

Os cursos de formação de professores, principalmente no campo da Educação Física, necessitam que suas matrizes curriculares sejam configuradas considerando a amplitude da área. Uma vez que a Educação Física pode ser considerada um campo multidisciplinar devido ao fato de ter no seu interior influência de várias áreas de conhecimento, como é o caso da área médica, área das ciências sociais e humanas, além do seu conhecimento específico.

Pelo viés da legislação, a formação articula-se através de eixos e dimensões do conhecimento. Também entre os autores estudados para o diálogo, discussão e elaboração desse texto há um consenso de que a formação deve ser permeada por eixos e/ou princípios. Assim, tratar-se-á dos mesmos de forma a compreender os caminhos que a formação de professores deve passar.

Sabe-se que, durante a formação, o curso deve oferecer diferentes âmbitos de conhecimento profissional, articulando conhecimentos gerais e específicos da área. Dentre os conhecimentos gerais, estão os ligados ao conhecimento do ser humano, da sociedade e da cultura, perpassando por questões econômicas, políticas e sociais. Os conhecimentos específicos se referem aos conteúdos específicos da área de Educação Física, como: a contextualização histórica; as metodologias de ensino próprias para a transmissão dos conteúdos; os conteúdos advindos da cultura corporal de movimento (jogos e brincadeiras, esportes, dança, ginástica e lutas), e ainda os conhecimentos científicos e tecnológicos da área.

Facci (2004) ao analisar a formação de professores ressalta que:

[...] os professores necessitam ter três tipos de conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular. O primeiro tipo de conhecimento refere-se ao conhecimento do conteúdo específico, próprio da matéria a ser ensinada. É a quantidade e organização do conhecimento dos fatos e conceitos de uma área específica [...] O segundo tipo de conhecimento diz respeito ao conhecimento pedagógico dos conteúdos, que vai além do conteúdo específico,

e está mais relacionado à capacidade de ensinar. Implica analogia, exemplificação, demonstrações, explicações e outras formas de apresentação do conteúdo específico com o objetivo de torná-lo compreensível para o aluno. O terceiro tipo de conhecimento é o curricular, presente nos programas dos diferentes níveis de ensino, juntamente com os materiais didáticos relacionados a esses programas [...] compreende a estruturação e a organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-textos, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, softwares, CD-ROMs etc. (p. 55).

Os professores de Educação Física que atuam nos cursos de formação, principalmente os que ministram as disciplinas esportivas coletivas, devem tratar seus conteúdos partindo do princípio de que exista uma unidade metodológica entre essas disciplinas. Isso porque é impossível pensar que disciplinas com características semelhantes (esportivas) tenham objetivos diferentes entre si e relativos ao próprio projeto pedagógico do curso.

Contudo, mesmo considerando esses fatos, tanto pela vivência profissional, quanto pela observação de publicações que tratam da formação de professores, existe um distanciamento entre as instituições de formação e as escolas de educação básica. Quanto a esse distanciamento Schön (1992, p. 25) argumenta que “[...] a falta de conexão entre as escolas profissionais e os centros de trabalho, a investigação e a prática baseada em uma concepção inadequada da competência profissional e de sua relação com a investigação científica e acadêmica” são atribuições que deveriam ser problematizadas no período de formação acadêmica.

Quanto a isso, também Borges (1998) afirma que há uma necessidade de:

[...] rever os currículos dos cursos que formam professores e de implementar propostas curriculares que busquem promover a aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar, por meio de uma sólida formação teórica que permita ao professor compreender o trabalho pedagógico e intervir no cotidiano da escola (p. 21).

Para que este problema seja resolvido entende-se ser necessário que, na formação, alguns pontos devam ser levados em consideração. Segundo Perrenoud et al. (2002).

[...] os problemas a serem resolvidos evoluem menos que a linguagem que os designa e que os obstáculos não serão superados por uma reforma fulgurante,

mas por um paciente trabalho no terreno, que as sucessivas reformas devem apenas legitimar e apoiar, nunca substituir ou decretar (p. 90).

O esforço para a superação desses problemas, como diz Perrenoud, deve partir do lócus de trabalho, ou seja, dos cursos de formação e da própria escola de educação básica.

Diante disso, a formação de professores deve concentrar suas ações em pontos que superem esse distanciamento, levando em consideração a legislação em vigor e, também, tanto os cursos de formação, quanto a escola, devem pautar seus projetos pedagógicos em ações que os aproximem. Para isso, é necessário considerar alguns aspectos que serão discutidos a seguir.

Segundo Libâneo (2004, p. 153), o Projeto Pedagógico (ou projeto pedagógico-curricular²) “é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Assim, o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Como instrumento, só pode ser construído a partir da avaliação da escola e de suas próprias práticas, necessidades e possibilidades. Isso porque é necessário conhecer primeiro a realidade e, então, estabelecer juízos, realizar um diagnóstico e posteriormente, através de uma ação participativa e coletiva, poder elaborá-lo.

Ainda de acordo com Libâneo, o projeto pedagógico:

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar, e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade (Ibid., p. 151).

² Em nota Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 345) explicam que: adota-se a expressão projeto pedagógico-curricular. Entretanto o produto do processo de planejamento tem recebido outras denominações: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto da escola, plano escolar, plano curricular, todas se referindo ao mesmo objeto.

“O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 178). Os autores argumentam ainda que o projeto deva considerar o instituído e o instituinte, ou seja, o instituído se refere à legislação, aos currículos, aos conteúdos, aos métodos e as formas organizacionais da escola. Enquanto que o instituinte, através dos agentes escolares estabelece, cria, reinventa e elabora objetivos, procedimentos, instrumentos, métodos, formas de ação, estruturas, hábitos e valores em relação aos interesses da escola e da comunidade em que está inserida. É o instituinte que, a partir do instituído, deve trabalhar com inovações, com utopias, com vistas à formação de homens livres.

De acordo com Libâneo (2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) para a elaboração do projeto pedagógico da comunidade escolar deve-se considerar os seguintes tópicos: Contextualização da escola – que deve apresentar os aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos, condições físicas e materiais, as características dos elementos humanos, e ainda, um breve histórico sobre a escola (faculdade ou curso); Diagnóstico da concepção de educação e de práticas escolares – que corresponde a concepção de escola e do perfil de formação dos alunos, princípios norteadores da ação pedagógico-didática; Diagnóstico da situação em que se encontra a escola – levantamento e identificação de problemas e de necessidades a serem atendidas pelas ações do projeto, definição das prioridades; Traçar objetivos gerais; Identificação da estrutura de organização e gestão da escola – aspectos organizacionais, administrativos e financeiros; Elaboração da proposta curricular – contendo os fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos e pedagógicos e a proposta de organização curricular (da escola, séries e/ou ciclos, plano de ensino das disciplinas); Programa e políticas de formação continuada dos professores; Proposta de intervenção no trato com os pais, comunidade e outras escolas, e, formas avaliativas do projeto – visto que a avaliação constante do projeto garante o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões.

Os pressupostos que justificam a importância do projeto pedagógico para o desenvolvimento e atuação de uma escola ou curso superior residem:

- 1- Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em sua atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções e práticas educativas muito concretas, orientadas para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e de ação.
- 2- O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade na ação e processos e procedimentos de tomada de decisões.
- 3- A formulação do projeto pedagógico-curricular é, também, prática educativa, manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação [...]. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam.
- 4- O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar. Essa autonomia passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico. Realizar um trabalho coletivo significa conseguir que o grupo de educadores chegue a pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 357-359).

Atentando para o que os autores apontam como necessário na elaboração do projeto pedagógico e as argumentações sobre a sua importância, é conveniente considerar o que Veiga (1998) relata:

O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em, suma é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. É necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica (p. 11, 12, 13).

Quanto à lógica de elaboração do projeto pedagógico da escola ou curso, Veiga (2000) salienta que:

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento de ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A idéia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo (p. 183, 184).

Para que o projeto pedagógico seja validado são necessários a participação e o trabalho coletivo, caso contrário, não passará de um mero documento institucional de gaveta. Os profissionais têm que, a partir dos eixos e da ementa da disciplina, articular os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação e bibliografia em consonância, mantendo uma harmonia pedagógica e objetivando a formação de homens para a sua sociedade. Deve-se ter em vista que sem o desenvolvimento e o conhecimento proporcionados pela educação, o homem não se torna homem.

A participação coletiva necessária para a construção do projeto pedagógico é a que, segundo Gutierrez (2004):

[...] deveria ser estendida, gradualmente, de forma a que todas as pessoas atingidas por medidas sociais, políticas e administrativas sejam previamente informadas a respeito, e tenham a possibilidade de manifestar-se no interior do processo decisório [...] a participação é um elemento a ser interiorizado dentro do projeto pedagógico na perspectiva de seus objetivos específicos, como a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a construção da consciência de forma autônoma para o exercício pleno da cidadania [...] é necessário uma teoria, como as apresentadas, por exemplo, por Francisco Ferrer ou Paulo Freire, para então contextualizar esta teoria em uma realidade concreta determinada e articular sua prática com os recursos existentes, tanto materiais com humanos, nos moldes, de um projeto pedagógico que precisará ser repensado e reavaliado no tempo, a partir da sua adequação aos objetivos propostos originalmente (p. 8, 14, 15).

Concordando com o autor, considera-se que para a participação na elaboração do projeto pedagógico os professores, funcionários administrativos, coordenadores, diretores e alunos devem ter conhecimentos estruturais, como o conhecimento da sociedade, fundamentos da educação, legislações e políticas públicas educacionais e conhecimento cultural, para assim manifestarem-se no interior do processo decisório. Deve-se ter em vista que o projeto pedagógico é uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É a partir dessa reflexão que os profissionais da educação terão subsídios e princípios necessários para a construção de seus projetos educacionais.

Quanto a isso, Veiga (1996) se posiciona da seguinte forma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico

que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (p. 13).

Ainda sobre a participação coletiva no processo de elaboração do projeto pedagógico, Sousa (1998), argumenta que:

Nessa dinâmica de discussão coletiva, os profissionais da educação refletem acerca do projeto político-pedagógico a ser construído pela escola na qual atuam e descobrem alternativas de (re)valorização do seu trabalho, percebendo-se efetivamente como sujeitos do processo educacional. O desafio lançado, portanto, é o da construção de um projeto que, discutindo as fraquezas e forças da escola, redimensione e revitalize a prática pedagógica (p. 137).

Traduzindo para os cursos de formação, o que Veiga e Sousa argumentaram é que é necessário que os atores da formação de professores, através de ações coletivas elaborem seus projetos levando em consideração: as DCN's (CNE/CP 1/2002) para os cursos de formação de professores para a educação básica; as competências necessárias à atuação do professor; os diferentes âmbitos do conhecimento profissional; a seleção de conteúdos das áreas de ensino da educação básica; o ensino nas diferentes etapas da escolaridade; os conteúdos ensinados tratados de modo articulado com as suas didáticas específicas; a autonomia dos futuros professores em relação a seu processo de ensino aprendizagem; a qualificação dos profissionais; o reconhecimento do papel social da escola; os conteúdos tratados de forma interdisciplinar; o domínio do conhecimento pedagógico e dos processos investigativos e a competência para gerenciar sua própria formação.

O projeto pedagógico como uma ação coletiva do curso possibilita a formação de uma identidade, pela qual todas as disciplinas possam buscar de forma interdisciplinar, por meio dos conteúdos, sejam eles técnicos, pedagógicos ou humanísticos, a formação ampla do homem. Assim, ao construir suas matrizes curriculares, os atores do curso não podem tratar as disciplinas de forma fragmentada, acabadas em si mesmas. Devem sim, buscar a unidade do processo de formação. Rodrigues (1989) alerta que:

Quando se busca a integração das atividades curriculares deve-se atentar para o fato de que esta integração só ocorrerá quando o objeto que estiver sendo trabalhado na atividade pedagógica unificar o processo pedagógico. Ora, se o

programa de ensino trata das relações do homem com a natureza, não é necessário procurar formas de integração entre as várias disciplinas para ressaltar essa relação. Se se parte da natureza vivida pelos alunos, ela poderá ser trabalhada tanto pelo professor de português, quanto pelo professor de ciências, de matemática, de educação artística, de educação física, e assim por diante (p. 33, 34).

Pelo relato do autor, percebe-se a necessidade de que as disciplinas partam da natureza vivida pelos futuros professores, que se traduz na inserção no debate contemporâneo envolvendo o conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica e ainda, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, de acordo também com o art. 6º §3º da Resolução CNE/CP 1/2002. Ao se conseguir traduzir no documento a unificação do processo pedagógico, a formação de professores com certeza será significativa, crítica, reflexiva e transformadora.

O projeto pedagógico do curso de formação deve trazer em seu contexto a indicação de novas metodologias e tecnologias de ensino, pois é bem verdade que, se estamos na era da informatização e da robótica, teorias inovadoras têm surgido. Isso possibilita aos professores formadores a aquisição de novas formas de ensinar, com vistas a uma formação para uma geração que vive hoje em função da internet, da grande rede de computadores.

É importante que o projeto pedagógico se baseie em ações investigativas e questionadoras, fugindo de ações prontas, acomodadas e acabadas, provocando o desenvolvimento da inteligência, imaginação, criatividade, criticidade e autonomia dos agentes da educação, principalmente dos alunos e discentes.

Todo projeto pedagógico deve ser norteado por princípios que direcionem a educação, o ensino para a humanização dos homens. Humanizar os homens é proporcionar-lhes condições de raciocínio, de pensar, refletir e, conseqüentemente, de agir de forma comunicativa, com crítica e responsabilidade. Considera-se que o homem é um ser ativo, que se utiliza da linguagem e vive em comunidade, possui a capacidade de pensar, aprender e de se adaptar, e é um ser ético, e possui necessidades de ação, de mudança, de desenvolvimento intelectual, de interação social, de superação e de transformação.

O que se espera do projeto pedagógico é que os agentes envolvidos na organização e “operacionalização da prática escolar, com base na compreensão da relação dialética entre educação-sociedade, destacando, assim, a compreensão técnico-política do planejamento” (DAMIS, 1996, p. 182) superem os modelos impostos tanto pela legislação, quanto pela economia e política, e possam objetivar uma educação que seja realmente para os homens.

Diante do apresentado acerca do projeto pedagógico, espera-se que os professores revejam suas ações no interior da escola, bem como suas ações pedagógicas frente a sua disciplina e percebam que são apenas a ponta de um iceberg, ou seja, uma pequena parte do todo que forma a proposta educativa, assim jamais podem se tornar fechados em si mesmos, ou em sua disciplina. Afinal a educação se concretiza a partir do trabalho coletivo dos agentes, quando os mesmos se agregam em uma coletividade, trabalhando com os mesmos objetivos, com os mesmos fins voltados para os atores principais da peça da educação.

É fundamental que, durante a formação: sejam oportunizados momentos em que a cultura geral e profissional sejam privilegiadas; que os conteúdos sejam selecionados de acordo com a área de conhecimento e que sejam sistematizados e adequados tanto à realidade do curso, quanto à realidade regional em que o curso está inserido, não esquecendo que esses conteúdos, dependendo da interface do mesmo, precisam ser trabalhados em contextos interdisciplinares, o que proporcionará uma maior vivência ao discente, ou seja, devem formar uma rede de significações.

Nesse aspecto referente à aquisição de uma cultura geral durante a formação, Libâneo (2001) argumenta que:

O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias (p. 28).

Presentes nessa cultura estão os saberes e as teorias pedagógicas de cada curso em questão. Pelo viés do projeto pedagógico deve-se eleger uma teoria de acordo com o referencial teórico, visão de mundo, sociedade, educação, educação

física e de homem. Assim, entende-se que os docentes que ministram aulas nos cursos de formação, engajados em Diretrizes atuais, devem pôr “[...] em prática uma nova tendência de formação que implica uma nova concepção sobre o professor [...]” (MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999, p. 54).

O ser humano, ao longo da construção de sua humanidade, traz consigo um rol de conhecimentos. Haja vista, que “o conhecimento produzido pela humanidade, ao passar pela transposição didática, transforma-se na cultura escolar que compõe o currículo” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 176). Dessa forma, durante o processo de formação, esse conhecimento prévio deve ser levado em consideração e tematizado para que a aprendizagem possa ser significativa para o aluno. Caso seja necessário, o curso deve auxiliar o aluno a suprir falhas no decorrer de sua formação, principalmente no que se refere ao hábito da leitura, perdido no ensino médio.

Martins (1991) afirma que:

Para a organização seqüencial dos conteúdos, recomenda-se a observância de critérios, quais sejam, seqüência lógica, coerente com a estrutura e o objetivo da disciplina, gradualidade na distribuição adequada em pequenas etapas considerando a experiência anterior do aluno; continuidade que proporcione a articulação entre os conteúdos; integração entre as diversas disciplinas (p. 70).

Entretanto, os professores dos cursos de Educação Física, e mesmo os que atuam na educação básica, antes de tudo, precisam saber o sentido e o significado de sua disciplina fazer parte do currículo, em quê ela pode contribuir para a formação do discente e em qual contexto deve ser desenvolvida. Essas são questões que sempre devem estar presentes no pensamento do professor, pois são elas que darão direcionamento a uma prática consistente, inovadora e progressista em relação aos conhecimentos necessários para a formação do ser humano, enquanto professor ou enquanto cidadão.

O conhecimento é a apreensão intelectual de um fato, verdade ou coisa, ou mesmo o saber, objetivo advindo das relações do homem consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Isso consiste, como afirma Freitas (1995) em sua releitura de Rosental e Straks (1960) que:

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento. Para conseguirmos uma efetiva “compreensão” é necessário valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento. Por meio da abstração eliminamos o que não tem importância fundamental para o conhecimento de um dado objeto e chegamos à sua essência. A generalização permite-nos encontrar seu fundamento interno, seus nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas causas e leis (p. 80).

Facci (2004) afirma que:

[...] o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo (p. 69).

Pensando nos conteúdos para a formação de professores, a própria legislação (DCN's) cita que devem ser oferecidos conhecimentos ampliados e específicos da área, sendo que a formação ampliada abrange as dimensões em relação ao ser humano e sociedade, biologia do corpo humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico; e a específica se refere às dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico. Fica de forma autônoma para a instituição, a constituição das disciplinas, bem como a carga horária de cada uma delas.

Segundo Sacristán (2000):

As concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo (p. 172).

Uma ação consistente em relação aos conteúdos e aos elementos necessários da prática pedagógica - tais como: objetivos, metodologia de ensino e avaliação - é fundamental para a organização do trabalho pedagógico da escola.

De acordo com Tardif e Lessard (2005):

[...] a organização do trabalho pedagógico na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola (p. 48, grifos dos autores).

Entende-se que todo projeto de uma universidade, ou mesmo de um curso, é desenvolvido considerando as atividades e conteúdos concretos de uma disciplina que se articula com as dimensões da formação (ensino, pesquisa e extensão). Assim o projeto é entendido como um:

[...] desafio e como possibilidade de efetivação de mudanças qualitativas só pode ocorrer com a interação, co-participação, reciprocidade, mutualidade, entre suas dimensões (ensino-pesquisa-extensão), que representam condições essenciais para a efetivação de um trabalho interdisciplinar que evidentemente não representa a solução única para atender as exigências do projeto histórico emancipador da sociedade. Mas com certeza, é uma postura que deve ser assumida, quando falamos em uma nova qualidade da prática pedagógica (CHAVES e GAMBOA, 2003 p. 162).

É relevante que, na organização do trabalho pedagógico, seja considerado o trabalho interdisciplinar, fato também marcado pela legislação educacional brasileira e por indicação na elaboração de projetos pedagógicos. No que se refere à Educação Física, esse tipo de trabalho é importante devido à mesma ser constituída de várias áreas de conhecimento, recebendo influências das áreas biológicas, sociológicas, tecnológicas, dentre outras.

A interdisciplinaridade é a ação pedagógica do professor em relacionar sua disciplina com outras e/ou outros conteúdos. A lógica é tratar coletivamente aquilo que possuem em comum. Segundo Libâneo (2000), para que um currículo seja formativo, é necessário que o conhecimento profissional básico seja assimilado do viés de experiências interdisciplinares. Contudo, Fazenda (1994) argumenta que, antes de fazer um trabalho ou experiência interdisciplinar, é necessário que o professor se veja interdisciplinar. Segundo ela:

É às vezes na perseverança de alguém em tentar recorrer a outras fontes do conhecimento para compreender a complexidade de um *texto teórico* ou de um *problema* surgido na *prática*, que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar. É no grau de *envolvimento* que o problema o conduz, na forma *aberta* como se dispõe a discuti-lo ou na paciência da *espera* para compreender facetas insuspeitadas de ângulos ainda por conhecer que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar (Ibid., p. 78, grifos da autora).

Pelo que argumenta a autora, é possível perceber que ser interdisciplinar é saber ver, ouvir e dizer coisas em relação a algum conhecimento, disciplina, projeto ou conteúdo. Para isso, é necessário o devido cuidado nas escolhas de metodologias,

tecnologias e de didáticas específicas capazes de direcionar os caminhos a serem percorridos.

Nesse sentido, a autora ainda argumenta que:

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*. Nesse sentido, o papel e a postura profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão *promover* essa possibilidade de *trocias*, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas (Ibid., p. 79, grifos da autora).

Entretanto, para efetivar a interdisciplinaridade considerando as proposições tanto de Libâneo, quanto de Fazenda e, ainda, as normas da LDBEN e das DCN's, é necessário que as IES elaborem seus projetos pedagógicos reafirmando o princípio da interdisciplinaridade entre os atores da escola. O projeto deve ser velado de forma a possibilitar a formação de professores comprometidos com o saber reflexivo, crítico e transformador. Haja vista que, em muitas IES, esse trabalho não é realizado, uma vez que cada professor trata suas disciplinas como bem lhe convier. Mas isso decorre de outros fatores, que não a ação dos professores, como a falta de gestão comprometida, investigativa e avaliativa. Pois não basta os professores serem interdisciplinares, é preciso que a gestão das IES proporcione esse tipo de trabalho.

Fazenda (1994) relata que:

São poucas as instituições educacionais que acolhem o professor comprometido, que valorizam seu trabalho, propiciando também a infraestrutura necessária para a sua execução. Nessas poucas instituições, encontramos sempre o germe de projetos interdisciplinares de ensino, em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, a reciprocidade (p. 49, 50).

Um projeto que instaura diálogo, que se preocupa com a formação, que proporciona um engajamento no trabalho interdisciplinar, que propicia o diálogo entre os pares, que dá condições físicas e materiais para a efetivação do ensino-aprendizagem, enfim, que se preocupa com a práxis pedagógica, só pode se traduzir em um projeto de vanguarda para a formação de professores. Deve-se ter em vista que, dessa forma, os professores que atuam na formação enfrentam obstáculos, sejam eles de ordem política, social, cultural, econômica e principalmente educacional, com mais

tranqüilidade, pois realizam um trabalho a partir de ações coletivas, construídas coletivamente.

Segundo Masseto (2005, p. 13) “partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. Isso porque, nem só as IES têm a responsabilidade na formação de professores. Existem outras esferas, como a política, cultural, social e mesmo a individual que, concomitantemente, são responsáveis pela educação e, nesse caso específico, pela formação de professores competentes e comprometidos.

Outro ponto relevante na formação de professores é a aquisição de competências, para alguns autores ela é nuclear na formação. Deve ser adquirida tanto pelo enfoque da teoria, quanto da prática. Isso permite a articulação e a ação dialética entre a teoria e a prática, superando, assim, a insistente dicotomia presente até hoje na formação e na atuação do professor na escola.

Por estar na era das competências, a formação acadêmica, de acordo com as DCN's, pauta-se pelas competências, principalmente pelas inerentes ao desenvolvimento de conhecimento específico de conteúdos e/ou disciplinas, de valores comportamentais e gestão. Segundo Perrenoud et al. (2002) é necessário:

[...] que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto e médio prazo (p. 90).

Quanto às competências, Contreras (2002) argumenta que a competência profissional parte da obrigação moral dos professores, no que se refere à “assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática” (p. 78) e ao compromisso com a comunidade, a partir da escola e seu papel na sociedade. Para ele a competência profissional:

[...] se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza

constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (Ibid., p. 83, 84).

Pensar em desenvolver competências, pura e simplesmente, pode incorrer no risco da racionalidade técnica e com isso, perder a noção de uma educação transformadora e emancipadora dos sujeitos sociais. Segundo Saviani (2005a), é preciso aliar a competência profissional ao compromisso político, aqui expressado como o tipo de homem, de educação, de educação física e sociedade que teremos como ponto de partida para trabalhar nos cursos de formação de professores. Os professores devem aspirar por uma competência que seja um instrumento de lutas, articulado politicamente tanto com o fazer pedagógico, quanto com os interesses dos seres humanos.

Assim, Souza (2003) argumenta que:

[...] o profissional da Educação deve buscar competências para enfrentar as incertezas do conhecimento e tratá-las pedagogicamente, idealizando uma política pedagógica para a escola, construída coletivamente: trabalhar em busca da sua autonomia e emancipação profissional, escolar, educacional, bem como da autonomia e emancipação dos alunos (p. 43).

É importante considerar, ainda, que “competências e capacidades são resultados de aprendizagens que não dizem respeito apenas aos conhecimentos” (WACHOWICZ, 2000, p. 114), principalmente aos conhecimentos técnicos, científicos e específicos da área, mas dizem respeito, também, à ética, às políticas, à cultura e à sociedade, ou seja, a tudo que envolve cidadania.

No entanto, segundo Machado (2002):

[...] urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as idéias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas (p. 139).

Rios (1995), ao falar de competência do professor, se refere ao cumprimento do dever enquanto educador, profissional, ou seja, saber fazer bem o dever. Argumenta ainda que:

Toda competência profissional tem uma *dimensão técnica* que diz respeito aos conhecimentos que os indivíduos devem possuir, aos métodos que devem estar proporcionando uma articulação desses conhecimentos ao contexto no qual se exerce a prática. E tem também uma *dimensão política* que diz respeito exatamente à visão do profissional em relação ao seu papel (p. 129, grifos da autora).

Partindo do pressuposto de que toda ação pedagógica é também uma ação política e que “toda ação humana é um ato político e representa opções e interesses” (CUNHA, 2005), os professores que ministram disciplinas nos cursos de formação também devem se posicionar politicamente, uma vez que cada teoria ou pedagogia de conhecimento é imbuída de pressupostos políticos, sociais, culturais e educacionais. Assim, faz-se necessário que os professores saiam da neutralidade e da passividade em relação ao que de novo acontece na área, pois somente dessa maneira conseguirão elaborar propostas significativas para a formação do ser humano.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quando saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda existente (FREIRE, P., 2002, p. 31).

Morin (2000) nos alerta para o enfrentamento das incertezas, pois:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (p. 30).

Os professores que atuam nos cursos de formação básica e que trabalham com disciplinas ditas técnicas devem deixar de lado o pressuposto de que são professores técnicos, e que devem executar na prática as técnicas necessárias para o aprendizado dos conteúdos das disciplinas esportivas nos cursos de Educação Física, deixando que os professores ditos filósofos e pesquisadores elaborem as teorias de conhecimento. A esse respeito Tardif (2002) indaga que:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (p. 234, 235).

O autor acrescenta, ainda, que “seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (Ibid., p. 237).

Assim, é papel do professor trabalhar com saberes que sejam coerentes, articulados, explícitos, que possuam intencionalidade e que proporcionem conhecimentos significativos para a aprendizagem dos discentes, de forma a transformá-los em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, P., 2002, p. 29).

Esses saberes se constituem a partir de pedagogias ou teorias do conhecimento que se sustentam, principalmente, em teorias e pedagogias críticas, progressistas e libertadoras (Saviani, Snyders e Paulo Freire). É sabido que essas pedagogias influenciaram e influenciam sobremaneira o ensino da Educação Física nos cursos de formação e na Educação Física Escolar.

As pedagogias (abordagens e/ou teorias) que surgiram ao longo dos últimos anos na área de Educação Física possuem respaldo teórico de diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo, as ciências humanas, as ciências biológicas, a cultura, a psicologia, as ciências sociais, etc. Contudo, para essa tese será considerada a contribuição das teorias críticas, tanto para a formação de professores, quanto para o ensino da Educação Física na escola.

Segundo Bracht et al. (2003) na década de 90 surgiram várias pedagogias e, no âmbito da Educação Física, houve o desenvolvimento de propostas pedagógicas progressistas ou críticas, que buscam sua afirmação na prática pedagógica. Assim:

As Pedagogias Progressistas mais conhecidas são a Pedagogia Histórico-Crítica (D. Saviani) e a Pedagogia Libertadora (P. Freire); na Educação Física as mais conhecidas/difundidas são a Pedagogia Crítico-Superadora (Coletivo

de Autores, 1992), fundamentada basicamente na primeira e a Pedagogia Crítico-Emancipatória (E. Kunz, 1994), e a Concepção de Aulas Abertas no ensino da Educação Física (Hildebrandt; Langing, 1986), estas com maiores aproximações com a segunda. (BRACHT et al., 2003, p. 70).

As diferentes opções frente ao referencial teórico e as pedagogias devem ser respeitadas a partir da elaboração do projeto pedagógico, pois é nele que estão prescritas as normas, teorias, pedagogias e metodologias a serem aplicadas no ensino das diversas disciplinas para a formação de sujeitos, seja na educação básica, seja na educação superior.

Nos cursos de formação de professores para a educação básica esses diferentes referenciais teóricos devem ser apresentados, discutidos e analisados, para que, depois, os professores estejam aptos a decidir sobre qual referencial ou teoria melhor se adequa aos seus princípios e anseios, frente ao seu lócus trabalho. Haja vista que:

O professor, na sala de aula, que comporta várias dimensões complexas e contraditórias, deve decidir do rumo a dar às suas ações; para tanto, ele possui a responsabilidade ética com relação aos meios (ele não pode, portanto, ignorar os resultados da pesquisa), mas conserva a liberdade de agir, isto é, de decidir o que ele julga mais apropriado fazer dentro de um determinado contexto (GAUTHIER et al., 1998, p. 108).

Além do referencial teórico, outros pontos devem ser levados em consideração na formação de professores. Ela deve ser respaldada pela concepção de indissociabilidade entre a teoria e a prática, e esse trabalho não deve ficar restrito ao estágio supervisionado e à prática profissional, ambos garantidos pelas DCN's e LDBEN. O curso deve valorizar a produção científica e sua aplicabilidade na prática, e promover pesquisas sobre a prática para que possam redefinir a teoria. Essa indissociabilidade somente vai acontecer quando os alunos e professores perceberem que a teoria e a prática formam um par dialético, imbuído de valores referenciais para a compreensão dos conteúdos e disciplinas no decorrer da formação.

Tardif (2002) alega que:

A oposição tradicional em “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício

de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (p. 237).

A alegação do autor significa que professores são sujeitos ativos e competentes e que a prática dos mesmos não é só um lugar de aplicação da teoria, mas sim, um espaço de produção e organização de saberes oriundos da própria prática. Isso se leva a crer que o espaço de aula do professor, seja ele em sala de aula, no pátio ou na quadra, é um espaço de execução, apresentação, discussão e de mobilização de saberes.

Para Rays (1996):

Teoria e prática são, portanto, partes integrantes de um todo único e onilateral, e constituem-se na correta dinâmica histórica da atividade humana na sociedade. A onilateralidade da teoria e da prática é que propicia ao homem conhecer corretamente a essência do mundo da cultura e do mundo da natureza. Essa onilateralidade oferece-lhe, também, as condições de buscar o conjunto de elementos inerentes às relações entre as partes e o todo de uma realidade concreta (p. 36, 37).

Segundo o autor, a relação teoria-prática-teoria se supera constantemente, devido ao fato do homem estar sempre produzindo novos conhecimentos, novos significados, novos fenômenos que se incorporam no modo de “ser da humanidade”. Assim, a relação teoria e prática:

[...] deve conter, portanto, as características de um ato científico contextualizado, evitando, assim, relações atomizadas e arbitrária, tanto no momento da apreensão da realidade, como na objetivação das condições materiais para a sobrevivência do homem e do desenvolvimento de suas potencialidades. É pois, o próprio homem que objetiva e intervém na relação teórico-prática em desenvolvimento num determinado momento histórico. Em outras palavras, é a atividade avaliativa-produtiva do homem sobre o ato teórico-prático, que opera transformações positivas no ato de produzir e no resultado dele (Ibid. p. 37).

Desta forma, o trabalho docente na formação deve ser realizado na perspectiva de continuidade na construção do conhecimento, partindo do pressuposto que o trabalho docente se dá através de múltiplas conexões que se apresentam pelos vieses da política, cultura, sociedade, economia, tecnologia e pedagogias. Deve-se ter

em vista que a relação recíproca entre teoria e prática se estabelece a partir de ações dialéticas e intencionais, buscando a organização, produção e sistematização de conhecimentos para a formação de professores, sem perder de vista o processo histórico da construção de conhecimentos.

O autor acrescenta, ainda, que é inaceitável a ruptura entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento e a prática. Todavia, busca-se a unidade entre as mesmas. “A teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um “guia” para a ação. A prática é a ação, a produção. É toda a ação do homem transformando o real, transformação essa que pode ser, por exemplo, a negação da própria teoria” (Ibid., p. 48).

A pesquisa é outra ação que deve permear a formação de professores, pois a mesma é constitutiva da indissociabilidade entre a prática e a teoria. Segundo Teixeira, em relato feito sobre o parecer CNE/CP 9/2001:

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento (p. 24).

Para Tardif (2002) pensar a pesquisa:

[...] propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos da pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação (p. 238).

O autor reconhece, ainda, que a pesquisa deve ser voltada para o ensino e para os professores. Ou seja, as pesquisas devem dar conta de propor saídas para o ensino de qualidade, reflexivo e transformador, e que aos professores seja oportunizado tempo para atuarem em pesquisas, seja como colaboradores ou pesquisadores.

Cunha (2005) argumenta sobre a relação entre o ensino e a pesquisa da seguinte forma:

Pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino com base na lógica da pesquisa, isto é, como ela se constitui. Percebe-se, então, que é possível tomar diferentes caminhos para a realização de uma investigação, mas é forçoso admitir que não há pesquisa sem dúvida, sem questionamento. Isso significa reconhecer que a pesquisa tem a dúvida como princípio fundamental. É ela que nos impulsiona a refletir, a levantar questões, a procurar respostas, a imaginar possibilidades, enfim, a estudar e a construir o conhecimento. Foi assim que, historicamente, a humanidade se comportou ao trilhar a trajetória do conhecimento, da perplexidade e da insegurança, originárias do raciocínio e da observação. Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa (p. 30).

Mas, para que as pesquisas aconteçam durante a formação, as IES devem, em seus projetos pedagógicos, privilegiar carga horária aos docentes, para que haja a possibilidade de efetivação dos projetos de pesquisa. Mais do que um projeto pedagógico compromissado com o ensino, pesquisa e extensão, as IES devem possuir políticas para o desenvolvimento da pesquisa, sejam elas educacionais, científicas ou tecnológicas. É papel, ainda, das IES fomentarem recursos, públicos ou através de parcerias, para que as pesquisas possam ser efetivadas e servir também para a formação de professores e alunos.

Segundo Chaves e Gamboa (2003), para que a pesquisa se instaure no espaço institucional são necessários suporte técnico, equipamentos e espaço físico, sem os quais seria impossível a fundamentação da pesquisa para a difusão e produção do conhecimento. Acrescenta-se, ainda, na gestão e administração institucional, carga horária destinada a professores e acadêmicos, prevista na matriz curricular para que possa, além do ensino, tratar a pesquisa como ação subsequente ao que é apreendido em sala de aula.

A construção do conhecimento ou produção do saber à luz da pesquisa significa reconhecer que a mesma “[...] é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização” (SAVIANI, 2005a, p. 77). Percebe-se, assim, que o

professor deve dominar as técnicas da pesquisa para que possa (re)construir o conhecimento, para depois transformá-lo em saber a ser ensinado no transcorrer da formação.

Outra questão importante na construção do currículo, prescrita também da legislação educacional brasileira, é a utilização das tecnologias de ensino, o que Libâneo (2001) caracteriza como novas tecnologias da comunicação e informação (NTCI). O autor ao discutir esse tema argumenta que:

Há, portanto, um papel insubstituível das escolas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação (2004, p. 48, 49).

O avanço tecnológico é fato, e como tal, já está difundido no mundo globalizado e avança como metodologia de ensino nas universidades brasileiras, como o uso da rede de computadores (internet), vídeo conferências, cursos não presenciais, *softwares* utilizados em pesquisas quantitativas e qualitativas, TV, *datashow*, dentre outros equipamentos. Tanto é fato que as universidades, mais especificamente as faculdades, possuem laboratórios de informática que são utilizados como sala de aula e como espaço de pesquisa. Assim, é impossível não falar desse avanço quando se fala da formação de professores, pois os mesmos devem ser capacitados para utilizar essas ferramentas como estratégia de ensino e como fonte de recursos para aprendizagem e pesquisas científicas.

Segundo Libâneo (2001):

Os vínculos entre práticas educativas e processos comunicativos estreitam-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões: os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais (p. 55).

Quanto à incorporação das novas tecnologias, Zabalda (2004) argumenta que:

Não existe uma só análise prospectiva sobre o ensino universitário ou sobre a atividade docente que não mencione o novo cenário tecnológico em que a formação dos próximos anos transitará, caracterizado pela presença de novos recursos que facilitarão o armazenamento e a gestão da informação. No

entanto, a presença de novas tecnologias não será a principal mudança a ser observada. O mais importante, sem dúvida, será o fato de que, junto aos novos recursos, surgirão e terão expansão novas (a novidade apenas é relativa, pois algumas universidades, há anos, estão envolvidas nela) modalidades de formação que trazem consigo outras condições para o ensino e para a aprendizagem: ensino a distância ou semipresencial, modelos diferentes de auto-aprendizagem baseados em planejamentos instrutivos em diversos suportes, formação através da internet, etc. (p. 172, 173).

O autor argumenta ainda que, caso os cursos não tenham essa modalidade de aprendizagem, devam criar programas paralelos em que serão desenvolvidos novos meios didáticos e novas orientações de estudo através dos meios tecnológicos, oportunizando aos professores e alunos formas de complementar e enriquecer seu ensino/aprendizado.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) ao se reportarem sobre a educação no contexto da sociedade contemporânea, relatam que a mesma possui três responsabilidades:

[...] ser agente de mudança, capaz de gerar conhecimento e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-la positivamente (p. 118).

Contudo, Libâneo (2001) afirma que existe uma resistência por parte dos professores no que se refere às inovações tecnológicas, haja vista que “[...] expressam dificuldades em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica” (Ibid., p. 67).

No entanto, essa resistência deve ser trabalhada e superada pelos professores na formação inicial e continuada. E um dos passos para que isso aconteça é a inclusão das novas tecnologias de comunicação e informação nos currículos; caso isso não seja possível, que pelo menos os professores se sensibilizem e as tornem conteúdos de suas disciplinas. Afinal, elas já fazem parte do cotidiano de todos, então precisam ser utilizadas em favor de uma qualidade na transmissão do conhecimento, fato que será favorável ao seu emprego e à inovação tecnológica de forma geral.

Ladrière (1990) apud Gauthier et al. (1998, p. 354) afirma que o “homem é, antes de tudo, não produtor de objetos, mas autor de si mesmo”. Assim, pressupõe-se

que o professor é autor de sua própria formação, devendo estar ciente da necessidade de confrontar o saber adquirido durante a mesma, de forma crítica, dialética, participativa, reflexiva e atual, com o saber a ser repassado no ambiente escolar. Pois assim estará realizando um trabalho comprometido com a educação, com a educação física e principalmente com o aluno.

Para finalizar, as palavras de Tardif (2002): “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (p. 243).

2.3 Escola.

Vários autores abordados no decorrer deste texto, de diferentes áreas de conhecimento têm discutido o papel da escola na formação do ser humano, bem como o que ela representa e, principalmente, que papel ela tem cumprido para o desenvolvimento da sociedade.

Com o intuito de dar uma visibilidade lógica ao texto, optou-se inicialmente por discutir a definição de escola, a quem ela se destina, qual o tipo de educação deve ser tratada no seu interior, a quem ela serve e a quem ela deveria servir e a relação da educação com a escola.

Pensar a escola implica pensar a sociedade, bem como os sistemas pelos quais ela passou e passa até o momento. Contudo, para atender às finalidades deste estudo, será desenvolvida uma análise e o conseqüente diálogo sobre a escola contemporânea, podendo, em alguns momentos, recorrer à história. Haja vista que:

[...] o homem jamais teria memória se ele não nascesse no interior de uma cultura à qual se integra, tornando-se, ele mesmo, um ser cultural. A cultura de um povo é eternamente a obra de si mesmo e os indivíduos nascem no interior desse processo, com toda a sua carga histórica (GÖERGEN, 2005, p. 63).

Levando em consideração que todo homem é social e cultural, pois ele se constrói com base nessas dimensões através das relações travadas no decorrer da história, Frigotto (1999) argumenta que:

Independente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa, etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. Trata-se de uma realidade “singular e particular”. É a partir dessa realidade concreta que se pode organicamente definir “sujeitos do conhecimento” e os métodos, as formas de seu desenvolvimento. Este, para ser democrático, deve tender à universalidade (p. 177).

A escola é um espaço de produção do conhecimento, de socialização, de aprendizagem, de transformação, de emancipação, de ações reflexivas e críticas, que proporciona ao educando uma visão da sociedade, dando-lhe condições de compreendê-la, vivenciá-la e transformá-la da melhor forma possível, na tentativa de obtenção da cidadania. Nessa perspectiva, a principal tarefa da escola é “[...] sem dúvida, a difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais” (SILVA, 2000, p. 119).

Veiga (1998) afirma que:

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (p. 15).

Para que a escola seja realmente democrática e se torne verdadeiramente autônoma é necessário que seja enquadrada em um contexto amplo, de forma dialética com a sociedade. Haja vista que:

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Para Gonçalves (1994) a escola é:

[...] uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais (p. 32).

A escola reproduz, por exemplo, o que é preceituado nos documentos oficiais das políticas educacionais, que trazem implícitos e explicitamente teorias de reprodução e dominação ideológica. Ao mesmo tempo, através da ação pedagógica do profissional, essa ideologia pode ser refutada, dando oportunidade ao desenvolvimento crítico e transformador do conhecimento culturalmente construído e modificado através da história.

Na perspectiva de superar as contradições existentes em nosso país, estudiosos vêm dedicando suas pesquisas, no sentido de chamar a atenção para fatos que podem provocar mudanças, a partir de leituras políticas em relação à sociedade, educação, cultura, escola e homem.

Rodrigues (1989) vê na sociedade atual que:

Do ponto de vista dos fins, a escola está voltada, hoje, para suprir a necessidade de setores hegemônicos na sociedade: hegemônicos do ponto de vista social, cultural, econômico e político. Na realidade, a escola não se destina ao atendimento dos interesses da totalidade dos segmentos sociais e, sim, à satisfação da sociedade (p. 48).

Para que a escola se torne um espaço de lutas contra as imposições, tanto do sistema nacional de ensino, quanto dos agentes financiadores internacionais, como UNESCO, essa luta deve ser concretizada a partir do momento em que os atores do processo ensino-aprendizagem estiverem em conjunto lutando pela mesma causa, ou seja, pela melhoria do ensino, pela autonomia, pelo acesso à escola e à universidade, pelas condições físicas e materiais da escola, pela formação continuada de professores, pela melhoria salarial e pelo plano de carreira.

Quanto à influência de agentes internacionais financiadores, Göergen (2005) afirma que:

Embora reconhecendo os méritos de uma legislação mais compatível com uma sociedade democrática, não deixa de ressaltar também que tal proposta continua ligada aos ideais burgueses e capitalistas com fortes tinturas neoliberais e suas vinculações a instituições (Banco Mundial – BM, Banco

Internacional de Desenvolvimento – BID, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) do capital global, enquadrando-se, por conseguinte, na lógica da sociedade burguesa e na lógica do mercado (p. 4, 5).

O fato das políticas educacionais brasileiras estarem em conluio com políticas internacionais se torna um entrave para a articulação e aplicação das mesmas, posto que não permitem o reordenamento legal, de acordo com as necessidades sociais e educacionais. Uma vez que a preocupação com o número atendido é maior que a preocupação com a qualidade do ensino aplicado nos cursos de formação e na própria educação básica, fica o sistema educacional assim: aquém do desejado por docentes e profissionais da educação.

Dessa forma, as políticas públicas para a educação estão vinculadas a estruturas de poder que “[...] acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados” (CUNHA, 2005, p. 75).

Mesmo que a legislação traga algum avanço no sistema educacional brasileiro, pontos relevantes foram tratados de forma estática ou sequer foram tratados, como: objetivos educacionais voltados especificamente à sociedade brasileira; a formação continuada de professores; o trabalho interdisciplinar no interior da escola; participação efetiva dos atores da educação na construção de uma proposta pedagógica; a falta de políticas de investimento e melhoria das escolas públicas, desde o espaço físico até a contratação de professores e pessoal técnico administrativo, etc.

Segundo Frigotto (2005) esses problemas advêm de:

[...] políticas pretencionistas, intervencionista ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. Trata-se de efetivar as políticas de ajuste mediante a desregulamentação de direitos, a descentralização de responsabilidades e o processo de privatização do patrimônio público (p. 231, 232).

Diante desse quadro, concorda-se com Saviani (2005b, p. 107) quando ele afirma que “[...] a estrutura educacional continuou o seu lento crescimento quantitativo sem que desse conta, no entanto, dos principais problemas educacionais brasileiros”.

Frigotto (1999) argumenta que:

[...] a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (p. 191).

Enfim, as legislações educacionais brasileiras deveriam ter normas efetivamente voltadas para o projeto de educação, tendo em vista o ideal de nação e considerando o desenvolvimento social, cultural, econômico e político, onde o analfabetismo seja efetivamente erradicado. Como a exemplo de outros países, o desenvolvimento só se efetiva pelos caminhos da educação.

Segundo Perrenoud (2002):

[...] o panorama da educação no Brasil demanda a necessidade de se estabelecer uma prática reflexiva [...] que qualifique o profissional da educação, possibilitando o rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo o qual o processo de aprendizagem ocorria de maneira fragmentada e reducionista (p. 160).

Diante do exposto é possível perceber que a escola é uma instituição que representa um espaço contraditório, ao mesmo tempo em que apresenta e trabalha sobre os auspícios legais e diretivos sobre a educação, e transforma-se coletivamente em espaço de luta e de formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

Segundo Rodrigues (1989):

A escola não pode concorrer para mascarar ou criar tampões nos olhos dos educandos. Não pode fazer o jogo de esconder a realidade porque ela não é arma para produzir felicidades ou infelicidades, mas mediação entre a realidade empírica e o seu conhecimento. A escola pode ser o bisturi que abre os olhos para a compreensão do mundo (p. 64).

Somente numa escola com as características discutidas acima é que se conseguirá efetivar uma educação transformadora, progressista e crítica, capaz de compreender os conteúdos e disciplinas de forma dialética, resguardando por vezes a especificidade de cada uma delas e, ao mesmo tempo, sendo capaz de, através do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade, trabalhar em prol da formação dos sujeitos

de forma totalizante pelo viés de teorias e metodologias atuais que sustentem a práxis pedagógica.

Todavia concorda-se com Castanho, M. (2000) quando narra que:

Não é fácil mudar nossas escolas. O sistema educativo tem grandes capacidades de continuidade e de estabilidade. As inovações têm sido incapazes de transformar as escolas, como revelam inúmeros estudos. Toda vez que se tenta implantar um contexto de inovação, observa-se que os mecanismos reacionários e resistentes atuam no sentido de manter tal qual o funcionamento da escola (p. 77).

É por isso que se afirma que a escola se desdobra também em espaço de luta, pois somente com um trabalho coletivo, realizado no interior da escola é que se vislumbra a possibilidade de efetivar mudanças que sejam significativas para o ser humano em formação.

Visualizando uma escola que seja realmente a escola necessária para os tempos atuais, de acordo com Libâneo (2004) ela deve ser:

[...] a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (p. 51).

Assim, a escola se torna espaço de síntese no exercício da construção da democracia educacional, social e política, proporcionando ao aluno condições para que se torne sujeito da construção de seu próprio conhecimento.

Com o objetivo de compreender a relação homem-educação observam-se os relatos de Göergen (2005, p. 67) sobre os escritos de Kant em relação à educação: “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Tornar-se verdadeiramente homem pelo viés da educação é perceber a educação de forma multifacetada, pois ela ocorre em vários ambientes: na sociedade, no trabalho, na família e na escola. Mas para que a educação aconteça na escola ela deve ter características democráticas, pois somente nesse ambiente pode se traduzir em transformação e emancipação.

As características de uma escola democrática são percebíveis, principalmente, pelas escolhas de conhecimentos significativos para os alunos. Assim, para que a escola se torne efetivamente democrática ou unitária³, Frigotto (1999) relata que:

[...] é preciso ter claro que, ao definir-se o conhecimento a ser trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas, etc.), para ser orgânico, deve ter com ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos (p. 178).

Dessa forma os conhecimentos e as habilidades estarão comprometidos com a assimilação crítica da realidade, dentro de uma concepção crítica da educação. Portanto, os conhecimentos tratados na escola devem ter como base a necessidade de:

[...] civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocráticas, aptas a se auto-reformar, [...] necessitamos que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo (MORIN, 2000, p.32).

Tendo em vista que a escola deve estar preparada para atender aos anseios e necessidades de sua comunidade, deve, segundo o autor, preparar homens e mulheres “para o combate vital da lucidez” (Ibid., p. 33). O combate que o ser humano trava todos os dias é o das imposições sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais, pelo qual passa na tentativa de vivenciar uma cidadania plena.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) ao abordarem a educação como prática social afirmam que:

Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém neutra. Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político (p. 168, 169).

É no interior da escola que o ato educativo se transforma também em ato de luta, de resistência e de cidadania, buscando desenvolver no aluno uma leitura crítica

³ Sobre escola unitária ver também Gramisc.

acerca dos conhecimentos e das realidades sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais.

Assim, o ensino deve ser visto como:

[...] uma luta a favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 172).

A opção pelo tipo de conhecimento a ser tratado na escola deve ser definida pela construção coletiva do projeto pedagógico, como já foi discutido nesse trabalho. Dessa maneira, o engajamento dos atores educacionais ocorre inicialmente no interior da escola. Contudo, esse projeto pedagógico deve possuir e traduzir-se em um projeto coletivo de transformação da realidade social e educacional. Assim, a educação deve traduzir-se em uma práxis transformadora, imbuída de valores sociais, políticos, morais e por uma visão de corporeidade e movimento, visando à educação do homem como unidade, com condições de criar e recriar a sua própria essência no processo dialético da história humana (GONÇALVES, 1994).

Veiga e Resende (1998) como que a confirmar o que está acima, lembram que:

A escola é o lugar institucional do projeto educacional. Deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social mediadora e articuladora de dois projetos: o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Considerar a formação da cidadania como fundamental para consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas, que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentemente (p. 55).

Considerando a escola democrática, os conhecimentos ali gestados e transformados devem ser assumidos a partir do ato educativo, de forma a atingir sua totalidade, ou seja:

Há de se assumir que o desenvolvimento da consciência crítica se faz pelo conhecimento, análise e ação sobre a realidade vivida e isso não é propriedade de nenhum conteúdo em particular, nem responsabilidade que pode ser subdividida no processo pedagógico (RODRIGUES, 1989, p. 31, 32).

Entende-se, portanto, que a consciência crítica é inerente ao ato educativo e à ação pedagógica coletiva dos professores, ela não pode ser atribuída a uma disciplina, mas sim deve estar presente em todas as disciplinas. Como relata Rodrigues, ela se faz pelo conhecimento.

Diante disso, para que a educação ocorra na perspectiva acima é necessário que haja uma unidade disciplinar, uma integração curricular. Tendo em vista que:

Quando se busca a integração das atividades curriculares deve-se atentar para o fato de que esta integração só ocorrerá quanto o objeto que estiver sendo trabalhado na atividade pedagógica unificar o processo pedagógico (Ibid., p. 33).

É necessário também que os conhecimentos sejam tratados levando em consideração o universo vivido pelo educando e, a partir disso, os professores devem optar por ações educativas que promovam o estabelecimento de novas relações e interações com a realidade de forma geral.

No contexto da escola é preciso considerar, segundo André (1995):

[...] a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condição de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar) (p. 43, 44).

Diante das proposições até o momento apresentadas, percebe-se a estreita ligação que deve haver entre a formação de professores e a escola como um todo. Pode-se dizer que esta ligação deve se dar de forma dialética e indissociável para que a formação como professor seja efetivada no interior da escola. Essa compreensão, essa ligação entre formação e escola, reflete positivamente no desenvolvimento de cada área de conhecimento, no caso específico desse estudo, na Educação Física.

Deste modo, é interessante que se busque verificar como se dá a efetivação da Educação Física, através de sua compreensão enquanto área de conhecimento, e as possibilidades de utilização e aplicação de seus diferentes conteúdos a serem

desenvolvidos especificamente no interior da escola, com o intuito de contribuir de forma interdisciplinar para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

2.4 Educação Física.

Desde o final dos anos 1970 a Educação Física brasileira vem vivenciando momentos de crise nos diferentes aspectos, sejam eles de identidade científica ou profissional e de qualificação mercadológica. Assim, historicamente, a década seguinte a esses anos tornou-se um divisor, ou seja, um marco inicial para a reformulação da Educação Física no Brasil.

Essa crise decorre das influências de diferentes tipos de instituições que a Educação Física sofreu ao longo de sua história. Essas questões mais históricas fazem parte da obra de diferentes autores que se ocuparam da Educação Física e seu caminhar em nosso país. Entretanto, é possível que se recorra a determinados fatos históricos em alguns momentos, visando encontrar justificativas que sustentem alguns pressupostos acerca da situação que a Educação Física enfrenta nos dias atuais e até que ponto essa crise ainda influencia o trabalho do professor da escola.

Segundo Bracht (2003), no Brasil a Educação Física foi fundamentada pedagogicamente no transcorrer de diferentes momentos. Primeiro, pelo viés militarista e também pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico) a partir de sua implementação no país em 1930; segundo, pelo viés cientificista nos anos 60 até 80, em que o fenômeno esportivo foi absorvido pela educação física e, terceiro, a partir do final dos anos 80, quando se inicia um processo mais capacitado e formal de pesquisas e estudos no Brasil, representado pela organização e desenvolvimento de programas de pós-graduação *strictu sensu*, objetivando a legitimação social e educacional da Educação Física através do discurso pedagógico-científico.

Essa fundamentação pela qual a Educação Física vem passando, fez com que o professor a tratasse no interior da escola de acordo com o momento de significação ou modelo vigente. Uma vez que:

[...] a educação física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento constitutivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. Por isso mesmo, também pode ser um elemento no processo de transformação da sociedade, dependendo da consciência que se tenha de suas origens, suas possibilidades e seus limites no conjunto das práticas sociais (KOLYNIAC FILHO, p. 9, 10).

Isso fez com que ao longo da história a Educação Física não tivesse corpo teórico próprio definido, ficando difícil, devido à sua sistematização enquanto componente curricular, encontrar o sentido, necessidade e significado para sua permanência como disciplina curricular da escola, acentuando, portanto, a sua crise no interior do sistema de ensino escolar. Essa situação parece se justificar devido ao conjunto de conteúdos se alternarem de acordo com a influência político-social recebida através da ação das instituições que nela interferiram.

Quanto a isso, Souza Júnior (1999) afirma que:

[...] os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou, até mesmo, arrisco-me a afirmar, foram/são determinados por elas. Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam, enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influencia externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir diversos elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva “cede” seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem alguns códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos; porém, quando a Educação Física passa a receber influências de movimentos advindos de pedagogias ditas “humanistas”, estabelece-se em seu campo de estudo uma crise de identidade, e seus conteúdos de ensino passam a ter outras referências [...] (p. 20).

A crise tem se configurado de maneira que o próprio professor não consegue justificar sua disciplina enquanto inserida no currículo da educação básica e no interior da escola, e acaba desenvolvendo um ensino dicotomizado e acrítico, sem sentido para a complementação na formação integral dos alunos, pois também a sociedade não sabe o porquê de fazer Educação Física, tanto que a consideram mais uma prática recreativa.

Bracht et al. (2003) argumentam que:

Permanece, também, uma grande dificuldade de a Educação Física se explicar e se manter na escola. Principalmente para a grande maioria de professores da

disciplina e, também, para os demais envolvidos com questões educacionais (outros professores, diretores, alunos, pais de alunos, governantes, legisladores, etc.), as discussões do que dá identidade à Educação Física e do que a legitima na escola, por exemplo, chegam, aos que estão fora do universo acadêmico, de forma difusa e truncada, pouco esclarecedora e não instrumentalizadora de saltos qualitativos, em parte por responsabilidade daqueles que compõem esse universo (p. 28).

Assim, estudos e pesquisas surgiram a partir de grupos vinculados a Instituições de Ensino Superior e também de diferentes associações e entidades científicas, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), todos com objetivos de romper com as práticas geralmente pautadas em concepções higienistas, militaristas e esportivistas (BETTI, 1991; BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 1988; CAPARROZ, 1997; KOLYNIK FILHO, 1996, MANUEL SÉRGIO, 1995). Esses estudos resultaram em concepções teóricas que têm buscado contribuir para a ocorrência de discussões e elaboração de estudos visando à melhoria e adequação desse componente curricular às características e objetivos da Escola.

Segundo Caparroz (1997) as contribuições referentes aos estudos e pesquisas, traduzidos em concepções:

[...] surgem no sentido de estabelecer algo novo na área, pertencendo, portanto, ao movimento auto-intitulado de *renovador*. Esse movimento ganha importância, primeiro, porque vai gradativamente ocupando espaço acadêmico nas universidades, nos programas de pós-graduação da área através da produção de dissertações e teses, nos periódicos específicos (principalmente a Revista Brasileira de Ciências do Esporte), nos congressos, encontros, simpósios. Segundo, porque grande parte dessa produção acadêmica foi convertida em livros que passaram a ser adotados nos cursos de Educação Física das IES. Terceiro, porque, desde o final dos anos 80, parte dessa produção passa a estar presente nas bibliografias dos concursos e nos programas curriculares e de reorientação curricular e nos subsídios pedagógicos elaborados por órgãos governamentais de vários estados e municípios (p. 14, grifo do autor).

Portanto, é preciso que os autores e atores da educação e da Educação Física assumam o desafio de mudar esses pressupostos, para que a prática pedagógica da Educação Física se legitime enquanto área de conhecimento e de formação, bem como componente curricular da educação básica.

Diante disso é necessário que os professores da área da Educação Física se engajem na dinâmica histórica, que se percebam como agentes educacionais e, como

tal, assumam uma postura profissional, ética e democrática frente aos saberes constituídos com base em estudos e experiências educacionais, principalmente, as desenvolvidas no decorrer dos últimos 25 anos.

Nesse sentido, os anos 80 aparecem como o nascimento de concepções e práticas pedagógicas libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o ser humano e não mais para as necessidades do capital. As elaborações traziam em seu bojo uma nova proposta de Educação Física, totalmente diferente de tudo que havia sido pensado ou experimentado, visto que a Educação Física que se tinha até então servia para a manutenção do status quo (CAPARROZ, 1997, p. 9, 10).

As concepções e experiências educacionais publicadas⁴ nesses últimos anos se apresentam com diferentes referenciais teórico-filosóficos, dentre eles estão os estudos de Freire, J. B. (1999), Go Tani (1988), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Palafox (2002), Daolio (1995), Betti (1991), Manuel Sérgio (1995), etc. Dessas, as que mais se destacaram foram as propostas do Coletivo de Autores (1992) e a de Kunz (1994).

Entretanto, o grupo de estudos e pesquisa de Kunz, denominado “Grupo de Estudos ampliados de Educação Física” ligado à Universidade Federal de Santa Catarina, é o que, atualmente, tem contribuído de maneira significativa para o estudo sobre o ensino da Educação Física na escola, devido às pesquisas e publicações acerca de temas relevantes para a área, concomitantemente para a escola, para o professor e para o aluno. O então existente grupo do Coletivo de Autores, hoje tem publicado estudos de forma individualizada sem dar continuidade à proposta inicial do Grupo, referente à metodologia do ensino da Educação Física.

Todavia também há de se considerar autores que defendem a Educação Física pelo viés da motricidade humana, uma vez que trazem contribuições de autores de diferentes matrizes pedagógicas é pensar no momento, que:

[...] as pesquisas em educação física não devam ser entendidas como rivalizáveis entre si, mas sim como contribuições ímpares que suscitarão dúvidas e provocarão indagações que por certo farão os pesquisadores alçarem vôos em intermináveis buscas com um fim único, ou seja, o desenvolvimento e a elevação da educação física ao *status quo* de ciência (DE MARCO, 1995, p. 31).

⁴ Para aprofundar sobre o tema ver: Castellani Filho (1998); Darido (2005); Freire (1991; 1989), Tani et al. (1988), Coletivo de Autores (1992); Betti (1991), Bracht (1992), Moreira (org.) (1992); Caparroz (1997).

De Marco entende que a Educação Física:

[...] pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensações, cognição, emoção, cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana (Ibid., p. 33).

Diferentes autores brasileiros, baseados nos estudos de Manuel Sérgio sobre a Motricidade Humana, pesquisam e realizam seus trabalhos na Educação Física Brasileira. Manuel Sérgio (1995), referindo-se aos autores que trabalham e contribuem com essa abordagem, afirma que a conseqüência da evolução da:

[...] ciência da motricidade humana não é fruto do acaso. Para trás fica o legado de estudiosos como Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, Nelson Mendes, José Maria Cagigal, Henrique de Melo Barreiros e o estímulo constante de brasileiros (estudiosos também) como Anna Maria Feitosa, Kátia Brandão Cavalcanti, Eliane Romero, Vera Lucia Lins Costa, Ubirajara Oro, João Batista Tojal, Régis de Moraes e Sirdiley de Jesus Barreto. Manifestando indiscutível espírito analítico e com a consciência da globalização das condutas motoras, todos eles me ajudaram a passar do paradigma cartesiano, disjuntivo e simplificador (onde nasceu a educação física, com uma visão marcadamente anátomo-fisiológica) ao paradigma holístico ou sistêmico, onde o movimento do Homem só tem sentido na análise do Homem em movimento (p. 13).

De acordo com Tojal (2006, p. 6) “a Motricidade Humana representa uma proposta de mudança de paradigma a se processar no âmbito da Educação Física”. Tojal, analisando os estudos de Manuel Sérgio apresenta que:

[...] a ciência da motricidade humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, e essas são consideradas por ele como o comportamento motor, como portador de significação de intencionalidade, de consciência clara, que expressa a vivência e a convivência, é possível aceitar-se também que da mesma forma, numa condição de dinamismo intencional criativo, que visualiza ir adiante, a educação motora pode significar, mais do que um saber fazer, um saber ser (1995, p. 141).

A motricidade humana supõe que o homem é um ser transcendental, de relação e integração, aberto ao mundo e à transcendência, é o processo de seus próprios atos, ou seja, é um ser prático. É cultural, pois conhece e se conhece, transforma e se transforma de acordo com o horizonte que se busca. A motricidade

humana entende que a linguagem é o espaço em que o homem se faz compreender, assim, ela se processa na relação “corpo-alma-natureza-sociedade” (SÉRGIO, 1995).

De acordo com Manuel Sérgio, a Educação Física encontra-se em crise mesmo diante da “diversidade de interesses, estímulos e Leituras”. Essa crise emerge de uma crise de identidade e de definição, mais especificamente argumenta que a crise será resolvida (ou tentará ser resolvida) em três níveis distintos e inter-relacionados, que são “o epistemológico, o político e o cultural”.

Entende-se desse modo, que a Educação Física deve proporcionar o desenvolvimento do homem, considerando a sua complexidade transcendental, pela inter-relação corpo-alma-natureza-sociedade, através de uma práxis transformadora. Tendo em vista que na motricidade humana:

[...] tudo se refere ao corpo: ao corpo-memória e ao corpo-profecia, ao corpo-estrutura e ao corpo-conduta, ao corpo-razão e ao corpo-emoção, ao corpo-natureza e ao corpo-cultura, ao corpo lúdico e ao corpo produtivo, ao corpo normal e ao corpo com necessidades especiais (SÉRGIO, 1995, p. 41).

Nessa perspectiva, a Educação Física enquanto prática pedagógica somente fará algo de útil quando conseguir fazer com que o ser humano se perceba enquanto corpo; e que, através dele, consiga se manifestar pela linguagem, lembrando que a sua complexidade se move, correlatamente, em direção ao movimento e desenvolvimento da sociedade como um todo.

Os elementos constitutivos da motricidade humana se referem e se expressam pela fundamentação científica da dança, esporte, ergonomia, educação especial e reabilitação, jogo, ginástica, motricidade infantil, yoga, lutas, artes marciais, capoeira, dentre outros, (TOJAL, 2006; SÉRGIO, 1995).

Esses autores defendem que a Educação Física não pode mais realizar seu trabalho baseada no estigma da mecanização e do adestramento do corpo. “Ela possui um papel e uma responsabilidade social mais ampla” (DE MARCO, 1995, p. 34).

Freire, J. B. (1995) afirma que:

Do ponto de vista da prática da educação motora, a educação da motricidade significa educar as habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se. Ou seja, para expressar seus sentimentos, seus pensamentos, o homem

precisa escrever, precisa chutar, precisa arremessar, entre outras coisas. Porém, para chutar ou arremessar ele precisa ter habilidades para realizar tais atitudes. Essas habilidades são educáveis. Para alguns, essas habilidades podem ser desenvolvidas e não aprendidas. No meu entender, são coisas tão amarradas uma à outra que dizer uma é o mesmo que dizer a outra. Poderíamos dizer, por exemplo, que, educando a ação de chutar, estaríamos promovendo o desenvolvimento da habilidade de chutar. Insisto num ponto: a aprendizagem deve ser vista sempre como fator de desenvolvimento e não o contrário, repetindo aqui palavras de Vygotsky (p. 41, 42).

A opção de não mais se buscar nesta tese abordar com profundidade esses estudos e concepções sobre a Educação Física escolar, foi devido aos mesmos já possuírem ampla bibliografia, o que não significa que se esteja adotando posicionamento de neutralidade, pelo contrário, uma vez que o que se defende é uma teoria crítica da Educação Física, que tem como eixo epistemológico a teoria histórico-crítica defendida por Demerval Saviani. Entende-se que a Educação Física deve ser considerada como uma prática pedagógica que, através de sua especificidade e corpo de conhecimento – a cultura de movimento humano e suas objetivações políticas, sociais e históricas – contribui para a educação transformadora e emancipadora do homem, sem, contudo, excluir o conhecimento científico da área e suas aplicações possíveis na prática pedagógica. O intuito de definir Educação Física é para identificar o entendimento da mesma, o que facilita a compreensão sobre o que se defende e considera neste trabalho.

Bracht (2003) entende a Educação Física como:

[...] aquela prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas. Ou seja, o campo acadêmico da EF vem se constituindo a partir da absorção e/ou incorporação de práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares do fenômeno do movimento humano ou da atividade física (p. 30).

Reconhecer que a Educação Física é uma prática pedagógica implica também reconhecer que a mesma possui um determinado tipo de conhecimento e, conseqüentemente, um saber necessário à sua orientação e efetivação enquanto componente curricular da educação básica.

Então, quando falamos da Educação Física estamos procurando destacar uma área do conhecimento que deve transmitir e trabalhar conteúdos significativos, uma Educação Física que tem participação e contribuição significativas na formação dos alunos e que não poderá ser trabalhada de forma elementar e

simplista. Essa área tanto envolvimento quanto qualquer outra disciplina do processo educacional, com planejamento detalhado, o desenvolvimento com a utilização dos mais variados recursos metodológicos possíveis e um sistema avaliativo compatível com as suas exigências (GALLARDO (Coord.), 1997, p. 135).

É relevante considerar que a Educação Física possui uma característica multidisciplinar, pelo fato de alguns de seus conteúdos necessitarem de explicações e configurações de outras áreas de conhecimento como a biológica, psicológica, antropológica, sociológica e filosófica. Essa condição faz com que as teorias da Educação Física se baseiem também nessas áreas de conhecimento, configurando assim seu paradigma frente à educação física escolar.

Como exemplo de outras áreas de conhecimento que influenciam a Educação Física, Soares (1995) afirma que:

A história, a antropologia, a sociologia sem dúvida apresentam uma face humana essencial à educação física nos dias de hoje: mas não menos humano é termos o domínio das destrezas específicas da ginástica, dos esportes coletivos e individuais, das diferentes danças (p. 137).

Bracht (2003) relata que o campo da Educação Física e das Ciências do Esporte é pluridisciplinar, pois é permeado de profissionais: “médicos, psicólogos, sociólogos, professores de EF, etc. É importante destacar, no entanto, que o teorizar de caráter cientificista vai-se dar fundamentalmente a partir das ciências-mãe, como a fisiologia, a psicologia, etc.” (p. 21, 22).

Os conhecimentos da Educação Física referidos anteriormente são os constituintes da cultura sobre o movimento e toda a capacidade do indivíduo de se expressar, através da qual irá participar de atividades como: jogos, brincadeiras, ginástica, esportes, lutas e atividades inerentes ao movimento humano de uma forma geral. Esses conhecimentos devem ser trabalhados metodologicamente de acordo com o lócus de atuação de professores.

Darido e Rangel (coords., 2005) afirmam que os conhecimentos da Educação Física devem ser tratados de maneira tal, que os alunos se apropriem dos mesmos, de forma que essa apropriação possa justificar a importância da Educação Física enquanto componente curricular da escola.

Percebe-se que, nessas concepções, a preocupação com a Educação Física está centrada na Educação Física Escolar, tornando-se, portanto, interessante que inclua discussões sobre essa temática. Mas é indispensável que se busque identificar quais as características legais que definem o seu ingresso e aplicação junto ao sistema de ensino escolar brasileiro.

2.4.1 A Educação Física (Escolar) e a LDBEN/96.

No que se refere à realidade da Educação Física Escolar, Souza Júnior comenta que:

Tomando como exemplo, a realidade brasileira, evidenciamos que, em diferentes períodos históricos, a Educação Física assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas. Este fato se reflete num dos pontos centrais da atual discussão da Educação Física escolar, dizendo respeito à busca de sua autonomia pedagógica, reativando um antigo debate acerca de sua legalidade e legitimidade e criando, conseqüentemente, um grande campo de conflitos, onde convivem avanços e retrocessos, determinações e resistências, principalmente diante da sanção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) (1999, p. 19, 20).

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da LDBEN em 1996, a Educação Física deu um salto bastante significativo. Nas Diretrizes anteriores, a Educação Física era obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, segundo a LDBEN/96 deixou de ser obrigatória para o ensino superior e facultativa ao noturno. Todavia, passou a necessitar do reconhecimento de sua significação pelos componentes da comunidade escolar, uma vez que a definição de seu oferecimento e quantidade de aulas deveria se dar pela aceitação e aprovação da escola, sendo reforçada a condição de componente curricular obrigatório da educação básica, art. 26, §3 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Darido e Rangel (coords., 2005) afirmam que:

De qualquer forma, a LDB atual trouxe grandes avanços para a Educação Física escolar. Um desses aspectos é o fato de a mesma ser encarada como um componente curricular e, talvez, mais importante ainda, seja o fato de a mesma dever se ligar ao projeto pedagógico da escola, dando a possibilidade

de que a Educação Física se integre ao cotidiano escolar e demonstre a sua importância (p. 56).

Embora a legislação tenha apontado para este avanço em 96, no ano de 2003 com a promulgação do Decreto-Lei 10.793 de 1 de dezembro (BRASIL, 2003), já anteriormente destacado no início deste capítulo, as questões apresentadas quanto à facultatividade da Educação Física fazem com que se repense, inicialmente, o que seja um componente curricular obrigatório. Seria da mesma forma possível ou viável alguém ser dispensado das aulas de português ou de matemática? Até que ponto a Educação Física realmente se tornou um componente curricular obrigatório? Fato como esse remete à reflexão de que a Educação Física é tida como uma atividade complementar e não como componente curricular. Os princípios de inclusão, do direito individual e coletivo, tão advogados pela legislação e pelas pesquisas⁵ da educação e Educação Física, foram descartados, perderam o sentido; como se as pesquisas tanto da área educacional, quanto de outras áreas subjacentes a da Educação Física não apontassem para a necessidade da prática de exercícios físicos para a complementação da manutenção da saúde; e, principalmente, como se a Educação Física não tivesse nenhum conteúdo significativo para a formação do ser humano.

Apesar de todas essas implicações, ainda é necessário que se pense no papel da escola e quais os problemas que essa lei pode causar na gestão escolar, haja vista que, como componente curricular obrigatório, a Educação Física precisa apresentar objetivos, conteúdos sistematizados, métodos de ensino, registro da frequência de alunos e avaliações. Portanto, restam questões não respondidas, ou seja: esses alunos não necessitam exercitarem-se para se adaptarem às condições do ensino praticado na escola? Como fica a situação da qualidade de vida e conhecimentos específicos para equacionar questões nessa área dos alunos que são dispensados? Onde estarão esses alunos no momento da aula de Educação Física? A escola deverá abrir espaços para abrigar os alunos nesse momento? Como fica a organização curricular da escola? O projeto pedagógico da escola tem respostas a esses problemas gerados? Entende-se que não. Portanto, deve-se pensar como é a

⁵ Saviani (2005b); Bracht et al. (2003); Caparroz (1997), CBCE (1997), CONFEEF, dentre outros,

constituição de um componente curricular e como ele se agrega no currículo da escola. Souza Júnior (2001) traz uma importante contribuição de Forquim (1992) admite que:

[...] a constituição de uma disciplina (componente) curricular se estabelece num conflituoso percurso de conquista de legitimidade, de conquista de um estatuto, na briga por recursos, nas delimitações territoriais no interior do currículo escolar, nos espaços, nos horários, etc. [...] (p. 82).

Com isso, Souza Júnior afirma que:

[...] pode-se dizer que um componente curricular é, no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (Ibid., p. 83).

Diante dessas premissas, de acordo com a história da Educação Física no Brasil e da submissão às diferentes instituições que sempre interferiram no seu desenvolvimento no país, é possível reconhecer que os conflitos, contradições e antagonismos existentes na Educação Física e na proposta curricular da escola geram dúvidas a respeito da caracterização enquanto componente curricular, levando a crer que a mesma não passa de uma atividade que apresenta todas as características de extracurricular, descontextualizada do processo educativo.

É lamentável que a legislação para a Educação Física, voltada para a escola do século XXI, seja complementada após sete anos de sua publicação com um decreto-lei prescrito na década de 60 (Decreto lei nº. 1.044/69), desconsiderando toda a luta, todas as pesquisas, todo o avanço pedagógico e científico da área.

Entende-se ainda, que essa facultatividade vai atingir principalmente os alunos do ensino médio, pois eles, de forma majoritária, preenchem os quesitos para a facultatividade, devido à média de idade e também pelo fato de vários alunos já estarem inseridos no mercado de trabalho.

Também deve ser levado em conta o prejuízo que certamente poderá ser ocasionado àqueles indivíduos que mais necessitam de atividades físicas para a manutenção do estado de saúde. Uma vez que os que poderão se servir da

facultatividade legal, por serem pessoas envolvidas com outras atividades diárias - seja trabalhando, cuidando dos filhos, prestando serviço militar - ou que possuam mais de 30 anos de idade, com toda certeza são aqueles que mais necessitam de orientação no desenvolvimento de suas atividades, e a disciplina escolar Educação Física poderia suprir essa necessidade. Além de este fato remeter novamente à Educação Física como uma mera atividade descontextualizada do ensino, sem objetivos para a educação dos indivíduos.

Quanto à facultatividade, Darido e Rangel (coords., 2005) apresentam esse fator no tocante à Educação Física como o mais negativo apresentado pela LDBEN e argumentam que:

Essa alteração, de certa forma, retomou o que era preconizado há mais de 30 anos, dando a possibilidade de exclusão das aulas desse conteúdo a um grande número de pessoas que se beneficiariam muito se as freqüentassem. Mais uma vez fica claro, também, a importância de o professor de Educação Física da escola convencer as pessoas nessas condições a participarem de suas aulas [...] (p. 56).

As discussões acima levam a pensar que os problemas foram gerados pelos legisladores, que agiram sem consultar especialistas da área de Educação Física, os quais há muito vêm contribuindo junto ao INEP e CNE para a melhoria do ensino no Brasil, no sentido de que a Educação Física possa ocupar da melhor forma possível seu lugar junto ao rol de componentes curriculares da educação básica. Dessa forma, é necessário que se retorne a esse assunto visando desenvolver uma análise sobre os parâmetros curriculares para o ensino médio, contudo, não sem que antes se desenvolva análises e considerações sobre a Educação Física escolar.

2.4.2 Educação Física Escolar.

Objetivando tanto reafirmar, quanto ressignificar a Educação Física como componente curricular da educação básica, vários autores brasileiros têm se debruçado sobre o tema em questão, com o intuito de buscar a caracterização epistemológica da Educação Física, como é o caso de Betti (1991), Bracht (2001), Kunz (1994, 2004),

Piccolo (1995), Souza Júnior (1999), Caparroz (1997), Darido (2005), Moreira (1995) e Daolio (1995), dentre outros. Assim, é proposto neste estudo desenvolver um diálogo com esses autores para tratar sobre a Educação Física escolar.

Bracht (2001), ao analisar a legitimidade da Educação Física na escola apresenta que:

A atual hegemonia do conhecimento científico na escola precisa ser flexibilizada para permitir que outros saberes se legitimem. Somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que temos uma chance de nos afirmarmos no currículo escolar (p. 77).

Diante disso, não é suficiente que a área da Educação Física faça acontecer a sua legitimação na escola. Antes, porém, é preciso que a própria escola e seus agentes estejam abertos e flexíveis para que a Educação Física seja legitimada enquanto componente curricular da educação básica. Contudo, é necessário lembrar que o ensino da Educação Física deve estar pautado por conhecimentos significativos e que o professor deve estar engajado com o projeto pedagógico, considerando os objetivos, a metodologia, os conteúdos e a avaliação de forma dialética e, ainda, que a ação educativa esteja compromissada com os agentes educacionais de forma interdisciplinar.

Ainda segundo Bracht, a Educação Física, nessa perspectiva, deve ser “responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal e movimento de maneira que nele eles possam agir de forma autônoma e crítica” (Ibid., p. 76).

Para que isso realmente aconteça na escola, o professor precisa mudar suas atitudes e abrir-se às novas possibilidades e necessita sair de seu casulo encarando suas responsabilidades junto ao sistema escolar e, principalmente, junto a seus alunos, pois a Educação Física é uma disciplina tão importante como qualquer outra da matriz curricular. Mas para que esse reconhecimento seja efetivado necessita-se de ações claras e objetivas por parte dos professores, que devem encarar tanto a sua profissão, como sua disciplina enquanto elementos fundamentais para a educação de homens que sejam capazes de participar da formação e transformação social, através de ações crítico-reflexivas.

No que se refere ao papel da Educação Física escolar, Gallardo (1995), propõe que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem, da educação física escolar deve privilegiar a interação social (socialização/sociabilização), utilizando para isso os elementos da cultura corporal dos alunos que façam parte dos meios físicos e social, de forma a compreender sua origem e suas funções e elaborar formas críticas que superem a realidade existente no meio escolar (p. 54).

Nessa perspectiva, também Daolio (1995) afirma que:

A educação motora na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas da cultura corporal humana (jogos, danças, esportes, formas de ginástica e lutas), como também da expressão diferencial dessa cultura nas suas aulas. Assim, pode-se vislumbrar uma prática escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, oferecendo a todos e a cada um o direito de uma verdadeira educação motora (p. 67).

Para que a disciplina Educação Física Escolar possua uma identidade pelo viés da motricidade humana é necessário que se constitua observando que, quando a:

[...] motricidade humana é constituída de objeto cognitivo de uma disciplina, a investigação do homem, que a esta cabe tematizar, incide, primeiramente e fundamentalmente, sobre esse objeto. Nessas condições, conquanto tal disciplina possa estar comprovadamente relacionada com outras, no alcance antropológico mais amplo, nunca deverá perder de vista a sua especificidade temática, sob pena de diluir seu próprio discurso e, por aí, esvaziar a justificação da própria autonomia disciplinar (ORO, 1995, p. 130).

Pelo que o autor se expressa, percebe-se que o ensino da Educação Física escolar é pautado pela interdisciplinaridade, sem que a mesma perca de vista a sua especificidade e o seu objeto de ensino.

Ainda sobre a legitimidade e identidade da Educação Física no campo pedagógico, Bracht (2001) afirma que ela ocorrerá quando se conseguir convencer os agentes da educação e da própria prática pedagógica da escola sobre a importância da Educação Física para a formação do ser humano.

Assim, se considera que a Educação Física na escola deva ser conceituada como uma disciplina capaz de romper com tendências que trabalham ações pedagógicas, as quais vêem o homem somente como um corpo. Afinal,

[...] o homem é um ser complexo e, por isso, nossa teoria do conhecimento há de ter em conta a complexidade humana, visível também na motricidade. Não nos é mais possível continuar a sublimar o físico ou um motor mecanicista, em detrimento da complexidade que emerge da motricidade humana. Não mais estudar tão só o movimento do homem, mas principalmente o homem em movimento [...] (TOJAL, 1994, p. 137).

Diante desse entendimento, o indivíduo deve ser tratado na escola, na educação e na Educação Física em sua integralidade de humano, sempre na perspectiva de estabelecer relações consigo mesmo e com os demais, isto é, com o outro e com a sociedade através de uma práxis dialética.

Olhando pelo viés de uma perspectiva crítica da Educação Física, constata-se que o professor tem hoje maiores condições de efetivar um trabalho realmente transformador e emancipador no campo educacional. Kolyniak Filho (1996) escreve que:

[...] cabe dizer que o segmento mais crítico e academicamente produtivo dos professores de educação física, no Brasil, atualmente pensa a educação física escolar como prática educativa transformadora. Tal prática deve ser apoiada em conhecimentos científicos em diferentes áreas e em uma visão crítica da realidade social, aliada a um compromisso político-ideológico [...] (p. 52).

Como já foi explicitado anteriormente, no momento, existem vários estudos e abordagens sistematizadas em relação à Educação Física escolar, diferente de anos anteriores, em que o modelo vigente sempre era restrito, como era o caso do esporte.

Contudo, vale ressaltar que os professores formados até a década de 80 e início da de 90 freqüentaram cursos dentro de um modelo com normas rígidas e tradicionais. Essa formação reflete nas ações do professor que:

[...] não consegue operar mudanças substantivas em sua prática pedagógica, pois além de estar inserido num contexto sóciopolítico desfavorável a exercer uma prática pedagógica com o mínimo de dignidade humana, também não consegue pensar sua prática para além dos manuais de ensino, justamente porque não tem formação que permita uma postura reflexiva, nem tampouco é incentivado nesse sentido. Fica, então, à espera de um receituário para “dar aulas”. Assim, as discussões articuladas dentro das novas propostas não conseguem fundamentar uma nova prática, porque o profissional não se desvencilha dos modelos de aula que conhece [...] (CAPARROZ, 2001, p. 207).

Desse modo, entende-se que terão mais dificuldades em romper com o modelo da formação inicial e se engajar em novas concepções que buscam traçar

programas e projetos para a disciplina, tendo como suporte o projeto pedagógico da escola, as novas metodologias e tecnologias de ensino, o aluno, a própria escola, e é claro, a sua formação continuada. Tendo em vista que é através desta que professores formados pelo viés de modelos tradicionais poderão ter contato com o novo e, a partir disso, buscar refletir sobre sua prática pedagógica e optar por operar mudanças e renovações educacionais em sua disciplina.

Piccolo (1995) afirma que as mudanças não vão se efetivar somente em função do educador e do processo ensino-aprendizagem, mas “o que se espera desse profissional é que ele tenha uma postura de comprometimento com a formação global do educando e de uma sociedade democrática” (p. 13).

Isso, pois, representa certamente um caminho para que a Educação Física possa ser trabalhada em outra perspectiva, que seja reconhecida como uma disciplina que possui uma identidade, um corpo teórico próprio, mesmo em se tratando de um corpo teórico multidisciplinar, uma vez que se trabalha com um corpo que pensa, sente emoções, possui desejos e, acima de tudo, é um corpo social, cultural, econômico e político. Quanto a isso Bracht (2003) afirma que:

Mais recentemente alguns autores (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992; Betti, 1992) vêm reforçando a necessidade de construção de uma teoria da EF, entendida esta como uma prática pedagógica, ou seja, uma repedagogização do teorizar na EF, uma vez que essa prática pedagógica foi quase que alijada do campo enquanto objeto. A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, que filtra e reconverte, à luz da lógica desse campo, a influência “externa” do sistema esportivo, é elemento importante para a construção da autonomia (pedagógica) da EF (p. 24, 25).

Somente a partir do reconhecimento do seu corpo teórico, do seu campo de conhecimento e é claro, do conhecimento do ser humano, é que os professores poderão superar um dos maiores problemas da Educação Física Escolar, para não dizer o maior: a falta de seqüencialidade,

[...] pois o mesmo “conteúdo”, os mesmos “procedimentos de ensino”, os mesmos “objetivos” propostos, são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos ou experiências nessa Disciplina curricular (MOREIRA, 1995, p. 24).

O professor da Educação Física Escolar enfrentará as mudanças, a partir da:

[...] ruptura com a ordem estabelecida e com a passividade daquilo que parece permanente só será concretizada nas ações do refletir e do participar. O pensamento crítico deve vir acompanhado de “sujeitos da história”, abandonando a cômoda atitude de espectadores do espetáculo chamado vida (Ibid., p. 15).

Ninguém disse que ser professor é fácil, pois a cada momento esse profissional passa por um novo desafio, seja ele a falta de condições de trabalho, o baixo salário, as políticas educacionais etc. Considera-se que o maior desafio, hoje, seja o confronto consigo mesmo, de suas idéias e o reconhecimento da necessidade de mudança. Portanto, as ações do professor devem contrapor o que Caparroz (2001) assinala a esse respeito:

As mudanças, as transformações, as inovações ficam, então, circunscritas, de certa forma, apenas ao discurso, às teorias, às novas propostas curriculares. Se por um lado, o imaginário social da comunidade escolar revela o desejo de transformar a prática educativa; por outro, evidencia também que essa mesma prática continua eivada de vícios das propostas passadas ou, o que talvez seja ainda pior, envolta por uma certa imobilidade que não permite avançar na construção de uma prática educativa em que o professor se reconheça como um profissional reflexivo que transforma essa prática na perspectiva educacional de formar cidadãos reflexivos e ativos que venham a lutar pela construção de uma ordem e democracia que supere e extirpe as injustiças econômicas, políticas e sócias dentro e fora da escola (p. 207, 208).

Caparroz e Bracht (2007) afirmam que:

Nessa perspectiva, é preciso ter claro dois pontos: o primeiro é que é fundamental compreender que o fato de que não devemos basear nossa prática pedagógica, única e exclusivamente, em certezas, em modelos ideais, em receitas universais, enfim em verdades “absolutas”, não significa que devemos abandonar e/ou rechaçar as referências históricas – ao contrário, elas são peças-chave que nos ajudam na reflexão de nossa ação (prática-teoria) pedagógica, de nosso trabalho docente; o segundo é que o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por “encaixar” a vida em categorias e determinar a *priori* o que ainda está por se viver) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter), tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe (p. 26).

Diante disso, reforça-se a idéia sobre a importância de que as mudanças devam partir: da necessidade de se construir uma proposta pedagógica para a

Educação Física Escolar, tendo como base as novas metodologias e tecnologias de ensino; da efetivação de uma seqüencialidade no ensino da Educação Física, de acordo com o desenvolvimento da criança e do adolescente; de ter o projeto político da escola como ponto de partida para a construção da proposta pedagógica e de seu programa de ensino; de reconhecer e considerar o conhecimento adquirido pelo aluno em seu ambiente social e cultural; de fazer com que os alunos saibam da importância da Educação Física em sua formação e, conseqüentemente, o porquê da mesma fazer parte da educação básica; de proporcionar atividades que favoreçam a formação crítica, consciente e sensível do aluno; de privilegiar metodologias de ensino que realmente consigam efetivar o desenvolvimento do aluno; de prever a flexibilização do programa de ensino com vistas a atender a formação dos alunos; e de entender a necessidade do desenvolvimento de atividades variadas para que os alunos tenham prazer ao praticá-las.

Considerando as premissas acima e reforçando-as com as afirmações de Betti e Zuliani (2002):

[...] É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade [...]. Por isso, num processo de longo prazo, a Educação Física deve levar o aluno a descobrir *motivos* e *sentidos* nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes *positivas* para com elas, levar à aprendizagem de *comportamentos* adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu *intelecto* os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua *vontade* e sua *emoção* para a prática e a apreciação do corpo em movimento (p. 75, grifos dos autores).

De acordo com essas premissas, o ensino da Educação Física Escolar deve estar pautado na práxis dialética dos conteúdos e, ainda, considerar o conhecimento próprio do professor (sua experiência) e o referencial produzido de acordo com cada conteúdo e ideal de escola, sociedade, educação e de homem. Assim, o professor deve estar engajado com os projetos da escola; manter sua formação continuada; reavaliar sempre a sua prática pedagógica e trabalhar sempre procurando novas perspectivas, metodologias e tecnologias de ensino.

Cada escola, cada professor, mesmo tendo alguns problemas em comum, enfrenta problemas particulares. Ainda diante disso, deve-se reconhecer que a mudança pode partir do professor, mas este deve ter o respaldo da escola e do coletivo de professores para que uma nova estrutura educacional possa ser reescrita, reconhecendo a importância da Educação Física Escolar para a educação do homem.

Diante da perspectiva de mudança em relação à prática pedagógica da Educação Física escolar, o professor deve:

[...] reconstruir sua prática, compreendê-la e criticá-la na medida em que lhe possibilitam desprender-se do conhecimento comum, a partir do qual ele a interpretava como natural, e lançam-no a uma reflexão sistemática que visa conceituá-la [...] como produto de múltiplas determinações subjetivas, institucionais e sociais. Isso possibilita, precisamente, que o docente não se limite a adotar acriticamente um modelo alternativo. Aliás, como muito bem sabemos, a modificação de um estilo pedagógico sem seu devido esclarecimento e a modificação da racionalidade que lhe dá sustento dão lugar a uma conduta que reproduz, em última instância, as anteriores ou se revela funcional, ou seja, dependente do controle exercido na hierarquia escolar (BRACHT et al., 2003, p. 81).

Dessa forma, o primeiro passo para que a mudança aconteça é que os professores deixem de lado a neutralidade e a ingenuidade, mirando seus olhares para o presente, para a necessidade de transformar a Educação Física Escolar, tornando-a verdadeiramente uma disciplina que, juntamente com as outras, possa educar, transformar e emancipar o homem.

2.4.3 Educação Física e os PCN's.

Em meados da década de 90 o Ministério da Educação implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a educação básica, mais especificamente para o ensino fundamental e médio, logo após a promulgação da LDBEN. Somente nos anos em que se iniciou o século XXI foram elaboradas as orientações curriculares para o ensino médio e orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEN). Segundo Perrenoud (2002), esses fatos trouxeram “pequenas grandes mudanças” para

o panorama educacional brasileiro. Pequenas no sentido de que muita coisa ainda precisa ser realizada, e grandes mudanças pelo fato da legislação ter proporcionado transformações nas escolas brasileiras.

Segundo os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2006):

Vale destacar que, embora se apresentem como não obrigatórios, os PCN's implicitamente trazem essa característica [...]. Há, todavia, um grau de autonomia das instituições escolares e dos professores que possibilita a seleção dos conteúdos, sendo salutar que as escolas tenham espaços de estudo e de discussão do que está sendo proposto pelos PCN's, tanto para seguir como para rejeitar (p. 178).

A necessidade em se constituir espaços de estudo para a discussão acerca dos PCN's decorre do fato de identificar as contradições e superá-las, tirando do mesmo o que for de qualidade para o ensino da disciplina, neste caso especificamente, a Educação Física Escolar.

Diante da dificuldade de professores que trabalham com os componentes curriculares da educação básica em selecionar conteúdos e seqüenciá-los, os PCN's se tornaram um porto seguro, um indicativo para direcionar sua prática pedagógica.

É sabido que os PCN's, apesar de algumas contradições existentes, foram considerados um avanço para a área da educação, mais especificamente para a área da Educação Física. Facilitaram a aquisição de propostas curriculares para a disciplina Educação Física, rompendo, inclusive, com a falta de seqüencialidade da mesma, que era e continua sendo um dos maiores entraves para a sua efetivação frente ao rol de disciplinas e frente à escola.

Neste momento procede a identificação e o apontamento de alguns pressupostos, os quais os professores podem utilizar para a melhoria de sua prática pedagógica.

2.4.3.1 PCN's para o ensino fundamental.

Segundo o texto dos próprios PCN's, eles foram elaborados no “contexto das discussões pedagógicas atuais” com o objetivo de ampliar e aprofundar um debate educacional envolvendo todos os seguimentos políticos e sociais, originando, assim, uma “transformação no sistema brasileiro” (BRASIL, 1998).

O balanço feito pelos PCN's para o segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998), em relação ao quadro atual da Educação Física na escola, descreve que “encontra-se ainda, em muitos contextos, a prática de propostas de ensino pautadas em concepções ultrapassadas, que não suprem as necessidades e as possibilidades da educação contemporânea” (p. 6). Esse fato justifica a apresentação que o próprio documento chama de “algumas tendências pedagógicas da educação física escolar”, e de abordagens teórico-metodológicas do ensino da Educação Física, de acordo com a especificação realizada por Castellani Filho (1998) e também por Darido (2005).

No contexto atual da educação, com a instauração da LDBEN/96, a escola possui autonomia para a elaboração de uma proposta pedagógica atendendo às demandas sociais e respeitando a regionalidade na qual está inserida. Como já vem sendo falado neste estudo, a construção dessa proposta pedagógica será realmente da escola e para o aluno a partir do momento que sua construção se efetivar pelo viés do trabalho coletivo, respeitando o ordenamento legal como princípios, e avançando no sentido de construir uma proposta que seja capaz de atender aos objetivos da sociedade, que vive pelas diferenças, dando condições de participação e transformação dessa sociedade com vistas à obtenção da cidadania plena.

Dentre os objetivos indicados para o ensino fundamental, estão: compreender e usufruir a cidadania; posicionar-se criticamente frente às situações pedagógicas; conhecer as diferenças brasileiras, buscando a identidade nacional; reconhecer e valorizar a dimensão cultural brasileira; desenvolver o conhecimento específico de cada área; conhecer o próprio corpo; utilizar das diferentes linguagens para o aprendizado e comunicação; se expressar por vias da comunicação e usufruir da

cultura; saber utilizar as tecnologias de comunicação e informação; questionar e problematizar situações.

Diante desses objetivos, cada área de conhecimento deve constituir seu programa curricular de acordo com princípios, seleção de conteúdos, metodologias e avaliações.

Os princípios que norteiam a área da Educação Física são fundamentados da seguinte maneira: Princípio da inclusão: em que todos os alunos possuem direitos iguais em sua inclusão na cultura do movimento, com participação ativa e reflexiva. Princípio da diversidade: visa à construção de processos de ensino-aprendizagem através das diversas possibilidades que se estabelecem via seleção de objetivos e conteúdos coerentes com as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais do aluno. Categorias de conteúdos: devem se pautar pelas seguintes categorias: Conceitual - em que o aluno desenvolve habilidades sobre os conceitos, fatos e princípios; Procedimental - que são ações concretas do fazer (executar) e Atitudinal - que é a compreensão das normas, valores e atitudes ligadas ao desenvolvimento de conhecimentos de forma concreta no espaço escolar.

O ensino da Educação Física deve pautar-se, ainda, pelos temas transversais que são: ética, saúde, pluralidade cultural; meio ambiente; orientação sexual; trabalho e consumo. Todavia, esses temas devem ser tratados sem que se perca a especificidade da área e ainda em projetos interdisciplinares.

Diante do exposto, o ensino da Educação Física:

[...] além de buscar meios para garantir a vivência prática da experiência corporal, ao incluir o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem são consideradas sua realidade social e pessoal, sua percepção de si e do outro, suas dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. A partir da inclusão, pode constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses na tentativa de respondê-las (BRASIL, 1998, p. 46).

Entende-se, assim, que o ensino da Educação Física deva estar pautado pela problematização dos conteúdos e resolução de problemas. A seleção dos conteúdos deve respeitar os critérios da relevância social, características dos alunos e

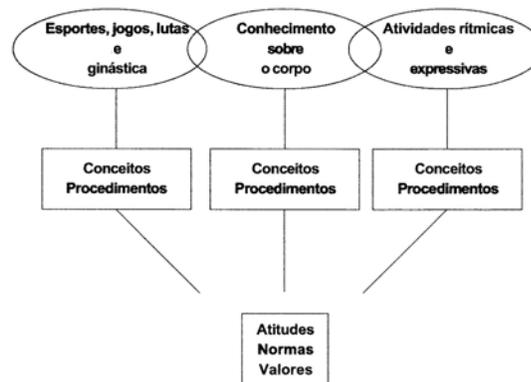
especificidades do conhecimento da área. Levando em consideração esses critérios, os conteúdos foram agrupados em blocos de conhecimentos:

- Esportes, jogos, lutas e ginásticas;
- Atividades rítmicas e expressivas;
- Conhecimento sobre o corpo.

Segundo os PCN's os blocos de conhecimentos:

[...] articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco Conhecimento sobre o corpo tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser elaborados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si (Ibid., p. 68).

A organização dos conteúdos deve ser realizada de acordo com as categorias conceitual, procedimental e atitudinal. O professor deve considerar que essas categorias estão sempre em estreita ligação, não podendo ser tratadas separadamente, uma vez que elas se constituem em referências para o “diálogo entre o ensino e a aprendizagem”. Veja abaixo:



Fonte: PCN's para o ensino fundamental – terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998, p. 79).

Resguardando as categorias conceitual, procedimental e atitudinal, os conteúdos serão trabalhados de acordo com os ciclos de escolarização. O ensino fundamental foi dividido em quatro ciclos, mas é importante que se observe que nem todas as escolas brasileiras adequaram seus currículos por ciclos, a maioria ainda continua com a seriação. Em Goiás, estado onde foi desenvolvido este estudo, somente

a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia adotou o ciclo como proposta em seus currículos, as demais cidades ainda continuam trabalhando com a seriação, principalmente nas escolas estaduais. Todavia, devido ao comprometimento adotado pelo Governo do Estado de difundir os PCN's através de cursos de formação continuada de professores, os mesmos se tornaram referências para o ensino nas diversas áreas de conhecimento do Estado.

A idéia de trabalhar os blocos de conteúdos nos ciclos, resguardando as categorias conceitual, procedimental e atitudinal, se configura no sentido de ampliação dos conhecimentos de forma espiralada, ou seja, o conhecimento vai se formando e ampliando gradativamente de acordo com as relações que o aluno vai adquirindo tanto com os atores educacionais, quanto com os agentes sociais.

Contudo, é necessário que os conteúdos sejam tratados levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, o espaço físico da escola, o material disponível, o tempo pedagógico de cada aluno e da turma como um todo e, principalmente, o projeto pedagógico da escola, que se traduz da proposta curricular da Educação Física da escola.

No que se refere à avaliação, os PCN's têm por objetivo dimensionar os avanços e problemas enfrentados no decorrer do processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deve ser diagnóstica, formativa, processual e somativa. Também na avaliação, o professor não pode perder de vista as categorias conceitual, procedimental e atitudinal, pois a avaliação é feita de acordo com os objetivos e conteúdos propostos no ensino. Os instrumentos avaliativos devem atender, também, a demanda dos objetivos educacionais expressos, segundo o documento dos PCN's, na "seleção dos conteúdos abordados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal".

Essas categorias abordadas pelos PCN's facilitaram em muito o planejamento dos conteúdos, principalmente no que se refere aos esportes. Tendo em vista que, se houver a preocupação em utilizá-los na prática, tanto os professores, quanto os alunos conseguirão romper com os principais problemas enfrentados no

ensino dos esportes, tais como: exclusão, gênero, discriminação, vencer a qualquer custo, etc.

Entretanto, essa perspectiva de planejar, elaborar e selecionar objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação somente se efetivará se os professores estiverem engajados em propostas pedagógicas e coletivas da escola. Esse engajamento deve resguardar também o tempo para a formação pessoal e coletiva, tanto inicial, quanto continuada. Deve ainda a escola, em sua gestão, manter espaço de encontros e discussões para que os professores possam fazer uma leitura da legislação, das teorias de conhecimento e de documentos como os PCN's, para que as propostas educacionais se tornem efetivas e compromissadas com o desenvolvimento de uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

2.4.3.2 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM.

Os PCNEM foram elaborados a partir da reforma do ensino médio estabelecida pela LDBEN/96 que, a partir de 1998, iniciou os trâmites para a elaboração dos PCNEM, de acordo com as DCN's para o ensino médio, bem como a própria LDBEN, visando “atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira” (BRASIL, 2006a, p. 7). Assim, no ano de 1996 foram publicados os PCNEM e em 2006 foram publicadas tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), quanto as Orientações Educacionais Complementares (OEC's) aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os PCNEM foram criados em três blocos de conhecimentos: Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ficando a Educação Física no bloco das linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo as orientações educacionais complementares aos PCNEM, os mesmos têm por objetivo estimular e apoiar as reflexões acerca da construção do currículo, do planejamento de aula e para a formação continuada dos atores educacionais.

Ao discutir as razões para a reforma do ensino médio, as orientações educacionais complementares apontam que:

A falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas reflete-se nos projetos pedagógicos da escola, frequentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio (BRASIL, 2006b, p. 9, 10).

Diante disso, as próprias orientações indicam a necessidade de:

Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias (BRASIL, 2006b, p. 10).

Entende-se assim, que a escola é o espaço onde a reforma se configurará, mediante uma nova perspectiva de educação de acordo como o momento atual em que vivemos. Desse modo, através da reflexão sobre o projeto pedagógico, o ensino e a aprendizagem são ações desenvolvidas a partir da interdisciplinaridade, articulando o trabalho das disciplinas para a promoção das competências necessárias para os alunos se tornarem sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, participativos de uma sociedade que está em constante transformação.

As OEC's na área de Educação Física, estabelecem que:

[...] frequentemente as aulas de Educação Física costumam repetir os programas do ensino fundamental, resumindo-se às práticas dos fundamentos de alguns esportes e à execução dos gestos técnicos esportivos. É como se a educação física se restringisse a isto. Não se trata evidentemente de desprezar tais práticas no contexto escolar, mas, sim, de ressignificá-la (BRASIL, 2006b, p. 139).

Nesse texto são detalhados conceitos estruturantes da área de conhecimento à qual a Educação Física pertence, chegando mesmo a indicar sugestões metodológicas para o trabalho docente; propor questões a respeito de avaliação, e tecer considerações a respeito da formação do professor de Educação Física.

É interessante ressaltar que as orientações ali propostas não são receitas prontas e acabadas sobre o ensino da Educação Física para o ensino médio. Na verdade, apontam sugestões para a construção de uma proposta que seja coerente a cada escola, a cada situação de aprendizagem. Alerta ainda para a necessidade de se fazer uma leitura crítica da realidade e, a partir dela, na participação coletiva do projeto pedagógico, elaborar propostas inovadoras para o ensino da Educação Física na escola. Além dessas sugestões, a reforma do ensino médio tem como propósito também, incluir a Educação Física no rol dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O volume 1 (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias) das orientações curriculares para o ensino médio, que trata também do ensino da Educação Física, tem por objetivo apresentar aos professores “um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente” (BRASIL, 2006a, p. 8).

As OCEM revelam que a tarefa de elaborar o documento ficou a cargo de:

[...] um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de ensino médio e procedimentos didáticos-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo (Ibid., p. 8).

Entretanto, não foi possível identificar as pessoas que elaboraram as OCEM, mas sabe-se que, para a finalização dos trabalhos e publicação das mesmas, foram realizados seminários com a equipe técnica da Secretaria de Ensino Básico – Ensino Médio, professores de cada estado e com a representação de alunos.

Com o objetivo de orientar e provocar o debate sobre as práticas pedagógicas, o documento apresenta a seguinte crítica:

A partir do acúmulo de discussão, produção e formação de professores com influências de outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas, a produção do conhecimento em Educação Física tomou outro rumo histórico e passou, a partir dos anos de 1980 predominantemente, a tecer uma crítica severa aos materiais e produções que tinham por objeto a determinação de práticas padronizadas e direcionamento em suas várias esferas, não faltaram às indicações de orientações, como foi o caso também dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A título de orientação curricular, os textos continuaram, de alguma forma, a conduzir a prática docente para o rumo da homogeneização

de suas práticas pedagógicas, desrespeitando a pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores (BRASIL, 2006a, p. 213, 214).

As OCEM perpassam por reflexões: sobre o aspecto legal da educação; da Educação Física como componente curricular; sobre a escola como espaço sociocultural e da diversidade; sobre os sujeitos do ensino médio; sobre o lugar da Educação Física nas escolas de ensino médio; sobre os conteúdos a serem tratados no ensino médio; criticam a forma esportiva/competitiva como método e princípio orientador das práticas pedagógicas e ainda indicam fontes de estudos e pesquisa para Educação Física escolar.

Sobre o aspecto legal, as OCEM fazem uma severa crítica ao Decreto-Lei nº 10.793/03: “o Decreto em questão pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que freqüentam a escola” (p. 215). Isso porque o mesmo fere, inclusive, proposições colocadas pela LDBEN/96 (art. 2º e art. 3º) quando tratam da organização curricular da escola e os princípios que devem ser resguardados, tais como: estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Diante disso as OCEM expõem que:

Os princípios acima requerem uma profunda revisão dos dispositivos de exclusão contidos no Decreto-Lei nº 10.793/03.

Como pensar uma “política de Igualdade” que deixa à margem do processo pedagógico deficientes, trabalhadores, adultos com mais de 30 anos, mulheres com filhos, etc.?

Como pensar uma “Estética da Sensibilidade”, na qual as práticas corporais da Educação Física podem ser uma fonte riquíssima de formas “lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”, se essas práticas são ensinadas para poucos em uma lógica excludente?

Como pensar uma “Ética da Identidade” em uma prática pedagógica que determina quem pode e quem não pode ter acesso a esse saber, definindo sujeitos “dispensáveis” dessa prática pedagógica? (BRASIL, 2006a. p. 216 grifos dos autores).

Assim, repensar essas questões é parte da autonomia do professor e do projeto pedagógico da escola, buscando traçar metas para superar os ordenamentos legais no que se refere à prática da Educação Física, de forma que ela supere as contradições da legislação e promova, diante de um posicionamento político e pedagógico, uma prática educativa que seja inclusiva, democrática, crítico-reflexiva e

transformadora. Reafirmando, esse fato somente ocorrerá através de um posicionamento político coletivo dos atores do processo educacional, ao definirem rumos e objetivos para a educação que será tratada no interior da escola, afinal, a LDBEN/96 dá autonomia para a escola elaborar sua proposta curricular, levando em consideração o currículo mínimo definido pelas DCN's para o ensino fundamental e médio. Dessa maneira, ao elaborar essa proposta curricular, devem usar de argumentos no sentido de qualificar e justificar as disciplinas, suas cargas horárias, seus conteúdos e as metodologias utilizadas. Com isso, estariam justificando inclusive a presença da disciplina no interior da escola, no caso a Educação Física, como prática pedagógica importante para o desenvolvimento do ser humano.

Como componente curricular, historicamente, a Educação Física é palco de debates, discussões e reflexões acerca de sua configuração na escola. Esse fato decorre das influências de Instituições (políticas, médicas, militares e esportivas) e legislações referentes aos seus objetivos e fundamentos. Assim, mais que emergente, é necessário que os professores definam: qual o papel da Educação Física para a formação dos alunos; qual o papel da Educação Física junto aos demais componentes curriculares e como realizar um trabalho interdisciplinar junto aos mesmos; quais os conteúdos que devem ser tratados e de que forma, etc. Afinal, a escola é um espaço de ações dos sujeitos da aprendizagem e como tal, se configura em um espaço que “comporta os ordenamentos legais para o seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas” (BRASIL, 2006a, p. 219).

Diante disso, o ensino da Educação Física deve considerar que está lidando com sujeitos concretos, que possuem uma história de vida, que possuem saberes advindos da sociedade e da cultura, ou seja, possuem uma identidade. E essa identidade deve ser considerada ao elaborar uma proposta curricular coerente com a escola e a sociedade e principalmente com o aluno. Essa premissa deve ser levada em consideração também pela escola, uma vez que o projeto pedagógico deve considerar esses fatores, para assim efetivar o reconhecimento contextualizado no qual a escola está inserida e, a partir daí, promover práticas pedagógicas que reconheçam a sociedade, a cultura dos alunos e que tenham por objetivo ampliar as capacidades, os

saberes e os valores que os mesmos já possuem. Outro fator que deve ser levado em consideração é a proposição de que no ensino médio existe um número bastante elevado de jovens que trabalham.

Portanto, qual o lugar da Educação Física nas escolas de ensino médio? No contexto escolar, a Educação Física deve promover o ensino das diversas práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade e vivenciadas através das relações sociais. Para que isso ocorra, é necessário que a escola possua espaço físico adequado e estruturas além do ambiente escolar, além de professores capacitados e habilitados, devido ao fato de a disciplina interagir com a sociedade, principalmente no desenvolvimento dos conteúdos transversais (BRASIL, 2006a). A seleção dos conteúdos a serem tratados na Educação Física não pode ficar somente naquilo que é viável para o professor, mas sim naquilo que é importante para o aluno. Sendo assim, a seleção deve resguardar os conteúdos estabelecidos pela área da Educação Física, perpassando pela cultura regional e ampliando para a cultura brasileira e mundial. O professor deve pensar qual o sentido e o significado dessa disciplina no contexto escolar para o aluno e como ela irá refletir na formação do mesmo e na sua própria. Haja vista que esse é um fator de suma importância para a ocorrência do ensino da Educação Física na escola, uma que vez que o sentido e o significado é que indicarão a sua relevância em prol de uma educação crítica e reflexiva.

Quanto a isso, as orientações curriculares para o ensino médio apresentam que:

A escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre suas contribuições para a formação das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. Assim, as práticas deixam de se tornar atividades deslocadas do papel de um componente curricular e da educação escolar (BRASIL, 2006a, p. 228).

Ainda segundo essas mesmas orientações curriculares para o ensino médio, a articulação de temas e conteúdos:

[...] dará condições ao professor de fazer a Educação Física cumprir algumas de suas perspectivas em relação à formação de seus alunos, dentre elas a questão da autonomia sobre as práticas corporais, o acúmulo e a produção cultural a partir dos conhecimentos construídos e a capacidade de intervenção político-social acerca das definições públicas na organização e gestão política

do espaço, dos equipamentos e dos serviços públicos para as práticas corporais da comunidade (Ibid., p. 230).

Outra preocupação é a prática esportiva, uma vez que ela tem se configurado como método e princípio orientador das práticas pedagógicas da Educação Física no interior da escola. Por vezes, as aulas eram modelos ou cópias de tarefas da iniciação esportiva e treinamento esportivo, principalmente no ensino médio. Segundo as OCEM, o ensino do esporte na escola não atingiu os objetivos supostamente evidenciados pelas políticas públicas da educação e esporte no Brasil (potência olímpica, diminuição entre as diferenças sociais, promoção da saúde e diminuição do uso de drogas pela juventude). Tendo em vista que a escola por si só não se configura como o espaço único para o desenvolvimento desses objetivos, pois além da mesma, são necessárias outras políticas sociais para que os mesmos sejam atendidos plenamente.

Contudo, no que diz respeito ao desenvolvimento do esporte, é necessária uma política pública voltada especificamente para o mesmo, com programas de estruturação física e material, formação qualificada de professores e profissionais para a área, criação de centros de pesquisa e, ainda, uma proposta pedagógica direcionada para cada região do País, tendo em vista a amplitude no nosso território.

Tanto a escola, quanto a Educação Física, podem proporcionar conhecimentos acerca da cultura esportiva. Esses conhecimentos adquiridos pelos alunos devem ser de forma que, fora do ambiente escolar, os mesmos tenham atitudes autônomas em relação a essa cultura e sejam livres para usufruir da forma que lhes convier, seja pelo lazer, como atleta, ou simplesmente como expectador.

Diante do exposto sobre os PCN's para o ensino fundamental e médio, acrescidos das orientações educacionais complementares e orientações curriculares para o ensino médio, considera-se que houve avanço e coerência do discurso e da prática efetiva produzidos pelos dois últimos documentos, os quais, de maneira clara e eficiente, traduzem como a Educação Física deve ser tratada no interior da escola, juntamente como os demais componentes curriculares da educação básica. Considera-se, ainda, que tecem críticas contundentes acerca da legislação e argumentam de

forma eficaz a respeito das mesmas. Isso abre espaço para que os professores e profissionais da Educação Física estejam alertas para não aceitar modelos prontos de aulas para a efetivação do seu trabalho na escola. Entende-se que provocam a reflexão e alertam para a necessidade de mudança. Mudança essa que se configura de forma educacional, política e, sobretudo, ética quanto às ações pedagógicas junto ao projeto pedagógico da escola e a disciplina Educação Física.

Concluindo, espera-se que os PCN's do ensino fundamental também sejam revistos e que as contradições presentes nos mesmos sejam solucionadas, para que possam realmente servir como referencial para a construção de uma proposta de Educação Física para escola brasileira. Como foi dito, o Brasil é um território extremamente diversificado culturalmente, por isso, necessita-se que a construção do projeto pedagógico parta de um eixo que possa dar um direcionamento, mas que respeite a particularidade de cada região, de cada sociedade onde a escola está inserida, sendo o princípio norteador para que a educação seja efetiva para e pelo cidadão.

Diante dos pressupostos discutidos sobre a Educação Física é que será estabelecida a discussão sobre um dos conteúdos mais polêmicos de sua prática: o esporte. Tem-se o objetivo de mostrar o que realmente é o esporte e como deve ser tratado tanto na formação de professores, como enquanto conteúdo da disciplina Educação Física, perpassando pelas políticas públicas brasileiras.

2.5 Esporte.

Para entender como o esporte se manifesta hoje, talvez seja necessário realizar um estudo holístico de sua história. O objetivo no momento é traçar uma trajetória histórica visando entender como ele se manifesta na contemporaneidade, principalmente no interior da escola.

Todavia, é evidente que, como a Educação Física, o esporte também passa por momentos de transição e transformação. Isso é perceptível pelo grande número de

publicações (livros, artigos, dissertações e teses) que tem surgido nos últimos anos. Segundo Paes e Balbino (2005):

[...] está claro que hoje o esporte passa por um importante momento de transição; deixa de ser compreendido somente como uma prática esportivizada, caracterizada pela repetição de gestos técnicos e evidenciando certa singularidade, resultando na restrição e no limite de suas possibilidades, para ser compreendido como um fenômeno sócio-cultural, caracterizado pela pluralidade de possibilidades e, também, por sua complexidade (p. vii).

Com o intuito de perceber e compreender essa transição, principalmente a ocorrida com o esporte escolar, é que são destacados os momentos históricos e discussões atuais sobre essa temática. Para isso, foram observados estudos de vários autores que, de uma forma ou outra, contribuem para o estudo e aplicação do esporte escolar.

Antes, porém, busca-se visualizar qual o sentido e significado que são defendidos quando se trata do esporte a ser trabalhado na escola, mais especificamente na Educação Física.

Gonçalves (1994) traz importantes contribuições para a compreensão sobre o esporte. Em seus estudos apresenta que “o esporte é uma realização humana, cuja origem reside na necessidade de brincar, de exteriorizar-se no movimento, em convivências e confraternizações com os outros homens” (p. 138).

Stigger (2005) ao apresentar as contribuições de Guttmann, Bouet, Guay e Brohm em relação ao esporte moderno, afirma que ele:

[...] é fruto de um processo de racionalização da vida moderna que transformou os passatempos e jogos desenvolvidos, até então, em práticas vinculadas: à idéia de competitividade e afrontamento, ao espírito esportivo, às regras e normas universalizadas, aos gestos estandardizados e especializados, à busca de resultados mensuráveis e comparáveis, à meritocracia (expressa na figura do campeão), à produtividade e *performance* corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o recorde esportivo. Ao articularem todas essas idéias e características, são, em grande medida, unânimes ao criticarem o esporte moderno, por considerá-lo excessivamente competitivo, ideologicamente reprodutor dos valores dominantes e fator de alienação (p. 62).

Também Stigger (2002) em outro estudo sobre o esporte, busca sustentação teórica em vários autores. Ao analisar o esporte na perspectiva de Bouet, relata que:

[...] o autor considera que o esporte deve ser visto como um fenômeno humano que constitui um conjunto social e cultural que deve ser analisado de forma completa, ou seja, como um sistema de normas, valores e representações que encontra a sua orientação em aspectos mais amplos da sociedade. Desta forma, ao concentrar grande parte de seu trabalho na tentativa de encontrar e compreender a significação do esporte, enfatiza aspectos considerados *essenciais* desta atividade, defendendo que estes estão presentes em todas as manifestações esportivas: a experiência corporal, o movimento vivido, o afrontamento de obstáculos, a busca pela *performance* e a competição (p. 17, grifos do autor).

Já Betti (1998) apresenta algumas idéias sobre a relação entre esporte, educação e escola, com as quais ele se identifica, segundo os estudos de Belbenoit (1976), são elas:

- O esporte é a forma mais rica e adaptada ao nosso tempo de um tipo de “experiência de base”, carnalmente vivida, que permite construir pela prática e pela reflexão, uma ética de saúde global (e Belbenoit observa que esta última expressão prova como o homem dividido de hoje aspira recuperar sua unidade).
- O esporte é atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas (pois elas tendem para um objetivo único, e põem em movimento a totalidades dos poderes humanos), e na medida em que consideramos a saúde psicossomática e o desenvolvimento mental inseparáveis da motricidade; o esporte é cultura porque há cultura onde se encontra, ao mesmo tempo, possibilidade de desenvolvimento pessoal e participação numa prática social significativa.
- O esporte é um instrumento de cultura e de libertação do homem moderno na medida em que desempenha a *função biológica (filogenética) de preservação da saúde (no sentido lato do termo) e na função sociocultural de comunicação, participação e expressão*.
- O esporte é o fenômeno sociocultural mais importante de nossa época e é tão urgente aprender a posicionar-se diante dele quanto em relação aos meios de comunicação de massa.
- Introduzir o esporte na escola, assim com as novas tecnologias pedagógicas, audiovisuais ou informática, é “fazer viver na escola com o seu tempo” (p. 25, 26, grifos do autor).

Após as formas aqui apresentadas quanto à conceituação e visão de esporte por vários autores, procura-se responder a seguir, ao que Bracht (1997), argumenta:

Coloca-se como tarefa de uma sociologia crítica do esporte, aprofundar esta temática no sentido de buscar identificar tendencialmente o momento dominante nesta “ambigüidade” (embora isto, se seguirmos Chauí contradiga o próprio conceito de ambigüidade). Como momento “positivo” desta tarefa buscar identificar sob quais condições, em que circunstâncias, a partir de quais modificações, uma ação intervenidora poderia fazer ressaltar o pólo emancipador ou o potencial emancipatório do esporte racionalizado, ou melhor, contra um esporte dominado pela razão instrumental [...] (p. 119).

Para que se possa refletir sobre essas questões, faz-se necessário voltar um pouco na história e repensar como o esporte vem sendo apresentado, usado e usufruído.

2.5.1 Breve Historicização sobre o Esporte.

No que se refere à história do esporte, Bourdieu (1983) alerta que:

[...] a história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica (p. 137).

O esporte pelo viés de sua história possui características variadas e ao mesmo tempo peculiares. As primeiras manifestações lúdicas evidenciadas no cotidiano do ser humano se apresentaram nas formas de jogos, já na pré-história. É fato que o jogo é inerente ao desenvolvimento do ser humano, o que nos leva a crer que as manifestações lúdicas representadas nos jogos evoluíram em consonância com a evolução social, econômica, política e cultural dos povos que os praticavam.

Bourdieu (1983), ao apresentar a história do esporte, relata que:

Parece indiscutível que a passagem do jogo ao esporte propriamente dito tenha se realizado nas *grandes escolas* reservadas à “*elites*” da sociedade burguesa, nas *public schools* inglesas, onde os filhos das famílias da aristocracia ou da grande burguesia retomaram alguns jogos populares, isto é, vulgares, impondo-lhes uma mudança de significado e de função [...] (p. 139, grifos do autor).

Também é sabido que a gênese do esporte moderno reside no jogo. Historicamente, a popularização e institucionalização dos jogos foram evidenciadas no século XIX, na Inglaterra, principalmente nas escolas públicas inglesas. Quanto à apropriação do jogo pelo esporte, Pinto (1998) relata que:

Ao serem incorporados pelas escolas reservadas à elite inglesa – a exemplo do que aconteceu nas *Public Schools* – vários jogos populares tomaram a forma de Esporte, mudando seus significados e funções sociais, ao serem submetidos a

normas que passaram restringir, precisar e demarcar seus limites e sentidos (p. 49).

Em decorrência das modificações legais ocorridas na Educação Física, segundo Betti (1991):

O movimento esportivo inglês do século XIX formou o outro pilar da sistematização da moderna Educação Física, e guarda relação com as transformações sócio-econômicas produzidas pela Revolução Industrial naquele país a partir de 1790 (p. 44).

Com a sistematização da Educação Física ocorre a descaracterização do jogo enquanto manifestação lúdica, ou seja, a prática do jogo perde suas características de despreocupação e de espontaneidade, dando lugar à valorização da competição.

De acordo com Lucena (2001), o esporte:

[...] aparece, entre nós, como um componente diferenciado e diferenciador. Com um elemento da “moderna ação” que se estabelece ainda no século XIX e marca uma nova maneira de se relacionar com os fenômenos naturais e com os outros. Diferenciado, portanto, porque mais voltado para a ação de cada indivíduo, marcando a distinção entre uma maneira de viver a esfera lúdica num sentido mais regulamentado e autocontrolado. Diferenciador, porque encampa aqueles “cujos haustos respiratórios são verdadeiros hinos de agradecimento à natureza” (p. 48).

Pelo contexto das colocações de Lucena (op. cit.) o jogo ganha novas características, dando lugar ao esporte. O jogo nesse momento passa a ser regulado e controlado por normas de conduta, tanto para com o adversário, quanto para a forma de se jogar e sofre alterações, o que caracteriza a esportivização do mesmo. Quanto ao caráter diferenciador, percebe-se que essa nova prática está a serviço de “outros”, intrinsecamente vinculados a questões de poder.

Ainda segundo Lucena (2001):

[...] o jogo não acabou para dar lugar ao esporte, este é entendido como uma prática que vem atender às expectativas de uma elite que passa a ter na esportivização de suas ações lúdicas um passatempo predileto (p. 49).

Com a efetivação do movimento esportivo inglês nas escolas públicas e em instituições e associações que passaram a administrar a prática esportiva,

gradualmente houve a expansão deste movimento a outros países, tanto por parte de associações, quanto nos programas de Educação Física Escolar.

O sentido de Esporte gestado pelo movimento esportivo inglês no final do século XIX propagou-se por todo Ocidente, tornando-se aceito em sociedades capitalistas e socialistas, expandindo-se através de ações de embaixadores, missionários, comerciantes, militares, marinheiros, educadores, administradores, colonos, políticos e turistas. Nessa empreitada historicamente determinada, o Esporte moderno emaranhou-se na história das demandas e realizações das elites, proliferando-se como prática social hegemônica para as outras camadas sociais, sendo legitimado, por sua institucionalização e burocratização, em diversos órgãos diretivos e estabelecimentos, e, pela ênfase nele, como conteúdo da Educação Física nas escolas (PINTO, 1998, p. 50).

A consagração do movimento esportivo se deu através da realização dos primeiros jogos olímpicos da era moderna, bem como da criação do movimento olímpico internacional, idealizados pelo francês Pierre Fredy (Barão de Coubertin) em 1896 (BETTI, 1991).

O ideário dos jogos olímpicos se centrava no conagraçamento entre os povos, no *fair-play* e principalmente na defesa do amadorismo. Mas com a crescente evolução dos jogos, desde a técnica apresentada pelos atletas nas diversas modalidades esportivas, até a interferência política e econômica em sua administração, mudam-se as suas características: o amadorismo dá lugar também ao profissionalismo e o conagraçamento entre os povos passou a ser representado pelas disputas entre as grandes potências econômicas.

Sem dúvida, os Jogos Olímpicos foram decisivos para a universalização da instituição esportiva, na medida em que difundiram um modelo esportivo, padrões de funcionamento, regras e normas de conduta. Por outro lado, o seu grande crescimento gerou conflitos internos. Passou a interessar cada vez mais a um maior número de nações um bom desempenho nos Jogos Olímpicos, que agora são palco de confronto entre as grandes potências esportivas (e econômicas) mundiais (BETTI, 1991, p. 49).

Esses conflitos, por um lado, de forma positiva, fizeram com que as nações se preocupassem em elaborar políticas esportivas que nortearassem a prática não só dos esportes em suas sociedades, mas também de uma forma universal. Isso possibilitaria a participação e a adesão de nações ao movimento esportivo mundial, com possibilidades teoricamente iguais de competitividade, como é o caso dos Jogos

Olímpicos, Campeonatos Mundiais e Torneios promovidos por entidades nacionais e internacionais.

Marchi Júnior (2002) ao escrever sobre Bourdieu e a teoria do campo esportivo afirma que:

A história das práticas esportivas só pode ser uma história estrutural, considerando todas as transformações sistemáticas provenientes do surgimento de um novo esporte ou da difusão de um já existente. Evidencia o autor que o espaço dos esportes não é um universo fechado em si mesmo, mas sim inserido em um sistema de práticas e consumos, constituídos por eles próprios (BOURDIEU, 1990, p.207-220). Dessa argumentação, temos que um programa de práticas esportivas não é o mesmo no decorrer de diferentes décadas, ou seja, ele é marcado, na sua objetividade e nas suas representações, pelas apropriações de que foi objeto e pelas especificidades impostas nas disposições dos agentes sociais nele inserido (p. 95).

Stigger (2005) ao analisar os estudos de Allen Guttmann (1978) sobre o esporte, principalmente no que se refere ao esporte moderno, apresenta uma interpretação do fenômeno esportivo “por meio da comparação de suas manifestações, observadas durante um percurso por vários períodos históricos” (p. 56).

Guttmann (2004) apresenta um estudo do esporte desde os primórdios das civilizações, denominando-o segundo os períodos de: esporte primitivo, esporte antigo, esporte medieval e esporte moderno. Esse autor, para compreender o esporte moderno, parte de períodos anteriores com base na história da sociologia ou história sociológica do esporte, principalmente pelo viés da escola alemã que possui extensas e sérias publicações sobre o esporte enquanto fenômeno social.

Segundo o autor, o esporte se desenvolveu a partir do esporte primitivo, a seguir o grego, o romano e depois o esporte moderno. Assim, o esporte como se conhece hoje surge a partir da revolução industrial e deve ser analisado através de sete características⁶. São elas: o sagrado e o secular; igualdade; especialização; racionalização; burocratização; quantificação; recorde.

Na característica que se refere ao sagrado e o secular, o autor explica que desde a era primitiva até a modernidade o esporte sempre foi desenvolvido com características sagradas, vinculadas a rituais religiosos, culturais e patrióticos e que,

⁶ GUTTMANN, A. From ritual to record – The nature of modern sports. New York: Columbia University Press, 2004. p. 16-55.

atualmente, o esporte vem se desenvolvendo desvinculado dessas características, de forma a servir a instituições gestoras e econômicas com influências de várias áreas de conhecimento, como médica, econômica, política, tecnológica e a educação física. O termo “secular” pela própria explicação acima se justifica, pois o esporte existe desde os primórdios das civilizações.

Quanto à igualdade, essa é a primeira característica que distingue o esporte moderno do primitivo, do antigo e do medieval. Abre espaço para que todos tenham igualmente a oportunidade e as condições tanto de praticar um determinado esporte, quanto de participarem de competições esportivas. Essa igualdade teoricamente elimina as diferenças, sejam elas de credo, raça e/ou posição social.

Notadamente, a especialização do esporte moderno é caracterizada por alguns fatores que facilitariam a sua prática universal, como a institucionalização das regras e a formação de profissionais para atuarem tanto como técnicos, preparadores físicos, fisioterapeutas, quanto especialização entre as posições necessárias a cada tipo de esporte desenvolvido até então. Como exemplo pode-se destacar a definição dos jogadores em cada espaço da quadra ou campo, de acordo com suas características físicas e habilidades exigidas pelo esporte.

A racionalização talvez seja uma das características mais marcantes do esporte moderno, a começar pela elaboração de regras universais, inclusive para atender aos gestores econômicos e da mídia; passando pela criação de laboratórios de pesquisa para a melhoria do rendimento dos atletas e culminando no desenvolvimento de estudos científicos tanto para as metodologias de treinamento esportivo, quanto para a criação de equipamentos que cada vez mais possibilitam aos atletas superarem seus limites.

A burocratização do esporte moderno é formada pelas instituições gestoras, como Confederações, Federações e Associações, que são responsáveis pelo seu gerenciamento desde a elaboração de regras, organização de competições e formação de árbitros, até o ranqueamento de equipes. Mas, sem dúvida alguma, o papel mais importante da organização burocrática do esporte é o de unificar as regras e

regulamentos de cada modalidade para que, em qualquer região do planeta, os atletas possam jogar em iguais condições.

A quantificação também é característica do esporte moderno. Visa basicamente dar visibilidade às façanhas dos atletas nas mais diversas modalidades esportivas, com o intuito de, por meio de estatísticas, dar visibilidade aos melhores atletas e equipes, através de um ranqueamento.

O recorde como última característica do esporte moderno, segundo Guttmann (2004), nada mais é do que a representação final da quantificação. É expresso sempre em números e mostra o menor tempo, o número de vitórias, o número de gols, o número de rebatidas, o número de sets, o número de cestas, a maior distância, etc.

As características definidas por Guttmann (que foram apresentadas acima) são categorias estudadas e aceitas por autores como Proni, Sttiger e Bracht, que estudam o esporte pelo viés da sociologia, pois o autor traz grandes contribuições para a compreensão e análise do esporte moderno.

No Brasil, segundo Bracht (2003):

A partir dos anos 80 buscou-se realizar a crítica ao esporte, principalmente ao de alto rendimento, sob a influência das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte. Tal iniciativa trouxe possibilidades de problematizações da prática esportiva convencional, mas produziu também alguns mal-entendidos/equívocos (Bracht, 2000/1), a saber: quem critica o esporte é contra o esporte; tratar criticamente o esporte representa ser contra o ensino das técnicas esportivas; a crítica ao esporte de alto rendimento é acompanhado de um enaltecimento desmedido da ludicidade; o tratamento crítico do esporte na escola implica abandonar o movimento em favor da reflexão (p. 47, 48).

Segundo Tubino, Tubino e Garrido (2007), o esporte contemporâneo surgiu após a declaração da Carta Internacional de Educação Física e Esportes da Unesco, que estabelecia o direito de todos à prática de esportes e atividades físicas. De acordo com os autores, o esporte contemporâneo é um:

Fenômeno sociocultural cuja prática é considerada direito de todos e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como moral, a ética, a solidariedade, a

fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo um dos meios mais eficazes para a convivência humana (Tubino, 2003) (p. 37).

Esses autores afirmam que o esporte constitui-se a partir dos sentidos e direcionamentos tomados pela prática, podendo o mesmo se constituir em “esporte social e esporte espetáculo”. Diante disso, o esporte social pode ser considerado de responsabilidade do Estado e compreende o campo sócio-educacional (esporte educação ou esporte na escola – esporte educacional e esporte escolar) e o esporte na comunidade ou esporte-lazer. O esporte espetáculo que abrange o esporte de rendimento, principalmente o de alto rendimento, vai se modificando em função da mídia e da própria burocratização, transformando-se em grandes espetáculos, como é o caso da Liga Mundial de Voleibol e o Campeonato Americano de Basquetebol.

Devido às influências sociais, políticas e econômicas no esporte contemporâneo surgiram dimensões gigantescas, ao ponto de desenvolver e criar vertentes esportivas, como é o caso de:

[...] esportes tradicionais; esportes-aventura/ na natureza/radicais; esportes das artes marciais; esportes de identidade cultural; esportes intelectivos; esportes com música; esportes com motores; esportes com animais; esportes adaptados; esportes militares; e esportes derivados de outros esportes (TUBINO, TUBINO, GARRIDO, 2007, p. 37).

Ainda segundo os autores, o esporte contemporâneo pode ser considerado como: esporte formal e não-formal. O esporte formal ou institucionalizado se caracteriza por ter regras semelhantes e ser tratado de forma universal. Enquanto o esporte não-formal se distingue por não possuir caráter de competição formal e suas regras podem ser adaptadas de acordo com os praticantes e recursos físicos e materiais. Pelo que os autores apresentam foi José Maria Cagigal que, primeiramente, reconheceu a existência de um esporte contemporâneo com características próprias, na década de 1980.

O objetivo do esporte contemporâneo é aumentar o alcance das práticas esportivas. É caracterizado pela democratização e participação de todos, independentemente da idade, gênero, raça e condição social, inclusive abandonando a perspectiva de rendimento, característica do esporte antigo e moderno.

Assim, o esporte passou a ser praticado de acordo com suas manifestações, como direito de todos, e a se caracterizar como:

Esporte na Escola, para a infância e adolescência, é destinado à formação para a cidadania. Pode ser manifestado como esporte educacional ou esporte escolar. O esporte na Comunidade, voluntário, tem na participação e no lazer seus objetivos. O esporte Institucionalizado ou Esporte de Rendimento e o Esporte de Alto Rendimento, permanece como sendo aquela manifestação indicada para os talentos e biótipos certos e que visa a vitórias, recordes, superações. O Esporte Institucionalizado é delimitado por regras, códigos e normas que caracterizam suas práticas e competições (Ibid., p. 37).

2.5.2 Apropriação do Esporte.

Pelo viés da história percebe-se que os objetivos do esporte moderno permanecem os mesmos até os dias atuais. Proni (2002) apresenta que:

[...] o esporte moderno nasce com o desenvolvimento do capitalismo industrial, sendo imediatamente cercado pelo mercantilismo e pela busca de lucro (venda do espetáculo e apostas). A comercialização capitalista do espetáculo esportivo comprova que o objetivo do esporte de competição é o lucro, porque os organizadores e promotores se interessam pela rentabilidade econômica (p. 46).

O esporte, assim, serviu e serve aos propósitos de instituições (Estado, associações, empresas, federações, etc.). Hoje em dia está a serviço, principalmente, de instituições financeiras e passou a ser um produto vendido de variadas formas: trabalho, mercadorias e entretenimento.

Ainda que seguramente um esporte, uma obra musical ou um texto filosófico definam, devido às suas propriedades intrínsecas, os limites dos usos sociais que podem ser feitos deles, eles prestam a uma diversidade de utilizações e são marcados a cada momento pelo uso dominante que é feito deles (BOURDIEU, 2004, p. 214).

No Brasil, o modelo clássico a esse respeito está vinculado ao futebol e ao voleibol. Os jogadores que os praticam têm sua força de trabalho comercializada a quem pagar mais; os materiais esportivos são vendidos como símbolos e representados pelos ícones da modalidade; a mídia intervém até na mudança das regras do jogo para

a sua apresentação na TV; e a população compra o direito de ver esse esporte, através de idas a ginásios e aos estádios e, ainda, pela aquisição dos canais fechados de TV.

O número de estações de TV que abordam exclusivamente o Esporte aumenta sempre, e atualmente existem dezenas de estações específicas esportivas (Eurosport, ESPN etc.). A televisão tem sido a sustentação financeira dos grandes eventos esportivos de alto rendimento (Jogos Olímpicos, Copas Mundiais etc) (TUBINO, TUBINO e GARRIDO, 2007, p. 58).

Bracht (2002) relata que:

A mercadorização do esporte significa a extensão da lógica da mercadoria para o âmbito das práticas corporais (de lazer), tanto no sentido do consumo de prestação de serviço (serviços e equipamentos) quanto na produção e no consumo do espetáculo esportivo e de seus subprodutos (p. 196).

Ao visitar o site do Ministério do Esporte percebe-se que, na tentativa de explicar a Política Nacional do Esporte, mostra-se que o “esporte” é capaz de promover a solidariedade, auto-estima, comunicação, tolerância, respeito ao próximo, disciplina, sentido coletivo, cooperação, respeito a regras, noções de trabalho em equipe, capacidade de liderança e vida saudável. Ao mesmo tempo em que evita doenças, evasão da escola, uso de drogas e criminalidade (BRASIL, 2007b).

Entretanto, à luz das publicações acerca do esporte percebe-se que o mesmo, na realidade, não consegue promover o que está explícito no parágrafo anterior. Pode sim haver no esporte alguns desses elementos. É sabido que a prática esportiva não tem o poder de evitar doenças, não diminui a evasão escolar e, muito menos, o uso de drogas e a criminalidade. Nesse caso, como se explicaria o número de acidentes entre atletas causados pelo uso de anabolizantes (drogas para melhorar o rendimento)? Além do mais, o esporte por si só não daria conta de uma coisa que é de responsabilidade do Estado, pois para alcançar o que está no site do Ministério do Esporte são necessárias políticas públicas sociais e educacionais, ou seja: aumento de empregos, possibilidade de moradia, escolas de qualidade, melhoria do sistema de saúde, melhoria salarial para os profissionais e aumento de vagas no ensino. Mas essas políticas devem ser reais e não assistencialistas, devem ser efetivadas para que crianças, jovens e adultos tenham condições de obter uma qualidade de vida ativa.

O que se percebe é que o Estado se utiliza do esporte como meio para mascarar os problemas sociais causados pela falta de estrutura e a falta de políticas públicas realmente voltadas para o social e educacional. Da mesma forma, utiliza de programas como “os amigos da escola” na tentativa de impor à sociedade uma responsabilidade que é dele, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e demais legislações sobre a educação e sobre o esporte no Brasil.

Nesse sentido, Proni (2002) ao dialogar com Brohn sobre a utilização do esporte pelo Estado, argumenta que “[...] o Estado é capaz de englobar as instituições privadas e as colocar a serviço da reprodução do sistema social” (p. 53). Sendo assim, é importante observar que segundo:

[...] o pensamento de Althusser sobre os aparelhos ideológicos. Para comprovar que o esporte é uma ideologia a serviço do sistema, o autor procura demonstrar que a instituição esportiva cumpre as seguintes funções: a) dissimular e encobrir as relações de produção, gerando uma falsa consciência das relações sociais; b) justificar e fazer uma apologia da situação social existente; c) ajudar a manter a ordem, por meio de um conjunto coerente de representações, valores e crenças, atuando no plano imaginário; d) potencializar as forças produtivas e a reprodução do sistema de produção; e) e estruturar e alimentar a visão de mundo cotidiano das massas (p. 53, 54).

A apropriação do esporte pelo Estado Brasileiro ficou evidenciada na história desde a copa do mundo de 70, com o slogan “pra frente Brasil”; com o programa Esporte para Todos, etc. Utilizou-se do esporte como se o mesmo fosse um salvador social, pois, recentemente, no texto da Política Nacional do Esporte e no Programa Segundo Tempo, aborda-se que o esporte pode: diminuir as desigualdades sociais; diminuir a evasão escolar; diminuir a criminalidade e ainda, promover a saúde entre os praticantes.

Outra forma de utilização do esporte é por parte de empresas, que se servem do mesmo como um meio de vender produtos. As empresas utilizam-se da imagem de atletas profissionais ou amadores para divulgar sua marca, como é o caso no Brasil, da Caixa Econômica Federal, Guaraná Antarctica, Coca-Cola, Vivo, Correios, Banco do Brasil, Rexona, dentre outros. Esse fato é visível durante a transmissão dos campeonatos e torneios na TV: as logomarcas das empresas estão estampadas nos uniformes; os *banners* estão espalhados pelos gramados e quadras; e ainda nos

intervalos dos jogos ou apresentações as propagandas são referentes aos patrocinadores das equipes e atletas e/ou dos patrocinadores do evento em questão.

Betti (1991) escreve que os atletas, de acordo com a “máquina esportiva” são:

[...] apenas uma engrenagem [...] A organização esportiva tornou-se uma superestrutura cujas finalidades não são controladas pelo atleta, o qual está cada vez mais submetido à burocracia [...] O esporte tornou-se um fenômeno social de massas; a competição é esportiva um espetáculo para as massas, e um de seus componentes mais importantes é o ídolo, fabricado pelos meios de comunicação. A imprensa usa a estrela para poder vender e, ao mesmo tempo, a fabrica. Um campeão, excelente no campo esportivo, torna-se dono de outras virtudes: inteligência, generosidade, coragem, etc. Ser campeão, assim, converte-se em sinônimo de ser perfeito (p. 51).

Também nesse contexto Linhales (1997) afirma que:

A idéia de que apenas os setores produtivos possuem capacidade de representação de seus interesses no interior das democracias capitalistas tem também penetrado o setor esportivo. Nesse sentido, é crescente o investimento econômico neste setor nas últimas décadas. O esporte transforma-se em um negócio lucrativo na medida em que a “indústria esportiva” comporta uma infinidade de produtos rentáveis. Além do próprio espetáculo esportivo que, a cada dia, refina e amplia sua condição de mercadoria, outros mercados crescem em função do esporte, produzindo e comercializando uma infinidade de produtos e serviços. Esse movimento que, por um lado, significa a massificação da oferta do esporte como um produto de consumo, por outro, descaracteriza a idéia do esporte como um direito social (p. 228).

A quantidade de verbas investidas no campo esportivo é exorbitante, da mesma forma são os salários dos grandes atletas, atletas de ponta, recordistas. Isso nos leva a crer que o esporte virou uma máquina de produzir e ganhar dinheiro, tanto que as crianças e mesmo os pais, desde cedo, direcionam seus olhares para a prática esportiva que oferece condições de embrenhar no mundo do dinheiro com mais facilidade.

Kunz (1994) afirma que:

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está a sua disposição não é uma ciência com interesse no humano ou na sua dimensão social, mas com um interesse tecnológico e de rendimento (p. 22).

A indústria esportiva também lucra com o sucesso de alguns atletas e paga patrocínios em valores altos, com exclusividade. Isso faz com que os adoradores do esporte comprem e usem os mesmos artigos que seus ídolos, que seu clube do coração. Afinal, quase todo brasileiro tem uma camisa amarela da seleção de futebol. O esporte, de maneira ideológica, manipula o gosto social, impõe produtos de consumo, brinca com os sonhos das pessoas, faz com que vivam do imaginário de que “se grandes atletas conseguiram, qualquer um pode conseguir também, basta usar os mesmos produtos”.

Linhaes (1997) argumenta que o esporte enquanto:

[...] instituição em permanente construção, influenciada pelo tempo histórico em que se situa, mas também edificada a partir dos interesses e das ações dos sujeitos que nela atuam e disputam poder. Pensar o esporte na perspectiva dos direitos sociais pressupõe a compreensão de que os dilemas específicos que o engendram guardam relação com os dilemas mais amplos presentes no ordenamento social e político. Nesse sentido a situação dos sujeitos é condição indispensável ao permanente processo de construção de demandas e necessidades. Estas, por sua vez, influenciam os arranjos políticos que dão sustentação ao Estado, de modo que as formas e os conteúdos das políticas sociais encontrem-se em permanente redefinição (p. 230).

O processo constante de construção das demandas esportivas sociais se justifica pelo fato de que a sociedade e a cultura estão em constante transformação, ou então pelo fato de que as políticas públicas existentes não atendem à demanda social, ou pior ainda, não são efetivadas, como é o caso do Programa Segundo Tempo, criado pelo Ministério do Esporte.

2.5.3 Esporte e as Políticas Públicas.

Para compreender como o esporte está sendo gerido no Brasil é necessário que se recorra à legislação, bem como aos projetos governamentais que indicam as perspectivas de sua prática. Diante disso, perpassa-se pela CF, LDBEM, Política Nacional do Esporte e ainda, o Programa Segundo Tempo.

Segundo o artigo 217 da CF de 1988, é obrigação do Estado proporcionar práticas esportivas “formais e não formais”, sendo direito de todos, usufruir dessas

práticas. Cabe ao Estado ainda, a destinação de verbas, com prioridade ao esporte educacional. Essas proposições indicam para a elaboração de projetos e programas para o desenvolvimento do esporte educacional e também para o esporte profissional.

Também a LDBEN/96 traz em seu art. 27 a preocupação com esporte educacional, segundo ela “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: IV- promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1996).

Subentende-se, assim, que o esporte deve ser tratado na perspectiva de esporte educacional e escolar, de acordo com o que está prescrito na Política Nacional de Esporte. Ao mesmo tempo em que promove a inclusão e democratização da prática esportiva na escola, também indica a prática de um esporte representativo da escola, para a participação nos jogos escolares.

De acordo com a Política Nacional do Esporte, outras leis surgiram para direcionar o esporte no Brasil. A década de 90 é considerada o marco da democracia para o esporte brasileiro, que inicia com um novo ordenamento apresentado pela Lei nº 8.672/93 (conhecida como a Lei Zico),

[...] que propõe princípios e diretrizes para a organização e funcionamento das entidades esportivas, permeados pela aparente contradição entre interesses liberais e conservadores em um momento de ascensão explícita das políticas sociais rumo a modernização conservadora (BRASIL, 2005, p.13).

Já em 98, nova lei é elaborada. Essa lei foi conhecida como Lei Pelé (nº 9.615/98) e apresentou:

[...] como idéia central a eliminação do passe de atletas do futebol, mais expressiva e representativa modalidade do País, criando de fato as condições de livre arbítrio para estabelecer relações trabalhistas, não obstante sujeitas ao jugo de empresários, seus novos patrões (Ibid., p. 13).

Mesmo que se tenha a preocupação de ordenar leis para o esporte, a maior preocupação de ambas as leis promulgadas na década de 90 era sobre o esporte de rendimento, ficando o esporte educacional à deriva.

Outras leis surgiram com o intuito de melhorar o desenvolvimento do esporte no país, tais como: Lei nº 10.671/03 que cria o estatuto do torcedor; Lei nº 10.672/03

que moraliza o futebol, fixando regras de transparência para os clubes e dirigentes; Lei nº 10.264/01 (Agnelo Piva) que destina 2% da verba dos concursos de prognósticos (loterias) para o Comitê Olímpico e Paraolímpico; Lei nº 10.891/04 que cria a Bolsa Atleta para que os atletas tenham melhores condições materiais para realizar seus trabalhos (BRASIL, 2005).

Diante do exposto acima é visível a preocupação com o desenvolvimento do futebol no Brasil e com a descoberta de talentos, ficando o esporte educacional vinculado somente a projetos e programas assistenciais por parte do Ministério do Esporte.

É bem verdade que o futebol seja a “paixão nacional”, mas para se fazer cumprir o estabelecido pela CF e pela Lei Pelé (no que se refere aos tipos de manifestações), se fazem necessárias políticas públicas que realmente efetivem a participação de todas as camadas sociais do país nas práticas esportivas.

Segundo a Lei Pelé, o Sistema Nacional de Desporto compreende o Ministério do Esporte; o Conselho Nacional do Esporte (CNE); o sistema nacional do desporto e os sistemas de desporto dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

De acordo com essa legislação o esporte se apresenta em três tipos de manifestações: o esporte de rendimento, o esporte de lazer ou participação e o esporte educacional.

O esporte de rendimento é caracterizado pelo esporte “profissional”, em que os atletas são empregados de uma determinada empresa ou clube, dedicando seu tempo a treinamentos físicos, técnicos e táticos sob o comando de equipes especializadas formadas por técnicos, assistentes técnicos, médico, psicólogo, fisioterapeuta, preparadores físicos, dentre outros. O trabalho realizado com esses atletas está sob a ótica do treinamento científico e tecnológico e ainda de acordo com os calendários das respectivas Federações e Confederações.

O esporte de lazer ou de participação é caracterizado pela participação espontânea do indivíduo, podendo o mesmo ser dirigido por clubes, entidades de classes e praças esportivas ou ainda, podendo ser praticado sem direção, quando o

intuito somente é de reunir os amigos e jogar uma “partida” sem interferência de um profissional ou árbitro.

O esporte educacional é destinado a programas realizados no interior das escolas, objetivando o acesso de crianças e adolescentes a uma prática esportiva. Pode ser traduzido de duas formas: o esporte enquanto conteúdo das aulas de Educação Física e o esporte enquanto participação em equipes representativas das unidades escolares.

Os recursos do Ministério do Esporte serão destinados: ao desporto educacional; desporto de rendimento; desporto de criação nacional; capacitação de recursos humanos (cientistas desportivos; professores de educação física e técnicos de desporto); apoio a projetos de pesquisa, documentação e informação; construção, ampliação e recuperação de instalações esportivas e apoio ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.

O Conselho Nacional de Esporte tem função de organizar, gerir e administrar o esporte nacional. Assim, fica a critério do mesmo implantar políticas nacionais para o desenvolvimento do esporte, como é o caso da Política Nacional do Esporte (PNE) que foi criada pela resolução de nº 6 do Conselho Nacional do Esporte, em 14 de junho de 2005. Ela foi elaborada a partir de Conferências realizadas nos municípios e capitais brasileiras, que tinham o objetivo de indicar diretrizes para a organização do esporte no Brasil, respeitando a diversidade cultural e social. Entende-se que a PNE ainda está em avaliação, uma vez que, novamente em 2006, foram realizadas as Conferências para discutir o que estava em vigor e o que poderia ser melhorado.

Diferente da Lei Pelé, a PNE indica além do esporte de participação, rendimento e educacional, também o esporte escolar:

O Esporte Educacional, pela Lei nº 9815 de 24/03/1998, no seu art. 3º, Inciso I, está conceituado como aquela manifestação esportiva praticada nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de Educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. O Esporte Educacional no conceito acima, é referenciado em princípios sócio-educativos, como os princípios da inclusão, da participação, da cooperação da co-educação, da co-responsabilidade, e outros, e está consolidado como prioridade de recursos públicos no art. 217 da Constituição Federal de 1988. Há uma aceitação internacional que é o Esporte

Escolar, diferentemente do Esporte Educacional, embora tenham pontos comuns ao incorporar objetivos educativos, é aquele disputado nos ambientes escolares, com os mesmos códigos e regras do esporte de competição de adultos, privilegiando os jovens de mais habilidade esportiva, inclusive, oferecendo condições para que desenvolvam suas potencialidades, sem descuidar da formação para a cidadania (BRASIL, 2005, p. 26).

Essa diferenciação é um tanto quanto parecida com o termo esporte da e na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CAPARROZ, 1997; OLIVEIRA, 2001). Para o Coletivo de Autores (1992) “a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o Esporte da escola, mas sim o Esporte na escola” (p. 54).

A PNE tem por objetivos:

Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira.
 Promover a construção e o fortalecimento da cidadania, assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerentes.
 Descentralizar a gestão das políticas públicas do esporte e de lazer.
 Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos.
 Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e paraatletas de rendimento, promovendo a democratização dessa manifestação esportiva (BRASIL, 2005, p. 32).

Até o momento, ainda não é perceptível a aplicação dessa Política de forma efetiva. Isso pode ser comprovado principalmente em Goiás, na cidade de Goiânia, onde há mais de cinco anos está em construção o Centro de Excelência. Da mesma forma acontece com a implementação do Programa Segundo Tempo, que tem o objetivo de promover o esporte educacional.

O Programa Segundo Tempo, além de buscar o aumento do número de alunos envolvidos na participação esportiva no cotidiano da escola, visa ainda contribuir para a diminuição da evasão escolar. Este deve ser um processo de continuidade da educação escolar, levar o aluno à “autonomia e ao conhecimento crítico da cultura esportiva nas dimensões educacionais, lazer e rendimento” (BRASIL, 2007a, p. 7). Por isso, tem por objetivos:

Fazer cumprir o artigo 217 da Constituição Federal;
 Democratizar o acesso à prática esportiva;

Colaborar para a permanência da criança e do adolescente na escola;
 Possibilitar o desenvolvimento integral da criança e do adolescente;
 Melhorar a estrutura física esportiva da escola pública no país a fim de garantir um atendimento de qualidade;
 Ampliar o acesso à prática das mais variadas formas de manifestações culturais e de lazer;
 Promover o conhecimento sobre o esporte nas suas mais diversas formas de expressão (BRASIL, 2007a, p. 8).

O programa tem ainda como ações a serem desenvolvidas com o intuito de alcançar os objetivos propostos, as seguintes:

Capacitação de professores e estagiários de educação física;
 Distribuição de material esportivo às escolas;
 Implantação de Núcleos de Esporte nas Escolas selecionadas;
 Garantia de merenda escolar no contra-turno;
 Contratação de Estagiários através de Bolsa-Estágio;
 Promoção de Jogos Escolares Nacionais e Regionais;
 Implantação de infra-estrutura esportiva nas escolas públicas;
 Elaboração e distribuição de material técnico e didático;
 Acompanhamento e Avaliação do Projeto (Ibid., p. 10).

Desde a implantação do Programa Segundo Tempo, em 2003, até o ano de 2006, o Ministério do Esporte possuía 498 convênios em todo o território nacional. Desses convênios, somente estão ativos 172. Um exemplo é Goiás, que tinha o total de 17 convênios e hoje conta com apenas nove ativos. Através da avaliação feita pela Agência de Esporte e Lazer, a inatividade dos projetos decorre de problemas gerados pela parceria via Ministério do Esporte, tais como: inadimplência quanto ao pagamento dos bolsistas, o não envio de material didático, falta de continuidade nos programas de formação, dentre outros.

Em 2004, ao ministrar a disciplina estágio supervisionado junto a uma escola estadual em Goiânia que tinha o Programa Segundo Tempo, foi possível perceber que o mesmo, mais que avanços para o esporte educacional, trouxe problemas estruturais e pedagógicos para a Educação Física Escolar. Isso porque o projeto, para atender ao convênio, ocupou o espaço físico destinado à disciplina Educação Física, provocou a redução do número de aulas de três para duas, e o pior: uma das aulas impreterivelmente deveria ser teórica, para dar espaço à realização do projeto.

Assim, em nada o projeto é democrático ou promove a inclusão democrática de crianças e jovens no esporte educacional. Afinal, impõe uma prática que retira de

cena um componente curricular que tem como objetivo primordial a formação humana e que tem como um dos conteúdos também o esporte.

Além disso, o Programa antes de ser implantado deveria ter uma fase de melhoria dos espaços físicos das escolas brasileiras que, segundo a introdução do próprio projeto, “o censo MEC/INEP – 2002 apresenta um quadro extremamente grave. Existe apenas uma quadra esportiva para cada 5,24 escolas do Ensino Fundamental em nosso País” (BRASIL, 2007a, p. 4). Ora, como se pode tentar implementar um projeto para o país se o mesmo não tem condições físicas para a sua execução? Além do que, infelizmente, a escola ainda não vê o material utilizado nas aulas de Educação Física como material didático e que deve entrar no bojo da distribuição de verbas para a compra. As escolas esperam que secretarias de educação e secretarias de esporte enviem esse material. Isso provoca a escassez do mesmo, além do sucateamento pelo seu uso freqüente. Esse é o retrato das escolas públicas brasileiras.

2.5.4 Esporte Escolar.

A esportivização dos jogos se deu de forma tão rápida, já no século XX, que a Educação Física, que até então tratava a ginástica como seu único conteúdo, capaz de contribuir para a manutenção de corpos fortes e saudáveis, viu-se levada a incluir o esporte em sua prática.

Quanto a esse fato, Galvão, Rodrigues e Silva (2005) afirmam que:

A partir do início do século XX, o esporte foi, gradativamente, integrando os programas de Educação Física em todo o mundo. Ele começa a ter maior influência na Educação Física a partir do final da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o início da esportivização deu-se na metade da década de 40. Entre 1946 e 1968, a Educação Física sofreu a influência de um método criado na França, por Augusto Listello, conhecido como *Método Desportivo Generalizado* (p. 178, grifos dos autores).

No Brasil, esse método “[...] visava proporcionar uma atividade física prazerosa e que englobasse o indivíduo como um todo, numa ação psico-morfo-fisio-

sociológica” (BETTI, 1991, p. 97). Ele tinha por objetivo substituir práticas de exercícios obrigatórios por atividades que dessem prazer. Assim:

[...] Para estas finalidades o jogo foi percebido como um meio privilegiado, porque apresenta-se como mais agradável para os adolescentes, proporciona prazer e alegria, e porque, jogando, o aluno manifesta plenamente sua personalidade, descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, exerce sua iniciativa e responsabilidade, trabalha cooperativa e coletivamente (Brasil, MEC, DEF, 1966; Listello, 1958; Medeiros, 1956) e assim prepara-se para a vida, que também é jogo e competição (Ibid., p. 97, 98).

Esse método tinha como aula um modelo que ainda é conhecido por muitos professores, pelo fato de ainda o utilizarem em suas ações docentes. Era assim constituído: parte inicial – aquecimento para preparar a corpo físico para a prática dos jogos e esportes; parte principal – ensino do jogo ou esporte propriamente dito; volta à calma – promover atividades em que os alunos baixem e restabeleçam os batimentos cardíacos e baixem a excitabilidade provocada pelas atividades trabalhadas na parte principal da aula.

A introdução do Método Desportivo Generalizado na Educação Física brasileira foi realizada de forma mecânica e acrítica, pois sua adoção enquanto conteúdo trouxe consigo as características de superação individual, exclusão, competição exacerbada, racionalização, dentre outras.

Desde então, o esporte ainda vem sendo o principal conteúdo da Educação Física, podendo-se dizer até que se configura como o conteúdo único. Bracht (2003) relata que:

[...] o esporte se impôs à EF, como conteúdo e como sentido da própria EF (Bracht, 1992). O esporte é que legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquele no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e da saúde – o esporte se impôs também enquanto tema e orientador da teorização neste campo acadêmico em construção (p. 23).

Betti (1991), ao discutir a questão do esporte integrado à Educação Física afirma que:

Em certo sentido, é preciso admitir que esta discussão é desnecessária, pois na prática a Educação Física já absorveu o esporte em suas atividades. Todavia, isto foi feito de forma mecânica, sem reflexão e crítica. O esporte de alto

rendimento, tal como foi aqui caracterizado, certamente não é mais adequado para a Educação Física Escolar (p. 57, 58).

Para se ter uma Educação Física que seja realmente escolar, como já foi discutido anteriormente, talvez seja necessário definir o objeto da Educação Física e, a partir disso, também definir o objeto do esporte e como eles podem interagir para atender aos objetivos da educação e do projeto pedagógico da escola. Betti alerta que, para definir os objetivos da Educação Física Escolar, tendo o esporte como um dos conteúdos é necessário:

Introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda sua vida [...] Deve-se ensinar o basquetebol, o vôlei, a dança, a ginástica, o jogo... visando não apenas o aluno *presente*, mas o cidadão *futuro*, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não deve restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender”, um incorporar, um “aprender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva (Ibid., p. 58, grifos do autor).

Isso leva a compreender que o ensino do esporte estará pautado por princípios como: autonomia, cooperação, solidariedade, inclusão e diversificação, dentre outros. Princípios esses também indicados pelos PCN's quando retratam o ensino do esporte no ensino fundamental e médio.

Na escola, a introdução do esporte como mais um conteúdo a ser incluído na Educação Física escolar deve ser tratada de forma diferenciada. É preciso que os professores vejam o esporte como um fenômeno social, e ainda, como um elemento importante para a formação e educação do homem moderno, haja vista que o mesmo está presente na cultura dos povos, seja como profissão, como lazer ou como educação.

Para realizar um trabalho de inclusão do esporte na escola, o profissional deve entender que o mesmo “[...] é uma instituição social que interage e reflete muitas dimensões da vida social [...]” Snyder e Spreitzer (1975) apud Betti (1991). Portanto, é necessário que o professor construa e aplique, na Educação Física, modelos teóricos capazes de explicar a evolução do esporte, sua essência e formas de manifestação, objetivando a construção de um esporte da e para a escola.

Segundo Duning (1979) apud Betti (1991):

Pode ser que o esporte e o jogo desempenhem essa variedade de funções, pode ser que cumpram ainda outras diferentes; mas o que chama a atenção é que ninguém tenha pensado na possibilidade de que o esporte seja em primeiro lugar uma fonte de diversão e alegria, um meio para satisfazer as necessidades do ócio (p. 30).

Entende-se que o esporte, enquanto conteúdo a ser tratado na escola, se tornou tema gerador de entraves para os professores da Educação Física, isto porque não se pode reproduzir na escola o modelo de esporte gerenciado pelas instituições esportivas. É necessário, pois, que o esporte transcenda o fazer técnico com vistas ao rendimento e que o indivíduo que o pratica possa compreender, incorporar e apreender novas “atitudes, habilidades e conhecimentos” que possibilitarão uma nova valoração da cultura esportiva.

Na Educação Formal, a escola em especial, através da disciplina Educação Física, inclui o esporte entre os seus conteúdos (Paes, 2001). Neste contexto, o esporte é desenvolvido em diferentes níveis de ensino. Considerando a iniciação esportiva como principal foco destas reflexões, destaco alguns problemas, quais sejam: a) o oferecimento de esporte de maneira desvinculada do projeto pedagógico da escola – esta situação pode ser constatada, uma vez que a prática esportiva no ambiente escolar ocorre de forma isolada, sem integração ou inter-relação com os demais conteúdos escolares; b) conteúdos repetitivos do esporte em diferentes níveis do sistema escolar – na prática, as aulas são repetitivas, não se considerando as características e necessidades dos alunos nas diferentes fases do sistema de ensino escolar; c) ensino fragmentado do conteúdo esportivo; Observa-se esta situação na medida em que o ensino do esporte é desenvolvido com predominância nas modalidades voleibol e futebol, de forma descontinuada e desorganizada. Em síntese, a ausência do planejamento visando o oferecimento do esporte na Educação Física escolar poderá resultar no equivoco da substituição do ensino do esporte pela prática esportivizada, caracterizada pela falta de compromisso com o processo educacional (PAES, 2006, p. 219, 220).

Ensinar a praticar o esporte na escola, segundo Piccolo (1999) significa que:

[...] é preparar o aluno para executar determinadas habilidades por meio da descoberta do prazer e se exercitar. É conscientizá-lo de suas capacidades e limitações. É mostrar diferentes maneiras de aprender um movimento. A ludicidade da proposta pode ser o caminho dessa conscientização (p. 11).

O ensino do esporte deve objetivar situações pedagógicas que facilitem a aprendizagem significativa desse elemento, baseado em metodologias de ensino capazes de responder ao propósito de desenvolver no aluno o gosto pela prática

esportiva, sem, contudo, torná-lo atleta em potencial, mas sim torná-lo autônomo em relação ao esporte praticado.

O professor de Educação Física deve compreender que não se podem esgotar os estudos e as pesquisas no que se refere ao fenômeno esportivo, deve-se lembrar que o mesmo é um elemento essencialmente cultural e que a cultura está em constante transformação, assim como a sociedade à qual pertence. Deve lembrar ainda, que no esporte existem outras manifestações além do alto rendimento e que estas manifestações devem ser pesquisadas, estudadas, compreendidas e apreendidas no universo educacional.

Betti (1991) afirma que o esporte a ser ensinado na escola deve ir além de suas virtudes educacionais, uma vez que várias pessoas praticam esportes durante suas vidas. Portanto, os professores devem ensinar a prática do esporte de maneira tal que os indivíduos tirem satisfação e proveito da mesma e que, “mesmo aqueles que ao sair da escola tornam-se apenas consumidores passivos do esporte, devem aprender a assumir uma posição crítica diante do fenômeno esportivo” (p. 55, 56).

Afinal, de acordo com Kunz (1994) é preciso:

[...] compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia, exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade da interação social e comunicativa. O que implica em dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (p. 34).

Pensando o esporte como uma prática pedagógica da Educação Física Escolar, deve-se entender que:

[...] o processo de iniciação e formação esportiva de uma criança autônoma e participante, que aprenderá, a saber evitar as discriminações, a excessiva competitividade de sua prática, com o fim de proporcionar o prazer, a evolução da consciência, a construção da cidadania e a introdução de uma nova cultura de Esporte e Lazer Esportivo (FREIRE, J. B., 2001, p. 1).

Com isso, o professor deve rever sua prática e buscar novas formas e métodos de ensino que possibilitem ao aluno a visão ampliada das diferentes manifestações esportivas e que, a partir disso, tenha condições de optar de forma consciente e crítica sobre a sua participação no processo de aprendizagem.

Bourdieu (2004) entende ser possível a construção de um novo modelo para a prática esportiva. Segundo ele:

[...] um novo tipo de prática esportiva pode ser construído com elementos do programa dominante de prática esportiva que estavam em estado virtual, implícito ou recalcado (por exemplo, toda a violência que estava excluída de um esporte por imposição do *fair play*) (p. 216).

Pensar um novo modelo implica considerar todos os conhecimentos advindos das ciências que contribuem para o ensino do esporte. Soares, Taffarel e Escobar (1992) argumentam que:

Para nós há uma integração de conhecimentos que vão desde aqueles elaborados a partir das ciências biológicas até aqueles próprios das ciências sociais, passando pelas questões culturais. Por exemplo: tomando o esporte como um conteúdo a ser tratado na escola, podemos dizer que para ensiná-lo não podemos abrir mão quer seja das ciências físicas e biológicas, das ciências sociais ou da cultura. Isso porque ensinar o esporte, enquanto conteúdo escolar, implica considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu “jogar” propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando é claro pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massas em nossos dias (p. 217).

Considerando esses pressupostos para a construção de um novo modelo de ensinar o esporte na escola, é necessário também que o professor:

[...] deverá promover o “agir comunicativo” entre seus alunos, possibilitado pelo uso da *Linguagem*, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo, da interação para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura (KUNZ, 1994, p. 116).

Para que essa nova forma de ensinar seja efetivada, dentro de uma perspectiva crítica, o professor deve utilizar-se de uma metodologia em que o ensino do esporte seja tratado de forma problematizadora. Para Kunz (1994) a problematização do ensino pretende:

1. evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte;
2. destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo;
3. favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte;
4. aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação;

5. orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações (p. 68).

Dessa forma os alunos não podem ser vistos como meros reprodutores de movimentos técnicos, mas devem ser a eles oportunizadas novas descobertas e a reconstrução de movimentos relacionados aos esportes, o que resultará na ressignificação do esporte enquanto prática de movimento, proporcionando ainda, um novo sentido à prática esportiva.

Esse novo sentido distingue-se pela aquisição de conhecimentos e habilidades através do ensino crítico e o desenvolvimento intelectual, fatores que facilitam a formação crítica dos educandos. Enquanto atores sociais, esses fatores propiciam condições para os mesmos atuarem na transformação e/ou construção da sociedade. Para que o ensino seja efetivamente crítico é necessário estar respaldado por objetivos que agreguem elementos sócio-políticos e pedagógicos, os conteúdos e métodos devem considerar o contexto da prática social e das relações como um todo.

Pesquisadores e/ou grupos há alguns anos vêm dedicando seus estudos sobre o ensino do esporte na escola, dentre eles Kunz e seu grupo de estudos em Florianópolis, e Palafox e seu grupo em Uberlândia. Destaca-se esses dois grupos de trabalho por eles já terem publicações a respeito dessa temática, como: Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP): A experiência de Uberlândia (PALAFOX, et al., 2002); Didática da Educação Física 1 (1998); Didática da Educação Física 2 (2002); e Didática da Educação Física 3 (2003), todas tendo Kunz como organizador.

Ambos os grupos entendem que o esporte precisa ser transformado e ressignificado para que os objetivos da Educação Física referentes a este conteúdo sejam atendidos de fato. É necessário que os alunos tenham conhecimentos e experiências quanto às técnicas, táticas e fundamentos de cada modalidade para, a partir delas, poder ressignificá-las, permitindo a igualdade de direitos na aprendizagem; saber olhar criticamente o esporte de alto rendimento; conhecer de forma autônoma o jogo enquanto espectador e principalmente poder emancipar-se através das contribuições que as práticas esportivas proporcionam no ambiente escolar. Afinal,

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educado. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário. (FREIRE, P., 1999, p. 47, 48).

O grupo liderado por Kunz (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física - UFSC) pode ser considerado o mais efetivo, na perspectiva que tem produzido maiores proposições acerca do ensino do esporte escolar, desde meados de 90. Novas publicações têm aparecido no cenário nacional sobre os estudos e pesquisas realizados pelo grupo, que tem por objetivo maior:

[...] Estabelecer um diálogo com os profissionais da Educação Física Escolar. Queremos nos aproximar da realidade prática vivida pelos professores e oferecer-lhes, não apenas elementos teóricos de reflexão e fundamentação da Educação Física Escolar, mas elementos concretos de atuação, que – mais uma vez – não podem ser tomados como modelos, mas exemplos a serem reavaliados, criticados e modificados (KUNZ, 2004, p. 11).

Kunz (1994) considera que as finalidades pedagógicas da Educação Física e o ensino do esporte devem ser pautados pela encenação, ou seja, “colocar o mesmo de forma sempre renovada em cena” (p. 62). Conseqüentemente, as encenações do esporte poderiam auxiliar os alunos a:

1) Compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes Encenações do mesmo, inclusive sua evolução histórica (ver Guiraldeli Jr., 1990); 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; entender o papel do espectador; conhecer o mundo dos esportes que é encenado para atender os critérios e interesses do mercado; etc. (Ibid., p. 62, 63).

Vários dos autores até aqui referenciados defendem que o ensino do esporte deveria ser pautado por princípios que ampliassem o horizonte dos alunos, no sentido de modificar a prática e visão dos mesmos sobre o esporte. Esses princípios podem ser resumidos em: autonomia, cooperação, criatividade, emancipação, participação, co-educação, ludicidade, prazer, criticidade, convivência, comunicação e valores. Princípios que, se bem aplicados no decorrer das aulas, se tornam possibilidades

pedagógicas para a compreensão, aceitação e prática esportiva realmente voltada para os fins educacionais.

Santana (2005) afirma que, ao respeitar esses princípios enquanto possibilidades pedagógicas, o professor pode superar equívocos até hoje existentes nas aulas de Educação Física, respeitando inclusive a “complexidade das pessoas e dos fenômenos sociais”. O autor, ao discutir sobre a tarefa da pedagogia do esporte, afirma que:

[...] a pedagogia do esporte deve investir na idéia de que as pessoas são, por excelência, seres planejadores e construtores [...] Por conseguinte, penso que outro procedimento de uma pedagogia que invista na idéia de uma educação comprometida com a complexidade seja tratar diferentemente o esporte. Sugiro, minimamente, alguns princípios: 1. tratar pedagogicamente a competição, de modo que ela apóie o desenvolvimento infantil; 2. buscar o equilíbrio entre o racional e o sensível; 3. dialogar e negociar saberes com o sistema humano que orienta a iniciação esportiva; 4. investir em aulas que reconheçam as diferenças entre os iguais; 5. investir em métodos de ensino comprometidos com a participação e a construção da autonomia; 6. investir numa pedagogia sedutora (lúdica); 7. capacitar (educação de habilidades e desenvolvimento de capacidades) e formar (educação da atitude) (Ibid., p. 10).

Desse modo percebe-se a importância em trabalhar os princípios acima citados para superar práticas esportivas descontextualizadas da realidade humana.

Bracht (2003) afirma que:

Conhecer os esportes não significa mais apenas saber executá-los, mas também saber suas regras, sua história, sua inserção sociopolítica. Este aspecto permite vislumbrar a possibilidade de efetivar uma proposta das pedagogias críticas da Educação Física que advoga aliar a prática esportiva a uma visão crítica do próprio fenômeno esportivo. Estamos diante de uma inflexão que, se potencializa, pode fazer com que a prática pedagógica em Educação Física ganhe novos sentidos e perspectivas. Soma-se a isso o fato de que alguns alunos já reagem quando os professores tematizam somente uma modalidade (por exemplo, somente a dança, ou voleibol, ou queimada). Esse aspecto é interessante porque indica o interesse do aluno em adquirir um amplo repertório esportivo ou dominar várias práticas do âmbito da cultura corporal de movimento, o que é, muitas vezes, negada pelos professores (p. 53).

Entende-se, assim, que a prática pedagógica do esporte deve ser pautada pelas diferentes modalidades esportivas, sendo necessário adequá-las aos espaços da escola, ao conhecimento do aluno, aos esportes difundidos pela sociedade na qual a escola está inserida e aos esportes que a mídia destaca, tornando essa prática

significativa para o aluno, de modo que ele possa dela usufruir de forma crítica, emancipadora e transformadora.

As proposições colocadas acerca do ensino das práticas esportivas, segundo Bourdieu (2004):

[...] parecem encerrar um conjunto de questões teóricas de importância capital, na medida em que as ciências sociais se esforçam por fazer a teoria de condutas, que se produzem, em sua grande maioria, aquém da consciência, que se aprendem, pode-se dizer, por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo. E a pedagogia esportiva talvez seja o terreno por excelência para colocar o problema que em geral é exposto no terreno da política: o problema da tomada de consciência (p. 218, 219).

Finalizando, afirma-se que as mudanças no campo do ensino do esporte na escola ocorrerão quando existir a tomada de consciência por parte dos professores, à medida que consigam visualizar novas perspectivas de ensino para o esporte através da prática de leituras críticas do referencial teórico e de exemplos (não modelos) de como o esporte pode ser ensinado e aprendido no interior da escola.

2.5.5 Modalidades Esportivas Coletivas.

As modalidades esportivas se classificam segundo uma série enorme de características. Para este estudo se utilizará somente das características enquanto individuais e coletivas.

Segundo Oliveira e Paes (2004), os jogos esportivos coletivos são:

[...] constituídos por várias modalidades esportivas – voleibol, futsal, futebol, handebol, pólo aquático, basquetebol – entre outros e, desde sua origem, têm sido praticado por crianças e adolescentes dos mais diferentes povos e nações. Sua evolução é constante, ficando cada vez mais evidente seu caráter competitivo, regido por regras e regulamentos (Teodorescu, 1984). Por outro lado, os autores da pedagogia do esporte também têm constatado a importância dos jogos desportivos coletivos para a educação de crianças e adolescentes de todos os segmentos da sociedade brasileira, uma vez que sua prática pode promover intervenções quanto à cooperação, convivência, participação, inclusão, entre outros (p. 1, 2).

O basquetebol, o futebol, o futsal (derivado do futebol), o handebol e voleibol são esportes considerados tradicionais:

Os esportes chamados Tradicionais são provenientes das práticas esportivas ocidentais desenvolvidas nos últimos séculos antecedentes à concepção do Esporte Moderno na Inglaterra. Parte desses esportes foi incluída nos Jogos Olímpicos a partir das primeiras disputas, e outra parte migrada para o profissionalismo esportivo ocidental no século XX (TUBINO, TUBINO e GARRIDO, 2007, p. 72).

Na Educação Física brasileira cristalizou-se o ensino das modalidades esportivas coletivas: basquetebol, futebol/futsal, handebol e voleibol. Bourdieu (2004) afirma que:

Para que uma sociologia do esporte possa se constituir, é preciso primeiro perceber que não se pode analisar um esporte particular independentemente do conjunto das práticas esportivas; é preciso pensar o espaço das práticas esportivas como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo. Em outros termos, para compreender um esporte, qualquer que seja ele, é preciso reconhecer a posição que ele ocupa no espaço dos esportes (p. 208).

Desse modo, é necessário pensar porquê as modalidades esportivas coletivas são as mais trabalhadas no interior da escola. Algo que pode explicar esse fato é que nas escolas, quando existe o espaço para as aulas, este se resume na quadra com marcações específicas para determinadas modalidades e são sempre as coletivas, uma vez que possibilitam o envolvimento de um número maior de alunos ao mesmo tempo. Contudo, há de se lembrar que nem todas as escolas brasileiras possuem espaço adequado para a prática da Educação Física.

Segundo os autores Galvão, Rodrigues e Silva (2005):

Na atualidade, os esportes coletivos são os que mais despertam interesse na população, como é o caso do mais popular deles: o futebol. Esse interesse pronunciado nos esportes coletivos se reflete nas próprias aulas de Educação Física escolar no Brasil, que enfoca o futebol, primordialmente, e, em menor escala, o basquetebol, o voleibol e o handebol (p. 182).

Todavia, é necessário pensar que o esporte no Brasil é fortemente influenciado e divulgado pela mídia. Mas isso, exclusivamente, não justifica o fato dessas quatro modalidades estarem presentes nas aulas de Educação Física, pois o handebol, por exemplo, é uma modalidade que só atualmente vem ganhando espaço

na mídia após as vitórias ocorridas nos Jogos Panamericanos. Então ter-se-á que buscar subsídios para essa compreensão em outros vieses.

No Brasil, as modalidades esportivas, antes de se traduzirem em conteúdos para Educação Física, já tinham suas práticas desenvolvidas em associações e comunidades, principalmente nas dirigidas por imigrantes estrangeiros, professores e por instituições religiosas.

O basquetebol “foi introduzido no Brasil em 1896 por Auguste F. Shaw, do Colégio Mackenzie. A seguir o esporte foi introduzido também na Escola Normal da Praça (Instituto Caetano de Campos) e na ACM de São Paulo” (Cf. FERREIRA; DE ROSE JR., 2003, p. 12).

De acordo com Marchi Júnior (2006):

Reverendo a história do Voleibol nacional, temos que a modalidade foi praticada pela primeira vez no Brasil no ano de 1915, no Colégio Marista de Recife/PE (LANDULFO, 1986), porém fontes oficiais indicam que o Voleibol foi introduzido no Brasil em torno de 1916/1917 na Associação Cristã de Moços de São Paulo (DAIUTO, 1967). Chegando no território Nacional, após mais de vinte anos da sua criação, o Voleibol não foi de imediato um esporte que teve grande difusão (p. 161).

O futebol foi popularizado no Brasil por influência de Charles Miller que, após retornar da Inglaterra onde completou seus estudos, trouxe consigo a primeira bola de futebol e um conjunto de regras adotadas até então. Daí em diante o futebol se popularizou, ampliando seus horizontes e diversificando sua prática, tanto em escolas e clubes, como nos campos de várzea.

Stigger (2005) afirma que:

Reconhecendo a inegável presença do futebol como prática social que mobiliza grande parte da sociedade, tanto de dentro quanto fora da escola, o professor assumiu o papel de tematizar essa atividade, oferecendo condições para que fosse identificada uma diversidade cultural nesse contexto (p. 112).

O handebol se popularizou no Brasil também logo após a Segunda Guerra Mundial, com a chegada de imigrantes alemães. A primeira Federação a se formar foi a Paulista (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL). Mas a sua integração real e interiorização aos demais Estados Brasileiros se deu pela iniciativa de Augusto

Listello, quando esteve em Santos/SP ministrando o curso do Método Desportivo Generalizado para professores de Educação Física. Entende-se, assim, que esse foi um dos motivos que levou o handebol a ser uma das modalidades esportivas mais praticadas nas escolas brasileiras.

Diante dos fatos históricos que definem como os esportes coletivos se popularizaram no Brasil, é evidente que o fator preponderante para a sua massificação foi o uso da escola como veículo para sua introdução no mundo das práticas da cultura de movimento. É provável que outro fator relevante para explicar o interesse por essas modalidades esportivas “[...] seja, justamente, o fato de ser disputado em grupos, o que reforça a necessidade humana de socialização, ale, obviamente, do elemento lúdico envolvido na disputa do tipo jogo” (Cf. GALVÃO, RODRIGUES e SILVA, 2005, p. 182).

Pelos pressupostos até o momento apresentados, tem-se a idéia de que o professor necessita buscar estratégias de ensino que possibilitem ao aluno uma aproximação dos fundamentos técnico-táticos essenciais para a aprendizagem de cada modalidade esportiva, sem, no entanto, perder de vista o processo histórico pelo qual tenha se desenvolvido. Da mesma forma, o professor deve avaliar criticamente as pedagogias que têm surgido nos últimos anos para poder, a partir delas, identificar a que melhor se adequa aos seus princípios teórico-filosóficos em relação à educação, Educação Física e esportes.

Uma boa forma de fazer um planejamento é respeitar as dimensões procedimental, atitudinal e conceitual, defendidas por alguns autores e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a exemplo do que foi apresentado quando se discutiu a Educação Física e as DCN's para o ensino fundamental e médio.

Greco (1998) afirma que o processo de ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos exige:

[...] impreterivelmente, a variabilidade não só das técnicas a serem aplicadas quanto também das formas metodológicas de situações de jogo a serem apresentadas, possibilitando assim, uma rica e consistente vivência de sensações e ações. A prática do jogo, ou seja, o confronto com a situação de jogo real são elementos indispensáveis para que o aluno possa construir e modificar seus sistemas individuais de ação e comportamento (p. 47).

Assim, deve-se trabalhar o conteúdo das disciplinas no sentido de utilizar da problematização (KUNZ, 1994) para provocar momentos reflexivos e críticos acerca do esporte, possibilitando a construção de práticas efetivas em que os valores educacionais sejam trabalhados de forma integrada ao projeto pedagógico da escola.

2.5.5.1 Considerações sobre Planejamento Pedagógico das Modalidades Esportivas Coletivas.

Antes de falar propriamente sobre o planejamento pedagógico dos esportes coletivos se buscará levantar algumas questões conceituais que facilitarão a compreensão de proposições a cerca do referido tema.

O planejamento pode ser visto como um trabalho, uma tarefa com base no estabelecimento de métodos convenientes, que visa à realização de um determinado projeto, disciplina, conteúdo, etc.

Todo e qualquer planejamento deve estar de forma explícita vinculado a uma determinada teoria, que sustentará na práxis o trabalho a ser realizado. Assim, o planejamento deve expressar uma concepção de educação e de homem adequada a um mundo e a uma sociedade que estão em constante transformação.

O planejamento pedagógico pode ser feito a longo, médio e curto prazo Tardif e Lessard (2005). O planejamento em longo prazo engloba a preparação das atividades que serão desenvolvidas no ano ou no semestre letivo. Este planejamento depende da legislação vigente, do projeto político pedagógico, da ementa da disciplina, do referencial teórico e da experiência do professor. O planejamento em médio prazo cobre etapas mais curtas do trabalho docente, pode ser uma unidade, blocos de conteúdos, etc. contidos no programa ou no próprio planejamento em longo prazo. Já o planejamento em curto prazo consiste em uma leitura minuciosa de todas as ações, como por exemplo, a elaboração de uma aula, introduzindo mudanças e novas especificações que sejam significativas à aprendizagem dos alunos.

Deve-se entender que os três tipos de planejamento estão estreitamente relacionados, sobretudo, em médio prazo. Este, por apresentar características de um trabalho executado em um curto espaço de tempo, permite aos professores processarem avaliações e mudanças substanciais para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif e Lessard (2005):

[...] por mais minucioso que seja o planejamento, os professores precisam, necessariamente, alterá-lo ao longo do ano, das etapas e dos dias, porque as coisas raramente acontecem como previstas. No fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto, é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado. Em geral, os professores por profissão, modificando seu planejamento, se esforçarão por respeitar suas linhas gerais, os objetivos mais importantes [...]. Eles conservam assim, o essencial, a configuração básica (p. 214).

O planejamento pedagógico, as metodologias e tecnologias de ensino, os conteúdos, os objetivos e a avaliação devem estar em consonância entre si, entre o próprio projeto pedagógico e a legislação adotada pela IES.

Tardif e Lessard (2005) argumentam que:

Durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos:

- Seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como os “casos-problemas”, para os quais devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento, etc.;
- As atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram;
- A natureza a matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldades, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc.;
- As atividades de ensino: exposição, exercícios, trabalho em equipe, perguntas aos alunos, retroações, etc.;
- Os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc. (p. 215).

Esses elementos agem como facilitadores da ação pedagógica do professor, permitindo direcionar os conteúdos específicos, atender aos objetivos propostos, utilizar de estratégias de ensino que viabilizam o aprendizado dos alunos, além de permitir uma avaliação continuada do trabalho, o que possibilita uma reestruturação do mesmo.

De acordo com Schön (1992), o professor enfrenta em sua formação um conflito de valores. Especificamente na Educação Física esse conflito se remete à vivência e à formação baseada na teoria tradicional (tecnicista) e às novas teorias críticas (progressistas) as quais a maioria dos cursos de formação tem como orientação de seus currículos.

Esse conflito pode ser superado através de uma ação reflexiva por parte dos professores. Essas ações vêm permeadas de reconhecimento, decisão e ajuste às novas teorias da Educação Física, o que leva o professor a uma atitude que o remete a um novo conhecimento. A distinção entre reflexão e conhecimento da ação pode proporcionar um resultado simples, basta que haja um ajuste nivelando as respostas às variações que podem produzir nos fenômenos (no planejamento pedagógico) e na observação passo a passo de um processo que apresenta um repertório de imagens, de contextos e de ações (SCHÖN, 1992).

O planejamento pedagógico é um dos componentes da didática, não pode ser tratado isoladamente. Segundo Freitas (1995):

[...] a reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola [...]. Organização do trabalho pedagógico da escola e didática são áreas que não podem ser tratadas isoladamente (p. 58).

Para elaborar um planejamento o professor necessariamente precisa estar engajado com o projeto pedagógico da escola, uma vez que é o mesmo que direciona toda a dinâmica escolar. Outro fator determinante é a escolha dos “conteúdos, forma e objetivos”, Freitas esclarece que devem ser coerentes com o trabalho pedagógico. E por último, a avaliação, que deve ser sistemática e processual: “Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método” (Ibid., p. 59).

A tarefa de elaborar um planejamento, pelo que Freitas coloca, deve ser feita de forma dialética, no sentido de compreender o processo histórico atual e, a partir disso, promover mudanças significativas tanto para a escola, para o professor, quanto para o aluno. Mas para que isso ocorra deve-se levar em consideração, como disse

anteriormente, a organização do trabalho pedagógico, ou seja, os objetivos da escola que estão expressos no projeto pedagógico.

2.5.5.2 Planejamento para as Aulas de Modalidades Esportivas.

Depois de ter realizado as discussões anteriores, chega o momento de direcionar ao foco principal que é o planejamento pedagógico dos esportes de quadra. O que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? Observa-se que para algumas dessas perguntas, ao longo do texto, as respostas já foram dadas. Entretanto se pretende estabelecer uma discussão mais acentuada nesse tópico.

Saviani (2005), da mesma forma que Kunz (1994), propõe que o ensino – o planejamento pedagógico – seja respaldado pela “prática social, problematização, instrumentalização, relação teoria/prática e a apropriação pessoal tanto do professor quanto do aluno”. Isso nos reporta que, para o ensino do esporte, são necessários:

- Conhecimento histórico-social do esporte;
- Definição e caracterização das manifestações do esporte: rendimento, lazer e educacional;
- Problematização do ensino com vistas a superar os entraves de sua prática: exclusão, discriminação, superação a qualquer custo, questões de gênero, etc.;
- Instrumentalização através de novas metodologias e tecnologias de ensino;
- A busca por um referencial teórico, a realização de pesquisas em ambiente escolar que subsidiem a prática pedagógica;
- A preocupação com o aprendizado individual e coletivo, considerando que, como ser social e cultural, o aluno já possui um conhecimento adquirido pelas relações que se estabelecem ao longo de sua vida;
- Considerar as dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual durante o processo de planejamento e prática pedagógica;

- Considerar a influência da mídia no desenvolvimento pessoal e coletivo dos indivíduos.

Considerando os pressupostos até o momento discutidos, fica ainda a pergunta: será que “estamos preparados metodologicamente para enfrentar a complexidade da dinâmica da sala de aula e da escola?” (FREITAS, 1995, p. 68).

Essa pergunta de Freitas provoca nos professores uma reflexão sobre a própria práxis pedagógica e sobre o referencial que vem sendo produzido, principalmente no Brasil nas três últimas décadas, sobre a Educação Física, esporte e lazer. Esse referencial há muito representa um avanço apontado para novas perspectivas, teorias, metodologias e estratégias de ensino, que nos permite avançar no processo educacional de forma a concretizar um ensino que seja capaz de emancipar e transformar homens em cidadãos criativos, críticos e reflexivos.

Freitas (1995) nos remete oportunamente aos autores Rosental e Straks (1960) dizendo que:

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento. Para conseguirmos uma efetiva “compreensão” é necessário valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento. Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para o conhecimento de um dado objeto e chegamos à sua essência. A generalização permite-nos encontrar seu fundamento interno, seus nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas cousas e leis (p. 80).

Pensem no que são abstração e generalização no ensino do esporte. Se conseguir identificar isso, o planejamento pedagógico será explicitamente facilitado por ações concretas e reflexivas. Concretas porque a aprendizagem dos esportes será significativa para o aluno. Reflexivas porque suas ações e seu trabalho serão respaldados pela constante avaliação. Seu olhar estará sobre a sua prática e, estando a reflexão sobre e na ação, as mudanças ocorrerão, as contradições serão superadas e uma nova aprendizagem surgirá a partir da própria prática, ou melhor, de uma práxis pedagógica significativa para a formação de homens engajados com a participação e a transformação do seu meio social.

A seguir se aponta para possibilidades de como realizar o planejamento sem, contudo, perder de vista o que foi discutido até o momento, e principalmente sem referendar modelos, pois o intuito desse texto é instigar e provocar reflexões capazes de transformar o trabalho pedagógico de professores e alunos de Educação Física, principalmente daqueles que trabalham com o esporte, seja ele enquanto meio ou fim da aula.

O intuito deve ser ensinar um esporte, que não seja “da” e “na” escola, mas que seja “um esporte do e para o aluno”, afinal ele é o ator principal na peça do ensino, enquanto um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

A partir da elaboração de objetivos concretos, dos conteúdos, dos métodos e da avaliação, da proposta pedagógica da Educação Física com coerência entre os mesmos e entre o Projeto Pedagógico da Escola, o professor deve, ao ter como conteúdo o esporte:

- Escolher de maneira adequada o referencial teórico a ser utilizado nas aulas (coerente com a teoria da educação que dá sustentação ao projeto pedagógico);
- Relacionar o desenvolvimento do esporte (sua evolução histórica) e o desenvolvimento social, político e cultural;
- Privilegiar conteúdos (fundamentos, técnicas e táticas) de acordo com o tempo pedagógico destinado às aulas;
- Enfatizar a importância do conhecimento técnico e tático para a aprendizagem do esporte;
- Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno (conhecimento adquirido fora do ambiente escolar, através das relações sociais);
- Levar em consideração também o conhecimento próprio (seja ele advindo da formação continuada ou experiência como atleta);
- Adequar os conteúdos de acordo com o desenvolvimento bio-físico-social dos alunos;

- Adequar os conteúdos de acordo com o espaço físico e material disponível na escola;
- Escolher estratégias de ensino com vistas a uma prática prazerosa por parte dos alunos;
- Utilizar da pesquisa como estratégia de ensino, provocando o instinto investigativo e crítico dos alunos;
- Utilizar da tecnologia (mídia, internet, web, etc.) como meio de inter-relacionar conhecimentos;
- Oportunizar o conhecimento do esporte, em suas dimensões ou manifestações, dando chances de escolha para uma prática pessoal fora do ambiente escolar;
- Partir do princípio que “aprender um esporte [...] necessariamente implica a apropriação de um conjunto de valores, ações e atitudes que muitas vezes não são percebidas ou não são trabalhados intencionalmente pelos professores” (GALVÃO, RODRIGUES e SILVA, 2005, p. 186, 187).
- Considerar no planejamento a dimensão procedimental, atitudinal e conceitual dos conteúdos, objetivos e avaliação.

Visando possibilitar que, mais à frente, se estabeleça o relacionamento entre os conhecimentos e componentes que devam fazer parte do planejamento da disciplina Educação Física Escolar, serão os mesmos destacados a seguir.

2.5.5.3 Componentes da prática pedagógica: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

Os componentes da prática pedagógica são elementos que garantem a assimilação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno. Eles devem estar sob a responsabilidade do professor e não podem ser considerados e elaborados isoladamente (LOUSADA, 2004). Os componentes são assim identificados: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

a) Objetivos.

Os Objetivos Educacionais correspondem às expectativas dos grupos e classes sociais existentes e indivíduos. Dividem-se em objetivos gerais e específicos. Os objetivos gerais são as metas estabelecidas para os alunos no âmbito dos sistemas educacionais, com suas abrangências específicas, que podem alcançar o macro sistema (país, estado), a escola (proposta pedagógica) e o professor (com seu planejamento de curso expressando sua visão de educação e sociedade). Os objetivos específicos referem-se ao esperado em termos de particularização sobre a compreensão da matéria de ensino, e concorrem para alcançar os objetivos anteriores.

Castanho e Castanho (1996, p. 57) relatam que os objetivos, “embora se presume que tenham sido traçados desde o início, localizam-se na ponta final do processo educativo. Dizem respeito ao produto educacional”. Isso porque:

Os objetivo e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção, Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 95, grifos do autor).

Tosi (2003, p. 109) afirma que “o objetivo geral corresponde à descoberta do valor que tem a disciplina dentro do Currículo Pleno. Este corresponde a todas as propostas de um curso: Programas, Atividades, Semanas de Estudos, Sistema de Avaliação, Atividades extraclasse [...]”. Ainda segundo o autor:

A determinação do objetivo dentro de casa área, atividade ou disciplina é papel do professor com sua equipe de trabalho [...] Os objetivos específicos são os que indicam as ações absolutamente imediatas, e que permitem avaliação clara, e, na maioria das vezes, mediáveis. Sua abrangência dirá respeito à operacionalização que se faz em relação aos três domínios próprios do ser humano: inteligência, ação e sociabilidade (Ibid., p. 109).

Os domínios prescritos pelo autor estão ligados ao conhecimento que o ser humano deve absorver em relação aos conteúdos apreendidos e conseqüentemente ao ensino que o professor proporcional ao longo de suas ações pedagógicas; enquanto a

ação se refere às habilidades realizadas e desenvolvidas pelo ser humano durante todo o processo educacional e, a sociabilidade diz respeito aos hábitos, costumes e vivência sentida e apreciada pelo ser humano durante a relação processada no meio educacional e social.

Assim, entende-se que ao planejar o professor pode se utilizar das categorias: procedimental, atitudinal e conceitual, explicitadas neste mesmo capítulo quando apresentou-se os PCN's para o ensino fundamental e médio. Tendo em vista que os mesmos contemplam os domínios que segundo Tosi são próprios do ser humano.

b) Conteúdos.

Não podem ser vistos somente como matéria do currículo. Englobam também as habilidades cognoscitivas, atitudes, idéias, processos, regras, valores, convicções. Eles são selecionados em torno dos objetivos e das necessidades dos alunos.

Os conteúdos devem ser considerados como uma complexidade que exige do professor muitos pontos que merecem ser observados e expressos através dos objetivos, pois deles dependem a escolha da metodologia e da avaliação.

Segundo Martins (1991, p. 67) os conteúdos “assumem diferentes orientações conforme as várias teorias da educação construídas historicamente [...]” e ainda relata que os conteúdos devem ser analisados e tratados de forma crítica para que os mesmos se tornem “vivos e atuais”. Relata ainda que:

Vê-se, assim, que a amplitude, a complexidade e a importância da organização e seleção dos conteúdos são indiscutíveis. No entanto, o que se presencia no nível da literatura da área, bem como dos programas da disciplina Didática, é a ausência de um tratamento mais orgânico da questão do conteúdo, especificando o ideário pedagógico, os pressupostos subjacentes às diferentes formas de seleção e organização de conteúdos. O que se apresenta ao professor em formação hoje, são instrumentos de orientação predominantemente tecnicistas, como se fossem a única e científica forma de tratamento da questão (Ibid., p. 68).

Diante do exposto pela autora, percebe-se que os conteúdos devem ser tratados e selecionados de forma organizada, para que possam atender as especificidades científicas, técnicas, pedagógicas, culturais e históricas de uma determinada disciplina. Assim, deduz-se que a seleção e organização dos conteúdos não é trabalho fácil, demanda tempo e exige conhecimento tanto do assunto (disciplina) quanto em relação ao aluno, além é claro de todo o embasamento teórico que sustenta o trabalho pedagógico.

Martins (1991) argumenta ainda ser necessário que:

Para a organização seqüencial dos conteúdos, recomenda-se a observância de critérios, quais sejam, seqüência lógica, coerente com a estrutura e o objetivo da disciplina; gradualidade na distribuição adequada em pequenas etapas considerando a experiência anterior do aluno; continuidade que proporcione a articulação entre os conteúdos, integração entre as diversas disciplinas do currículo (p.70).

Assim, os professores a partir do que está prescrito no projeto pedagógico e nas ementas das disciplinas, devem considerar o que foi exposto pela autora e buscar selecionar de forma coerente para que realmente se tornem vivos e atuais para os alunos em formação.

c) Métodos de Ensino.

Os métodos de ensino dizem respeito às ações bem planejadas a serem tomadas pelos alunos e o professor para atender aos objetivos e conteúdos do ensino de uma determinada unidade. Devem sempre corresponder às condições concretas da situação didática.

Os métodos de ensino sempre devem estar relacionados aos objetivos e conteúdos que são trabalhados. Primeiramente, têm-se os objetivos gerais e específicos e a partir daí seleciona-se os conteúdos. O segundo passo é o planejamento do método e técnicas possíveis para o atendimento dos objetivos determinados, sendo que devem atender às características dos conteúdos selecionados.

Utilizando um método de ensino, o professor deve estar ciente da necessidade de estabelecer critérios e etapas de ensino, no que se refere ao desenvolvimento social - físico – técnico – tático do aluno. Segundo Libâneo (1991):

A escolha de métodos compatíveis com o tipo de atividades dos alunos depende, portanto, dos objetivos, dos conteúdos, do tempo disponível, das peculiaridades de cada matéria. Cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos, combiná-los tendo em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (p. 192).

Portanto, selecionar jogos, atividades pedagógicas, exercícios e competições onde a ludicidade é um dos fins juntamente com o aprendizado, é papel fundamental para se trabalhar dentro de uma perspectiva crítica da Educação Física. Além do que, o professor deve pesquisar e adotar princípios de ensino que deverão ser aplicados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, partir do conhecido para o desconhecido.

O professor deve buscar meios auxiliares que contribuam como facilitadores, como é o caso dos recursos audiovisuais, análise de jogos e explicações verbais e, por último, deve buscar formas de ensino onde o aluno seja um dos sujeitos na construção do conhecimento, como por exemplo, a formulação e resolução de problemas inerentes a um determinado conteúdo.

Para tratar pedagogicamente os conteúdos, o professor necessita identificar quais métodos de ensino serão privilegiados em sua ação de docência. Os métodos podem ser utilizados de acordo com as circunstâncias ou conteúdo, podendo se utilizar um método isolado ou a combinação dos aspectos positivos de vários métodos, que se classificam em: indutivos, dedutivos, expositivos, científicos e ativos.

- Métodos indutivos e dedutivos. O termo método indutivo se aplica ao processo que, partindo de casos particulares ou exemplos específicos, chega a uma regra geral ou princípio amplo. A ordem indutiva favorece o aprendizado pelo descobrimento, sobretudo se são oferecidos ao aluno exercícios para que ele encontre por si mesmo a solução. No método dedutivo, a seqüência didática parte da regra ou princípio geral para chegar aos casos particulares. Esse procedimento faz com que os alunos memorizem mecanicamente as

informações - muitas vezes só as definições - sem compreender os exemplos ou as explicações que as sustentam.

- Métodos expositivos. O método expositivo utiliza o professor para comunicar aos alunos fatos, idéias e outras informações essenciais, por meio da narração. Além da exposição do professor, empregam-se outras fontes de informação, como livros escolares, enciclopédias, artifícios didáticos e material audiovisual. O método expositivo foi fortemente criticado pelos partidários dos sistemas didáticos mais ativos, por considerarem que, com ele, o ensino se reduz à mera transmissão de conhecimentos.
- Métodos científicos. O método científico, utilizado principalmente no campo da pesquisa, consiste no desenvolvimento de exercícios mentais que exigem várias etapas: identificação e análise de problemas, formulação de hipóteses, coleta e classificação de informações, verificação de hipóteses e conclusões finais. Esse sistema possibilita ao aluno descobrir fatos por si próprio, aplicando os princípios da metodologia científica.
- Métodos ativos. O método ativo valoriza a participação do aluno no processo de aprendizagem, ao contrário dos métodos em que o professor ensina e o estudante se limita passivamente a receber informações. Nos métodos ativos, o aluno participa direta e significativamente de sua própria aprendizagem e resolve problemas sozinho, realizando tarefas relacionadas com os temas de estudo.

Continuando no levantamento sobre os métodos, Libânio (1991), destaca que os métodos de ensino podem ser caracterizados como:

- 1- Método de exposição pelo professor - Este método continua sendo bem necessário ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. A atividade dos alunos, neste caso é receptiva não sendo necessário que seja passiva. A aula expositiva pode ocorrer por meio da *exposição verbal, da demonstração, da ilustração e da exemplificação*.
- 2- Método de trabalho independente - Este método corresponde à tarefas orientadas e dirigidas pelo professor para que os alunos as resolvam de forma criativa e independente. Terão que ser atividades que possam realizar sem a orientação direta do professor. É indicado para tarefa preparatória (observações, questionários, testes, redação, etc), tarefa de assimilação de conteúdo (exercícios de aprofundamento e/ou aplicação da matéria tratada,

estudo dirigido, solução de problema, pesquisa com base em um problema novo, leitura de um determinado texto, desenho de mapas, etc), tarefa de elaboração pessoal (exercícios nos quais os alunos produzem respostas surgidas do seu próprio pensamento: uma pergunta de incentivo é necessária para incentivar a imaginação e a criatividade do aluno).

- 3- Método de elaboração conjunta - é a interação entre alunos e professores de forma ativa, visando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e convicções. Ele exige, por parte dos alunos, entendimento dos objetivos, conhecimento básico do assunto, aptidão para conversar sobre o tema em estudo. A forma mais típica do método é a conversação didática (aula dialogada). Por este método o professor leva aos alunos conhecimento sistematizado, bem como experiências; a conversação leva os alunos à apropriação do saber e ao domínio de esquemas de elaboração de idéias. Organiza-se a conversação didática por meio de perguntas, sem se transformar em interrogatório: é para incentivar o raciocínio, a observação, o pensamento, a dúvida, a tomada de partido. É necessário ao professor que faça perguntas claras, utilize corretamente os pronomes interrogativos (o quê, quando, quanto, por quê, etc), que valorize respostas pensadas, que tenha atitude positiva face às respostas, bem como evite reações nervosas nos alunos.
- 4- Método de trabalho em grupo - Os grupos são organizados regularmente com três a cinco membros e deverão conter as funções de líder, Secretário e Relator, com o cuidado de garantir sempre atribuições a todos os membros. Exige-se que uma atividade grupal seja precedida de exposição informativa para que os alunos tenham consciência dos objetivos, da forma de trabalho, do conteúdo. A conclusão dos trabalhos ocorre com apresentação dos alunos mostrando os resultados do estudo e com a conversação dirigida pelo professor (p. 160-170, grifos do autor).

Para Garcia (1990), professor de handebol da Espanha, os métodos de ensino dos esportes se classificam da seguinte forma:

1. O enfoque mecanicista-analítico – centrado na técnica, como é dito, na busca do gesto preciso e exato em relação com um modelo de referência.
2. O enfoque funcional, cujo objetivo está centrado na melhoria da motricidade geral e na riqueza de manifestações de movimentos. Os conteúdos, às vezes, se confundem com a atividade do sujeito, pois são elaborados sobre a base da evolução das condutas motoras.
3. O enfoque conduta-construtivista – que avalia simultaneamente as características essenciais do desporto, dos conhecimentos dos jovens e as manifestações observadas nas condutas de aprendizagem (p. 27).

Segundo Medeiros (2004), de acordo com a história da Educação Física, pode-se identificar dois métodos:

O método analítico, que é caracterizado pela apresentação de tarefas fragmentadas em partes, está associado a uma corrente associacionista que orienta a teoria behaviorista. Nesse caso, o aluno conhece cada elemento que compõe os fundamentos do jogo, para que depois passam ser adicionados aspectos mais complexos, já eu o método analítico sintético, como é conhecido, parte da idéia da evolução do conhecido para o desconhecido, do fácil para o

difícil, do simples para o complexo e da divisão do movimento em fases funcionais (Greco, 1998,p.42).

O método global, que é caracterizado pela apresentação da atividade como um todo, parte de orientações apoiadas na teoria psicológica da Gestalt que busca exaltar que o todo é mais que a soma das partes. Assim o método global-funcional, trabalha a adequação da complexidade do jogo esportivo através da apresentação de uma seqüência de jogos recreativos acessíveis à faixa e a capacidade do aluno, ou seja, para chegar ao esporte o aluno passará por vários jogos preparatórios (Ibid., p. 42, 43).

É importante insistir que os métodos aqui apresentados estão apoiados em correntes teóricas tradicionais e fazem parte de uma Educação Física para a qual não está prevista nenhuma intervenção de natureza crítica (p. 26).

Esses métodos são derivados, respectivamente, das correntes: associacionista, que influencia a teoria behaviorista; e a teoria psicológica da Gestalt que, segundo Greco (1998) “de forma resumida, expressa que seu todo é mais que a soma das partes”.

Greco (1998) apresenta um método por ele designado de situacional. Nele, as jogadas básicas são extraídas de situações do padrão de jogo. “Não abrange a idéia total do jogo, porém, elas têm o elemento central no mesmo” (p. 51). O método se baseia na proximidade das ações e situações apresentadas através de situações reais do jogo competitivo formal, ou seja, em atividades do tipo 1x1, 2x2, 3x3. As situações de jogo são trabalhadas gradativamente uma sobre as outras, até o aluno estar realizando situações reais do jogo ou esporte em questão. Durante o trabalho das situações de jogo o aluno tem condições de enfrentar problemas e tentar ações para a solução dos mesmos, além do que permite que o aluno vá agregando as regras do jogo, bem como as ações táticas. Nesse método, segundo o autor o aluno paralelamente ao aprendizado de ações motoras e técnicas, realiza vivências táticas, ou seja, desenvolve suas capacidades técnico-táticas simultaneamente. Segundo o autor, “O método situacional reúne, indiretamente, as vantagens dos métodos analítico e global em uma forma simples, deixando de lado as desvantagens que os mesmos apresentam” (Ibid., p. 52).

Outro método utilizado principalmente no ensino do voleibol, ou melhor, “processo”, como assim o chama seu defensor e criador Crisóstomo (2005), é o processo progressivo associativo. Ele é composto de cinco etapas:

- a) Apresentação da habilidade motora ou fundamento - feita pelo professor através de explicações e demonstrações quanto à técnica de execução e função no jogo e ainda, a “importância de apreender a executá-lo com perfeição”. O professor deve também, enriquecer suas explicações com fotos, slides, jogos em vídeo, etc. Além disso, precisa sempre motivar seus alunos à prática das habilidades, conscientizando-os da necessidade em aprender, uma vez que ao final dessa etapa possam realizar o movimento correto sem bola, para que “por meio da sinergia provocado pela realização do movimento global, possam melhor entender o que está sendo ensinado” (p. 49).
- b) Seqüência pedagógica – processo metodológico pelo qual um determinado movimento ou fundamento “é ensino em partes que vão sendo associadas entre si progressivamente”. Nessa etapa, a partir do aprendizado de parte de um fundamento ou habilidade, o professor vai agregando uma nova parte, até se chegar ao todo.
- c) Exercícios educativos e/ou formativos – “na grande maioria, são movimentos de partes do conjunto global que formam o gesto técnico total”. Esses exercícios são utilizados para corrigir os erros comuns após a realização da primeira etapa desse processo de ensino.
- d) Automatização – Nessa etapa o professor deve promover atividades em que os alunos terão a oportunidade de repetir várias vezes a habilidade motora ou fundamento, de forma mais próxima possível do ideal, ou seja, com o “alto grau de proficiência”.
- e) Aplicação do fundamento à mecânica do voleibol – essa aplicação não pode ser brusca nessa fase, deve ser gradativa, para não chocar o aluno, pois ele sempre deve estar motivado e conscientizado para fazer a aula. Ações simples levam o aluno a aplicar melhor a execução do fundamento ou habilidade, o grau de dificuldade das ações devem ser aumentadas progressivamente. Para isso, nessa fase deve ser tratado em três partes: exercícios em forma de jogo; jogo adaptado e jogo (jogo de iniciação). Na primeira parte promover exercícios em que os alunos executam os fundamentos de receber e passar a bola; na segunda

parte realização de um jogo de voleibol com regras e situações adaptadas pelo professor, podendo ser com pequenos e grandes grupos; na terceira parte os alunos deverão jogar o voleibol em situação real de jogo, com as regras oficiais, utilizando os fundamentos adquiridos desde a primeira etapa desse processo de ensino.

Kunz (1994) afirma que, para a construção do processo de ensino com os conteúdos, o método e os objetivos, é necessário considerar as categorias trabalho, interação e linguagem, apresentadas de acordo com o Quadro 1:

	TRABALHO	INTERAÇÃO	LINGUAGEM
Aspectos dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e transcendem o contexto esportivo
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se-movimentar.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura relacionado ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solitário, cooperativo e participativo.	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
Competência	objetiva	social	comunicativa

Quadro 1 – Processos de ensino (Fonte: Kunz,1994, p. 36)

Buscando atingir o que está no quadro acima, Kunz sugere a encenação enquanto estratégia de ensino, em que os alunos podem vivenciar realidades (de forma reflexiva, crítica e emancipatória) de práticas esportivas desde a sua história, do esporte enquanto espetáculo e realizar transformações dessas práticas.

Oliveira e Paes (2004, p. 2-5), em estudo a partir de autores como Mertens e Musch (1990), Bayer (1994), Gallahue e Osmun (1995), Garganta (1998) e Paes (2001) indicaram alguns procedimentos didáticos sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. Segundos eles existem alguns métodos que podem ser utilizados, são eles:

- A partir de jogos, utilizam-se situações táticas e movimentos técnicos de forma simplificada até chegar ao jogo propriamente dito;
- Parte de métodos tradicionais ou didáticos, decompondo os fundamentos (fragmentando) utilizando-se da repetição para a memorização dos mesmos pelos praticantes e ainda, destacam-se os métodos ativos, considerando os interesses dos praticantes;
- Parte do conhecimento prévio, vivência cultural e social, interesse e reflexão dos alunos que favoreçam a aquisição de conhecimentos adaptados às situações favorecidas de forma casual pela prática dos esportes;
- Método de acordo com a abordagem desenvolvimentista, em que o ensino e a aprendizagem acontecem de acordo com a faixa etária dos praticantes, o professor ensina, os alunos aprendem, iniciando de forma aberta, sem interferência quanto às correções dos gestos técnicos, passando para parcialmente aberta, quando acontecem algumas correções. Em seguida o parcialmente fechado, no qual há o ensino de gestos específicos do esporte. Finaliza com o ensino fechado, em que o aluno aprende gestos específicos, técnicas e táticas referentes ao esporte;
- Apresenta duas abordagens, a primeira mecanicista, centrada na técnica (jogo decomposto), a segunda é a combinação de jogos, voltada para a aprendizagem do todo;
- Experiências práticas desenvolvidas através de situações de jogo, 1x1, 2x2 e 3x3. Apresenta ainda o “jogo possível” realizado a partir do conhecimento do praticante, material e espaço disponível, objetivando a motivação por parte dos praticantes.

Diante do apresentado, percebe-se um rol de métodos e procedimentos pedagógicos utilizados por diferentes autores e pesquisadores com o intuito de viabilizar o ensino dos esportes, em especial, os esportes coletivos. O professor pode ao privilegiar objetivos e conteúdos, de acordo com a necessidade, lançar mão dos métodos, levando em consideração o que possuem de melhor e fazer adaptações para

que os objetivos sejam alcançados. Como exemplo, o método explicativo. Nesse método, o professor deve explicar e determinar o significado e o sentido do conteúdo no contexto em que é apresentado; deve interpretá-lo para que o aluno possa apreendê-lo, e deve propor e utilizar uma linguagem acessível durante as explicações. Outro fator preponderante na escolhas do método de ensino é considerar a abordagem (teoria ou perspectiva) da Educação Física que defende e trabalha e é claro a manifestação do esporte que será trabalhada nas aulas.

d) Avaliação.

Numa tendência crítica da educação e da Educação Física, a avaliação é um processo de conhecimento sobre as manifestações consideradas relevantes no contexto social, com vistas a transformações tanto sociais, quanto do próprio conhecimento através de ações pedagógicas concretas. Em todo o processo avaliativo exige-se uma participação coletiva nas tomadas de decisões.

A avaliação deve se traduzir em um constante diagnóstico da ação pedagógica, considerando o avanço, o crescimento, a tentativa de solucionar os problemas apresentados e a constante busca por processos alternativos. Para isso, deve-se efetivar a participação e sugestão de toda a comunidade escolar, de forma que a avaliação seja realizada dentro de um processo dialético através da reciprocidade na prática educativa. “Neste contexto a avaliação Educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 1998, p. 32).

No processo avaliativo a função diagnóstica “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (Ibid., p. 43). A tomada de decisão democrática é papel fundamental nesta tendência.

Para que esta avaliação seja efetivada, é necessário: que o professor esteja em constante formação continuada, buscando sua conscientização político-pedagógica; participação efetiva dos alunos na construção das propostas educativas, para que, ao mesmo tempo, sejam sujeitos e autores de sua própria história; adequação política e cultural dos materiais didáticos; e participação da sociedade no convívio escolar.

Para tanto, o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 1998, p. 42).

A partir de todo esse levantamento, na tentativa de encontrar as condições para justificar as análises e possíveis comparações que se pretende desenvolver, tendo como foco o objeto de estudo e, depois da aplicação da metodologia julgada pertinente e adequada (o desenvolvimento de pesquisa observacional das aulas e análise da documentação dos programas pedagógicos dessas disciplinas e de entrevistas que serão realizadas com os respectivos docentes), é que se buscará apresentar as conclusões e se possível, propostas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da Formação dos Profissionais de Educação Física.

3. METODOLOGIA

Atualmente a literatura nos proporciona diversas opções de classificação e métodos de pesquisa. A pesquisa na área da educação e também na Educação Física “suscita um certo número de problemas aos quais os pesquisadores devem dar uma resposta, mesmo que seja provisória, através de uma análise rigorosa que possibilite a utilização dos resultados” (GAUTHIER, et al., 1998, p. 85).

O rigor científico de uma tese requer instauração de enfoque metodológico que responda satisfatoriamente à justificativa, aos objetivos e aos problemas encontrados ao optar pela temática do estudo. Assim, a proposta metodológica desse trabalho é elaborada a partir de uma abordagem qualitativa e levando em consideração o referencial teórico estudado a que melhor se adéquam os objetivos e procedimentos propostos, ou seja, através da utilização da pesquisa exploratória e descritiva.

A abordagem qualitativa contempla temas educativos, cuja complexidade requer uma abordagem que parta do todo para o específico, como é o caso deste estudo. Votre (1993) apresenta algumas características para o trabalho da pesquisa qualitativa em educação, são elas:

1. A pesquisa qualitativa se desenvolve no ambiente original (natural) onde se encontram os atores, que irão participar junto ao pesquisador e materiais. O pesquisador convive no ambiente pesquisado e presencia, o maior tempo que puder, a situação pesquisada;
2. Os dados na pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos. Ou seja, tudo o que foi observado e analisado é descrito, os professores, os alunos, a faculdade, os documentos, as situações, etc. As entrevistas gravadas também devem ser transcritas;
3. O pesquisador deve priorizar o processo de investigação, e não o produto. Como não apresenta números, o processo que permitirá vislumbrar as situações, os fatos, as descobertas e, ainda destaca a relevância do problema estudado permitindo a associação de idéias do pesquisador com a teoria e a prática;
4. O pesquisador deve estar atento ao problema pesquisado para assim poder compreender o significado e as representações que os informantes dão em relação ao problema investigado.
5. Nesse tipo de estudo as hipóteses podem ir sendo construídas na medida em que o estudo vai se desenvolvendo [...] se houver um quadro teórico referenciando a investigação, está não se recente de hipóteses apriorísticas. No

princípio de um trabalho nessa linha, temos questões gerais a investigar que, com o seu desenvolvimento, passam a ser específicas. A ida ao campo define as hipóteses do estudo (p. 40, 41, 42).

Segundo Gil (2007), a pesquisa descritiva:

[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (p. 44).

O autor relata, ainda, que em algumas pesquisas descritivas o estudo vai além da comprovação relacional existente entre variáveis, pois foca-se na direção da identificação da natureza das mesmas.

Triviños (1987) considera que a pesquisa exploratória permite à pesquisadora delinear elementos necessários, que possibilitam um maior conhecimento sobre a realidade a ser estudada. “Esse tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico” (Ibid., p. 119, 110).

É com esse entendimento que neste estudo foi utilizada a pesquisa exploratória descritiva visando observar, registrar, analisar, classificar, ordenar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los e, ainda, descrever as características do universo explorado. Portanto, se buscou obter informações sobre a situação de desenvolvimento das disciplinas que se referem aos esportes coletivos nos Cursos de Graduação em Licenciatura em Educação Física, que foram identificadas e destacadas para essa finalidade. Dessa forma, o objetivo fixou-se pelo levantamento de informações. Portanto, fica explícito que o objetivo deste estudo foi o de descrever características do fenômeno explorado e, dentro do possível, estabelecer relações e propor algumas saídas para a questão em estudo.

Gil (2007) afirma que:

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação

prática. São também as mais solicitadas por organizações como as instituições educacionais [...] (p. 44).

A escolha por essa metodologia foi devido à mesma ser a que melhor permite detalhar sucintamente tanto os professores, quanto o lócus em que atuam, proporcionando assim a identificação das Instituições Superiores de Ensino – IES, no tocante aos Cursos de Graduação de Licenciatura em Educação Física e suas principais características. Considerou-se o perfil esperado, as ações e comportamentos dos professores e alunos com o objetivo de observar, registrar, analisar e averiguar como ocorriam as relações entre os sujeitos (IES, curso, docente, aluno e disciplina) no período em que se efetivou a pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa algumas técnicas indicadas foram utilizadas, como: a) observação sistemática, não participante, individual, em sala de aula; b) entrevista estruturada, focalizada; c) entrevista semi-estruturada, entre outras.

Nesse trabalho especificamente, além da pesquisa de campo, se fez necessária ainda, a realização de uma pesquisa documental em que foram analisados o projeto pedagógico dos cursos de Educação Física e os planos de ensino dos professores. Dessa forma, se procurou utilizar a pesquisa documental em sua característica mais relevante que é a coleta de dados de fontes documentais primárias, ou seja, através do levantamento nos projetos pedagógicos dos cursos aplicados pelas IES.

O projeto de pesquisa desse estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, uma vez que o mesmo envolve pesquisa com seres humanos, nesse caso específico, entrevista com os professores das IES pesquisadas. A análise foi realizada a partir do projeto de pesquisa, e termos livre esclarecimento e consentimento sobre a pesquisa, além dos documentos das Faculdades autorizando a pesquisa nas mesmas.

3.1 Delimitando a população e a amostra.

Para a efetivação desse estudo buscou-se trabalhar com cursos de Licenciatura em Educação Física localizados no Estado de Goiás. Pelo levantamento inicial realizado identificou-se que o Estado possui hoje Cursos de Graduação de Licenciatura em Educação Física com diferentes tipos de manutenção nas seguintes cidades: Goiânia, onde existem cinco cursos, sendo dois públicos (federal e estadual) e três privados; Itumbiara, que possui um curso privado; Jataí e Catalão que contam com um curso público federal cada, ambos no campus avançado da Universidade Federal de Goiás (UFG); Quirinópolis, também com um curso público no campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Anápolis, onde existe um curso privado; Rio Verde, com um curso privado e Goiatuba, onde funciona um curso privado e, em Trindade que recentemente abriu um curso também privado.

Desse total de cursos, foram utilizados como objeto da pesquisa apenas cinco. Essa redução no universo de cursos analisados ocorreu em consequência de algumas situações específicas que serão relatadas a seguir. Durante a primeira fase, ou seja, a fase do estabelecimento dos contatos iniciais com as IES, visando à obtenção do consentimento para a realização da pesquisa, alguns contratemplos surgiram, uma vez que houve a recusa por parte dos dirigentes de determinadas faculdades em permitir a sua aplicação junto ao curso de graduação em Educação Física que desenvolvem. Em outras IES não foi possível o estabelecimento de qualquer contato com o dirigente, apesar das insistentes tentativas via telefone ou através de *web e-mail*. Em duas delas ocorreram situações de indeferimento, uma total e outra parcial: foi permitida a aplicação da entrevista junto ao corpo docente e o desenvolvimento de observação das aulas, contudo, não foi permitido o acesso ao projeto pedagógico do curso, currículo, ementários e planos de ensino. Outros três cursos deixaram de ser analisados, uma vez que funcionam em campus avançado e seus projetos pedagógicos eram idênticos, o que somente resultaria em repetição de dados.

Devido aos fatos acima referidos, a pesquisa foi aplicada nas seguintes Instituições de Ensino Superior que compõem os três universos possíveis de manutenção:

sendo uma IES pública federal; uma IES pública estadual; uma IES privada confessional; e, mais duas IES privadas.

Os documentos analisados das IES citadas, mais precisamente aqueles referentes aos seus cursos de graduação em Educação Física, foram: projeto pedagógico, ementas das disciplinas e planos de ensino dos professores das disciplinas esportivas coletivas.

Com referência ao projeto pedagógico foram criadas categorias para análises que deram subsídios para se entender a dinâmica da sua construção, da efetivação e do funcionamento dos cursos, bem como a respeito da orientação do trabalho docente. Com essa condição foram analisados cinco projetos pedagógicos, (um de cada curso pesquisado), 21 ementas referentes às disciplinas esportivas coletivas (basquetebol, futebol, futsal, handebol e voleibol), e 21 planos (programas) de ensino elaborados pelos docentes que nelas atuam. Lembrando que essa margem se refere a quatro ementas e planos da FAC1, quatro da FAC2, quatro da FAC3, cinco da FAC4 e quatro da FAC5.

Quanto às entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas com 17 docentes responsáveis pelo ensino das disciplinas analisadas. Destaca-se que esse número difere para menor do número de planos de ensino estudados, devido ao fato de que alguns docentes ministram mais de uma das disciplinas analisadas no curso de Educação Física.

As observações de aulas foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2006, com o número inicial de cinco aulas por disciplina, por curso, o que totalizaria a observação de 100 aulas, contudo esse número foi aumentado devido a necessidade de se observar aulas, nas faculdades que possuíam a modalidade de licenciatura e bacharelado.

Uma mais adequada explanação sobre as categorias de análise utilizadas no decorrer da pesquisa será realizada no capítulo seguinte, quando serão apresentados os dados obtidos.

No tocante à amostra dos sujeitos é realizada a seguir uma descrição explicativa visando o melhor entendimento do processo desenvolvido:

1. Na FAC1 a pesquisa foi realizada com três docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos.
2. Na FAC2 a pesquisa foi realizada com quatro docentes das disciplinas de esportes coletivos. Destaca-se que um desses docentes atua como convidado, ou seja, possui contrato temporário;
3. Na FAC3 a pesquisa foi realizada com três docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos.
4. Na FAC4 a pesquisa foi desenvolvida com quatro docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos.
5. Na FAC5 a pesquisa foi realizada com três docentes. Entretanto, é indispensável que se destaque que os três docentes que atuam junto às disciplinas de esportes coletivos são substitutos, haja vista que os docentes responsáveis por essas disciplinas encontram-se em período de afastamento legal para complementação da formação, participando de programa de doutoramento.

As disciplinas esportivas coletivas estão dispostas no programa curricular das faculdades da seguinte forma:

Disc.	Fac.	FAC1	FAC2	FAC3	FAC4⁷	FAC5
Basquetebol		5º período	3º período	5º período	4º período	4º período
Basquetebol II			6º período		5º período	
Basquetebol III					6º período	
Futebol/futsal		4º período	5º período	4º período	7º período	4º período
Futebol/futsal II			8º período		8º período	
Handebol		6º período	2º período	3º período	4º período	5º período
Handebol II			5º período		5º período	
Voleibol		2º período	3º período	5º período	4º período	3º período
Voleibol II			7º período		5º período	
Voleibol III					6º período	

Quadro 2 – Disciplinas esportivas coletivas de acordo com o período

⁷ Na FAC4 o futebol e futsal são disciplinas separadas, ficando respectivamente, no 7º e 8º período.

3.2 Instrumentos de coleta de dados.

Como este estudo envolveu, além das pesquisas bibliográfica e documental, a aplicação de entrevistas e observação de aulas, visando proporcionar uma mais adequada apresentação dos dados foram utilizados modelos (roteiros, pautas) que pudessem melhor orientar a análise, sem comprometer os mesmos.

De acordo com Votre (1993), Medeiros (2006), Triviños (1987), Minayo (2002) e André (1995), para efetivar a coleta de dados há a necessidade da existência de uma pauta pré-estabelecida que sirva de orientação ao pesquisador sobre o que analisar nos documentos e o que observar nas aulas ministradas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas em observação. Além dessas condições, é adequado que se possua um referencial teórico que trate do assunto e, neste caso especificamente, foram utilizadas as DCN's, a LDBEN e as teorias críticas da Educação Física, discutidas e analisadas em capítulo antecedente.

Assim, para a análise documental referente ao projeto pedagógico do curso, às ementas de disciplinas e aos programas de ensino das disciplinas esportivas coletivas, foram utilizados roteiros constituídos de categorias que, de acordo com os objetivos propostos nessa pesquisa, facilitam a análise. Por essa razão, essas categorias de análise são apresentadas e discutidas em capítulo pertinente, em que serão tratados, analisados e discutidos os dados encontrados nos documentos citados.

Para a aplicação das entrevistas realizadas com os docentes participantes do estudo foi elaborado um roteiro com perguntas semi-estruturadas, de acordo com o modelo no anexo I. Também foram constituídas categorias para que se pudesse melhor apresentar os dados coletados, levando-se em consideração as respostas dos docentes.

A opção pelo desenvolvimento da entrevista com perguntas semi-estruturadas ocorreu devido ao entendimento de que a mesma busca:

[...] obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou

abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (MOLINA NETO e TRIVIÑOS, 1999, p. 74).

Dessa forma fica claro porque se optou pelo desenvolvimento de entrevistas com perguntas semi-estruturadas, uma vez que, ao serem entrevistados, os docentes de IES com vinculação institucional e em localizações diversas certamente poderiam citar algum assunto relevante, o que permitiria à entrevistadora total liberdade para inserir novas perguntas.

Para concretizar as entrevistas optou-se por realizá-las após a observação das aulas dos docentes com o intuito de se obter mais informações quanto à sua atuação prática, possibilitando o estabelecimento de uma mais adequada relação com os documentos analisados e com o referencial teórico utilizado.

As entrevistas foram gravadas utilizando-se de um mini-gravador digital e posteriormente foram transferidas para o microcomputador. As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora, e para garantia de futuras consultas e esclarecimento de dúvidas, o seu teor completo foi arquivado em meio digital (mídia), permanecendo à disposição para possíveis averiguações e pesquisas. Na seqüência procedeu-se a inclusão nas categorias estabelecidas, sendo depois os dados tabulados e analisados.

Os roteiros elaborados tanto para a análise documental, quanto para as entrevistas, depois de categorizados, foram apresentados em um quadro e documentados em meio digital. De acordo com Chizzotti (2006), a elaboração de categorias:

[...] é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares. A definição das categorias depende da natureza da pesquisa e das particularidades dos dados, razão pela qual nem sempre é fácil definir as categorias de antemão (p. 117).

A observação utilizada consistiu em uma investigação que teve como base a inter-relação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados no seu lócus de trabalho, destacando que é indispensável que qualquer coleta de dados deve ser realizada de forma clara e sistêmica, não podendo perder de vista o objetivo da observação.

Segundo Vianna (2003), o processo de observação foi destacado e resumido por vários autores que constituíram alguns pontos. De todos, se extraiu os que são considerados mais relevantes para esse estudo. São eles:

- Definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo;
- Observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado; planejamento da metodologia do registro das anotações de campo;
- Destaque das observações que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa; registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador;
- Observações seletivas que pretendam, intencionalmente, compreender aspectos centrais;
- Término da observação quando a mesma atingiu um ponto de saturação teórica, ou seja, outras observações não proporcionariam mais nenhum conhecimento (p. 28, 29).

Para o registro dos dados observados durante as aulas dos docentes foi elaborado um protocolo de observação a partir do modelo sugerido por Medeiros (2006, p. 69), anexo II.

3.3 Análise dos dados.

Segundo Votre (1993, p. 69), “a análise consiste na exposição detalhada dos resultados da categorização/tabulação, com ênfase para os que são mais relevantes para a compreensão do problema [...]”.

Destaca-se que na análise referente à pesquisa documental, a realização das entrevistas e a observação de aulas foram definidas categorias visando permitir a tabulação e análise de dados, o que é apresentado logo a seguir.

Após a identificação das categorias buscou-se traçar durante a análise os pontos relevantes que pudessem apontar problemas e respostas nas ações tanto dos cursos quanto dos docentes, referentes ao ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura, ora pesquisadas.

Mesmo que na pesquisa qualitativa a descrição dos fatos seja fator preponderante, durante a análise dos dados se reportará sempre às dimensões quantitativas nas amostragens de alguns resultados, objetivando a explicitação da dimensão qualitativa. A esse respeito, André (1995) comenta o seguinte:

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta (p. 24).

Segundo Medeiros (2006, p. 70), “Todas essas comparações vão servir para uma análise de contexto de natureza qualitativa, sobretudo quando contrastadas com as anotações do Diário de Campo”. Ao considerar todos esses critérios, a pesquisadora dispôs de subsídios fundamentais para relatar e propor uma análise consistente, o que possibilitou o diálogo com o referencial teórico e com os dados da pesquisa, ao apresentar o relatório final, expresso nas considerações finais dessa tese.

4. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Inicia-se a análise da pesquisa realizada esclarecendo que os assuntos e os dados são extensos, razão pela qual se teve o cuidado de dividi-los e agrupá-los, levando em consideração a pertinência entre os mesmos.

Visando a apresentação dos dados, buscou-se tratá-los de forma ética e profissional, como requer uma pesquisa em educação e Educação Física.

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (FREIRE, P., 1999, p. 78).

A seguir serão apresentadas as Faculdades pesquisadas sem, contudo, identificá-las pelo nome, mas trazendo dados significantes para a compreensão dos objetivos da pesquisa.

4.1 As Faculdades.

O objetivo de proceder a uma discreta identificação das Faculdades nas quais a pesquisa foi realizada teve a intenção de convenientemente mostrar os aspectos peculiares das mesmas, possibilitando um entendimento sobre as análises referentes à pesquisa documental, às observações de aula e às entrevistas dos docentes que trabalham em seus cursos.

A pesquisa foi realizada em cinco Faculdades do Estado de Goiás, sendo que três são da capital e duas do interior do Estado. Dessas Faculdades duas são privadas, uma confessional e duas públicas: uma estadual e outra federal. Este fator foi

aleatório, uma vez que, das faculdades procuradas, somente essas permitiram que se realizasse a pesquisa.

Das cinco Faculdades, duas ainda têm seus currículos baseados na resolução de 3/87. Todavia já contavam com seus novos projetos curriculares, com base nas resoluções 1 e 2/2002 e na resolução 7/2004 em tramitação em estâncias superiores de suas Universidades. As outras três faculdades iniciaram em 2005 seus novos currículos, baseados nas resoluções acima.

Somente duas Faculdades possuem as duas modalidades de formação, ou seja, a licenciatura e o bacharelado. Entretanto, o que se constatou é que nessas Faculdades as aulas para as duas modalidades são as mesmas, sem nenhuma diferenciação. Esse fato será discutido novamente, logo à frente quando serão apresentadas as análises dos projetos pedagógicos e das entrevistas com os professores.

Todas as Faculdades já possuem mais de sete anos de funcionamento, dentre elas constam a primeira Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás, bem como a primeira localizada fora da capital do Estado.

Para a apresentação e análise dos dados optou-se por tratar as Faculdades como FAC1, FAC2, FAC3, FAC4 e FAC5, no sentido de resguardá-las de qualquer constrangimento, o que possibilitou trabalhar os dados de forma íntegra, ética e profissional.

4.2 O delineamento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Nesse tópico buscou-se analisar os projetos dos cursos pesquisados a partir da reflexão teórica realizada na revisão teórica dessa tese. Entende-se que o projeto pedagógico delinea eixos tanto para a gestão, quanto para a ação pedagógica na formação de professores, pois é fato que o mesmo possui características peculiares que possibilitam posicionamento de seus agentes em suas ações devido à sua

articulação de totalidade em relação a conhecimentos e posicionamentos referentes à escola, educação, cultura, sociedade e ao homem.

Diante do exposto, buscou-se traçar categorias que pudessem proporcionar um diagnóstico e critérios para a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física ora pesquisados.

Ao proceder a uma leitura minuciosa dos projetos, tentando dar maior visibilidade aos mesmos, foram traçadas 16 categorias de análises, as quais serão agrupadas por afinidades de assuntos e apresentadas a seguir.

4.2.1 O projeto pedagógico e a relação com a legislação.

Pela análise procedida constatou-se que, tanto a FAC3, quanto a FAC4, ainda estão com seus currículos embasados legalmente na Resolução MEC/CFE 3/87 e que FAC1, FAC2 e FAC5 estão com seus currículos atualizados de acordo com as normas prescritas nas DCN's CNE/CP 1 e 2/2002 e CNE/CES 7 de 2004⁸. Aproveita-se para proceder a um destaque de que todos os currículos de cursos de formação de professores também são orientados pelas normas da LDBEN além, é claro, das resoluções internas das referidas Faculdades e Universidades.

Contudo, tanto a FAC3, quanto a FAC4 já possuem em tramitação interna a discussão do novo currículo com base nas DCN's CNE/CES 7 de 2004, LDBEN e DCN's CNE/CP 1/2002 para a formação de professores para a educação básica.

Os cursos de Educação Física da FAC1 e FAC5 possuem o sistema seriado semestral, enquanto as demais Faculdades possuem o sistema de crédito semestral.

Quanto à carga horária, todos os cursos atendem às normas da Resolução CNE/CP 2/2002, a qual fixa a carga horária dos cursos de Educação Física em 2.800 horas. Para uma melhor visualização é apresentado o quadro abaixo:

⁸ Mesmo em si tratando dos cursos de licenciatura, as faculdades buscam orientações nas DCN's CNE/CES 7/04 no que diz respeito ao conhecimento específico da área, e sobre as normas e princípios da formação de professores para a educação básica, tanto o currículo quanto o projeto pedagógico têm base legal nas DCN's CNE/CP 1 e 2/02.

FACULDADE	CARGA HORÁRIA
FAC1	2.828
FAC2	3.200
FAC3	3.420
FAC4	3.165
FAC5	3.255

Quadro 3 – Carga horária dos cursos de licenciatura

Dos cursos investigados, somente o da FAC1 tem a duração de três anos e se aproxima da carga horária mínima estipulada pelas DCN's CNE/CP 1 e 2/2002. Os demais cursos possuem a duração de quatro anos. Quando se realizou a entrevista com os professores, a maioria deles reclamou que a carga horária da disciplina (no caso as disciplinas esportivas) é insuficiente, e que a cada reformulação curricular a tendência é diminuir, dificultando o trabalho do professor, principalmente no que se refere ao tempo pedagógico em relação aos conteúdos das disciplinas, como é o caso dos professores da FAC1, FAC3 e FAC5.

No quadro acima se pode perceber que a FAC1 possui uma carga horária de 2.828 horas para a licenciatura, isso pelo atual currículo, de acordo com a matriz apresentada pela direção do curso e pelo que está publicado na *web* dessa instituição. No Projeto Pedagógico traz a carga horária de 3.228 horas (p. 62), carga essa específica do bacharelado, não constando no mesmo a carga horária da licenciatura. Outro aspecto relevante a ser tratado é o fato de que, na FAC2, mesmo com um currículo atualizado, também está em tramitação uma discussão para um enxugamento do mesmo, visando diminuir a carga horária do curso para que tenha três anos de duração. Esse fato, segundo contatos efetuados com o coordenador e com os professores entrevistados, decorre da necessidade de baixar o custo do curso devido à grande defasagem na procura do mesmo, tanto que, no vestibular do segundo semestre de 2006, não houve procura para o turno vespertino, obrigando a Faculdade a fechar essa turma.

Também a FAC4 está passando por problemas parecidos com os da FAC3, uma vez que o número de desistências e transferências vem aumentando

gradativamente, tanto que a faculdade já possui vários períodos com média de 15 alunos. Segundo a direção do curso, caso o quadro não seja revertido, uma das turmas poderá ser fechada. Mas como possuem um novo currículo em tramitação entendem que talvez consigam reverter esse quadro, dando algum outro direcionamento a esse problema.

Todos os cursos que atendem as normas das DCN's para o curso de Educação Física caracterizam-se pelo oferecimento de uma formação generalista dos graduandos (licenciados ou bacharéis), o que amplia o rol de conhecimentos e abre espaços variados de atuação para o futuro profissional.

Essa condição que parece estar amparada na Resolução do CNE/CP define tão somente a formação para o Graduado/Bacharel conforme a seguir:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004a).

Contudo, destaca-se que existem outras características em relação à formação do graduando previstas no artigo supracitado, as quais se pretende abordar a seguir.

4.2.2 Os componentes sociais.

Nesse tópico buscou-se identificar através de análise desenvolvida nos projetos que tipo de sociedade, de homem e de Educação Física norteou a construção dos mesmos, para que se pudesse ter a leitura conceptual da formação de professores

dos cursos em questão, haja vista que essas imagens darão subsídios, também, para compreender a teoria que sustenta cada um dos cursos pesquisados.

Todo Projeto Pedagógico deve vir pautado com a visão de sociedade, de ser humano, de educação e de Educação Física, pois são princípios básicos para a escolha de teorias e metodologias que, fundamentadas, atendam à formação de sujeitos críticos, éticos, sociais, políticos, culturais e principalmente autônomos e emancipados, capazes de participar e transformar a sociedade em que vivem.

Assim, os cinco cursos trazem em seu projeto a visão de um homem crítico, politizado e autônomo. O discurso dos projetos acerca da visão de homem se apresenta de forma rebuscada. Todavia, pode-se perceber de maneira clara que quatro dos cursos se preocuparam em apresentar essa definição em destaque, enquanto uma das Faculdades deixou-a de forma implícita, mas muito bem desenvolvida, ou seja, ela vê o indivíduo como um ser humano intelectual, corpóreo, moral, crítico, político e ético, portanto, um ser humano que está em constante desenvolvimento e, por estar nessa constância, é um ser inacabado. Quanto a isso observe o que descreve uma das Faculdades:

“[...] a proposta pedagógica deverá estar inserida num processo mais amplo de sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, politizados, criativos e capazes de intervir na realidade social, no sentido de promover sua transformação (FAC2)”.

Ao olhar no interior, nas entrelinhas dos projetos pode-se perceber que os cursos possuem uma característica progressista (crítica), mesmo que em alguns pontos se apresentem de forma contraditória, possuem uma preocupação com a formação do homem, o que corrobora a visão discutida logo acima. Essa visão, também apresentada por Gonçalves (1994) ao dialogar com a perspectiva marxista, complementa ou reafirma o tipo de homem que os cursos idealizam em seus projetos de formação de professores. É o que pode ser visto a seguir:

O homem é um ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social em que se insere, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo

De acordo com as premissas de uma educação progressista, homem e sociedade são vistos como uma práxis e convivem numa relação dialética. Desse modo, para este conjunto de análises dos projetos considera-se a sociedade como uma coletividade de indivíduos subordinada aos conceitos capitalistas, lócus da práxis humana que está em constante movimento. Através dessa constante “[...] é que podem ser apreendidas as mediações que, no campo das contradições, permitem ampliar as lutas contra a ordem do capital e a dilatação das possibilidades e de espaços [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 244), possibilitando, dessa maneira, que o homem se emancipe e lute por transformações nessa mesma sociedade.

No que diz respeito à sociedade, os projetos pedagógicos apresentam a visão de uma sociedade democrática que visa a humanização do homem pela educação, capaz de romper com a dinâmica do sistema capitalista.

Pela ótica apresentada pelos projetos em relação à sociedade pode-se perceber que a mesma está em consonância com a visão de homem. Isso, pois, reafirma a premissa apresentada logo acima de que homem e sociedade convivem em uma práxis dialógica. É impossível pensar em um desconectado do outro, pois a sociedade é alicerçada no homem, ou seja, o homem é a base para a construção de uma sociedade.

Nesse sentido, a formação de professores deve se preocupar com a formação de homens que sejam capazes de participar, construir e transformar a sociedade pela ética, justiça, igualdade e solidariedade humana (FRIGOTTO, 2005).

No que se refere à Educação Física e sua percepção frente à formação de professores, buscou-se desenvolver a leitura e análise pelo viés das teorias críticas e não-críticas, sem preocupação mais profunda com as diferentes abordagens apresentadas por autores como Castellani Filho (1998) e Darido (2005).

Contudo, para caracterizar as teorias críticas e não-críticas buscou-se dialogar com Saviani (2005a; 2005c). Para ele, as teorias críticas tratam da educação como uma “prática mediadora no seio da prática social global”, portanto a prática social é o ponto de partida e chegada para a educação. Já no que se refere à sociedade, o autor considera que a mesma “é dividida em classes com interesses opostos”. Assim, a

Educação deve trabalhar com métodos capazes de articular educação e sociedade para que a mesma possa agir sobre a autonomia e emancipação do homem, possibilitando-o entender as contradições sociais e agir de maneira que possa participar e articular mudanças, fazendo com que a sociedade seja realmente democrática. Diferentemente, as teorias não-críticas apresentam uma dicotomia entre educação e sociedade e não possuem uma proposta pedagógica. Desta maneira, a educação reproduz modelos de forma mecânica e descontextualizada da prática social, inculcando nos sujeitos a racionalização do processo educativo e preparando-os para a convivência passiva na sociedade das diferenças, logo, não há uma discussão acerca das políticas educativas e sociais. Nas teorias não-críticas o centro do processo pedagógico é o meio, enquanto que nas teorias críticas o centro do processo pedagógico é o aluno.

Analisando os projetos pedagógicos de acordo com as concepções de Educação Física, os cursos apresentam a definição de Educação Física da seguinte forma:

- Quatro cursos apresentam a visão da Educação Física de acordo com as teorias críticas e apenas um traz uma definição baseada nas teorias não-críticas.
- Duas faculdades possuem seu curso vinculado à área de ciências humanas e as demais são vinculadas à área de ciências da saúde (segundo a classificação feita pela Capes e defendida pelas DCN's). Dois cursos, de acordo com o Projeto Pedagógico, explicitam que estão se baseando nas abordagens crítico-superadora e um na abordagem construtivista.
- Três cursos, ao conceituar a Educação Física, fazem uma estreita ligação da mesma com os princípios da manutenção da saúde. E quatro explicitam que o eixo norteador está pautado pela Motricidade Humana.
- Somente um dos cursos, especificamente, explicita que a Educação Física deve estar pautada pela formação de professores para atuarem na escola. Sendo que os outros quatro entendem que é possível ampliar o campo de atuação para o ensino não formal, mesmo voltados para a formação de professores para a escola.

Por mais que os cursos estejam buscando trabalhar com a Educação Física de forma contextualizada, atendendo a legislação que orienta seus currículos, ainda é possível perceber que existe certa preocupação em acompanhar o mercado de trabalho, formando o profissional para atuar em campos além da escola, e em se vincular a área de saúde, mesmo que estejam respaldados pelas ciências humanas. Buscar-se-á adiante, confirmar essas premissas. É possível visualizar esse contexto, quando, por exemplo, uma das Faculdades traz em sua finalidade o seguinte discurso:

“Este curso busca sua área de atuação na escola, onde a Educação Física Escolar tem papel essencial na formação e preparação de crianças, jovens e adultos, mas diversificando a formação também para um novo profissional que atenda outros segmentos emergentes, decorrentes da flexibilização do campo de trabalho como clubes, academias, hospitais, condomínios, empresas e instituições educacionais públicas e privadas, entre outros, dando ao referido profissional condições técnico – pedagógicas, científica e política, portanto a nossa área de aprofundamento é a Licenciatura (FAC1)”.

4.2.3 O perfil profissiográfico.

Neste tópico são apresentadas as características do profissional que os cursos pesquisados estão formando. Mesmo entendendo que os cursos de licenciatura devem formar professores que, conseqüentemente vão atuar na escola na educação básica, e que os cursos na modalidade de graduação (bacharelado) formarão o profissional para uma atuação não formal, ainda assim se percebe que alguns cursos, independente da modalidade de formação, estão mais preocupados em atender ao mercado de trabalho como um todo, do que formar professores que realmente atendam as necessidades do sistema de educação básica.

CAT. FAC.	VÁRIOS CAMPOS DE ATUAÇÃO	ESPECÍFICO PARA A ESCOLA	CRÍTICO TRANSFORMADOR	CONHECIMENTO AMPLIADO	ENGAJAMENTO POLÍTICO EDUCACIONAL E SOCIAL	INTERAÇÃO ESCOLA SOCIEDADE CULTURA E HISTÓRIA
FAC1	X		X	X	X	
FAC2	X		X	X	X	X
FAC3	X		X	X	X	X
FAC4	X		X	X	X	
FAC5		X	X	X	X	X

Quadro 4 – Características dos cursos quanto ao lócus de formação

De acordo com o Quadro 4 se pode verificar que quatro cursos abrem a sua formação tanto para professores, quanto para profissionais. Verifica-se também que dois deles apresentam o currículo específico para a licenciatura. Somente uma faculdade retrata especificamente que o profissional a ser formado será como professor, para atuar na escola, ou seja, na educação básica. Observe o que relata a FAC5 em relação a caracterização da formação:

“Formar professores para atuar na Educação Básica com capacidade para agir nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente, no cotidiano com a escola, com a cultura e com a sociedade”.

Todas as faculdades preocupam-se em formar sujeitos críticos e transformadores, capazes de atuar e transformar a realidade, tanto profissional, quanto social na qual estão inseridos. No que se refere ao conhecimento ampliado (formação geral e específica), todas demonstram estar formando de acordo com a legislação, ou seja, se preocupam com a transmissão de conhecimentos específicos das áreas sociais, culturais e políticas correlatos com a formação profissional. Isso quer dizer que os mesmos certamente possuem uma leitura crítica da realidade de mundo, de educação, de homem e de sociedade, visto que deverão desenvolver atuação junto a essa sociedade.

Sob a ótica da inter-relação entre escola, sociedade, cultura e história somente três faculdades deixam transparente a importância de o profissional fazer essa inter-relação. Uma vez que é através da inter-relação que o profissional poderá optar por uma teoria pedagógica e através dela atuar na escola, na formação transformadora e emancipadora dos sujeitos sociais. Considerando isso, observe o que retrata o projeto pedagógico da FAC5:

“Como campo de conhecimento acadêmico, configura-se como um lugar no qual se sistematizam, acumulam, refletem, reorganizam, transformam e produzem saberes com e/ou decorrentes da cultura corporal, referenciando o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, cultura e sociedade. Questões de centralidade num projeto de formação de profissionais da docência em Educação Física”.

4.2.4 Princípios e eixos norteadores.

Existe uma congruência em relação aos princípios e eixos norteadores dos projetos pedagógicos dos cursos. São princípios certificados também pela legislação (LDBEN, DCN's): a interdisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a relação entre teoria e prática. Todos os projetos explicitam a importância em buscar desenvolver esses princípios na formação de professores e profissionais, pois são eles que oportunizarão a assimilação dos conhecimentos específicos e gerais.

Duas faculdades relacionam a efetivação da pesquisa, enquanto processo de autonomia pessoal e profissional e de produção científica. Todas descrevem que a formação dos profissionais deve se dar de forma científica, pedagógica, crítica e ética, princípios esses articulados com uma pedagogia crítica da educação.

Somente uma faculdade defende a articulação entre a formação inicial e continuada. Outras duas explicitam a importância de uma formação articulada com a educação básica, conseqüentemente, com a escola.

4.2.5 Finalidades da formação segundo os projetos pedagógicos.

As questões que são analisadas neste tópico dizem respeito àquelas que são explicitamente referenciadas nos projetos. Todos os cursos têm a formação generalista como ponto central (atendendo às normas determinadas pelas DCN's).

Apesar de todos os projetos trazerem em seu âmago que os cursos têm a finalidade de formação de professores para atuarem na escola, somente uma faculdade tem fechado exatamente nesse lócus de atuação, enquanto as outras deixam de forma explícita ou implícita a abertura para o desempenho em outros campos, como clubes, associações, escolinhas, etc. As faculdades preparam o futuro professor pelo viés das competências técnicas, pedagógicas, científicas, políticas e culturais.

Não se pode perder de vista a legislação que regulamenta a profissão de Educação Física (Lei nº 9696/98) que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais e que, como qualquer conselho de profissão ou ordem, tem personalidade jurídica de direito público. Isso porque exerce fiscalização, uma atividade tipicamente pública, e por essa razão deve atender a todas as definições e legislações estabelecidas pelo Ministério da Educação através das DCN's publicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As DCN's CNE/CES 7/2004 que dizem respeito à formação dos profissionais de Educação Física, sejam graduados ou licenciados, definem em seu artigo 4º que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. No § 1º definem que o graduado deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social e nela intervir acadêmica e profissionalmente, isso quer dizer ampla atuação fora da escola; e no § 2º definem que o professor de Educação Física, conforme CNE/CP 1/2002, Licenciatura Plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desse componente curricular na educação básica.

Portanto, o papel do Sistema CONFED/CREFs como autarquia de direito público, ao seguir a legislação definida pelo MEC/CNE procede ao registro do

profissional, liberando-o para que possa intervir legalmente no mercado de trabalho definido pela legislação da Educação.

Referindo-se à legislação pertinente à preparação de profissionais os cursos declaram primar por uma formação crítica, ética, política, social e autônoma para que os sujeitos possam agir na sociedade de forma a superar as contradições e marginalidade que lhes foram impostas, o que parece ser adequado. Contudo, oferecem a formação com uma proposta de exercício futuro em discrepância com o aspecto legal.

“Possibilitar ao egresso, deste curso, domínio de conhecimentos técnicos e metodológicos que, na relação com a reflexão teórica, lhe permita o melhor trato com os diversos instrumentos e equipamentos utilizados no desenvolvimento das práticas corporais do ser humano, nas suas diversas possibilidades e espaços de intervenção” (FAC2).

Uma faculdade trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como uma das finalidades do curso, reforçando ainda mais o que está explícito nos princípios e eixos apresentados anteriormente. Esses princípios mais a frente serão tratados com propriedade.

4.2.6 A face dos currículos.

Os currículos ou a organização curricular dos cursos devem ter como base as normas contidas na legislação brasileira referente à formação de professores em nível superior (LDBEN, DCN's). Desse modo os currículos dos cursos pesquisados se apresentam da seguinte maneira:

Segundo as DCN's (CNE/CES 7/04), que devem ser observadas no que diz respeito à formação de professores de Educação Física para a educação básica, em complementação à Resolução CNE/CP 1/2002, fica a critério das Instituições a forma de organização curricular, desde que articulem as unidades de conhecimento da formação específica e ampliada, podendo ainda utilizar qualquer denominação a estas unidades, contanto que sigam o especificado, tal como:

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

Contudo, mesmo tendo duas Faculdades ainda trabalhando com seus currículos de acordo com a Resolução MEC/CFE 3/87 (até dezembro de 2006), todas as Faculdades contemplam a legislação no que diz respeito à formação.

Considerando ainda que todas as Faculdades possuam a monografia como trabalho final de curso obrigatório, também é obrigatória a orientação de um docente, sendo que a forma final é a apresentação pública. Essa apresentação é uma forma de avaliação em quatro das cinco faculdades pesquisadas, apenas em uma delas é que ela se torna mais um meio de aprendizagem, com a nota somente referente à produção do trabalho final.

Somente três das Faculdades analisadas, por estarem com seus currículos adequados à nova legislação CNE/CP 1/2002 possuem as 400 horas de prática de ensino. As outras duas ainda não possuem essa modalidade de prática por terem o currículo baseado na Resolução MEC/CFE 3/87. Todas possuem uma carga horária de 200 horas referentes às atividades complementares (atividades acadêmico-científico-culturais), mesmo aquelas cujos currículos ainda seguem a resolução MEC/CFE anterior. Três Faculdades possuem 400 horas de estágio supervisionado e uma (já com o currículo adequado às novas DCN's) possui o estágio somente de 300 horas, de acordo com o Projeto Pedagógico.

“O total de carga horária destinada ao estágio é de trezentas horas. As atividades que serão organizadas para o desenvolvimento dos mesmos se prenderão a: Estágio em escolas de nível infantil, fundamental e médio; Organização de eventos esportivos e eventos recreativos; Assessoria na administração esportiva em órgãos públicos e privados; Trabalhos de iniciação desportiva em clubes, centros esportivos, centros sociais e urbanos; Trabalhos em entidades de Assistência Social, como creches, centros de deficientes, asilos, centros de terceira idade, etc.; Organização de eventos técnico – científicos (FAC1)”.

Destaca-se que devido ao fato de se tratar de utilização da Resolução CNE/CP 1/2002 que define a formação de professores para a educação básica através de curso de licenciatura, no que se refere ao estágio supervisionado obrigatório deverá ele ser desenvolvido unicamente junto às escolas de ensino básico.

As faculdades FAC2 e FAC4 possuem uma prática pedagógica chamada ensino vivenciado, em que os acadêmicos experimentam a docência através de disciplinas (FAC2) e de projetos (FAC4), sempre acompanhados por um docente.

Dentre as Faculdades pesquisadas, principalmente as três que já estão com seus currículos reformulados e adequados às novas legislações, somente uma possui de forma sistematizada a prática que deve ser vivência ao longo da formação, que é a FAC2.

“O Ensino Vivenciado, importante para o currículo de graduação em Educação Física, funciona como prática integralizadora e como laboratório das disciplinas esportivas II, atendendo crianças carentes da região do Campus II. As disciplinas que integram o Ensino Vivenciado, todas da área esportiva, terão carga horária inserida na Prática de Ensino (FAC2)”.

De forma geral, as Faculdades pesquisadas têm se preocupado em atender a normatização legal e ainda diversificar seus currículos através de novas disciplinas, novas metodologias e tecnologias de ensino, buscando a adequação a um referencial teórico que sustente uma formação crítica, dando uma identidade diferenciada e propiciando aos sujeitos opções de ensino de qualidade.

4.2.7 Os conteúdos de formação específica da área.

É notório que nas últimas décadas a Educação Física vem passando por reformulações em busca de uma identidade. Assim, surgiram várias linhas de trabalho respaldadas no positivismo, na fenomenologia, no construtivismo, no materialismo histórico dialético, dentre outras. Com isso, surgiu uma gama de identificação dos conteúdos a serem trabalhados, de acordo com essas concepções.

Houve várias definições e tratamentos diferenciados em relação aos conteúdos, como por exemplo: elementos da cultura corporal; elementos da cultura corporal de movimento e elementos da motricidade humana. Considera-se que ainda faltam a essa área mais avanços no campo de estudos epistemológicos para que possa melhor se definir enquanto conhecimento.

Independente da teoria que respalda os cursos pesquisados todos tratam de conteúdos da cultura do movimento (jogos, brincadeiras, esporte, dança, lutas e ginástica). A única diferença é que uma ou outra incorpora no seu discurso elementos como o lazer, linguagens corporais expressivas e culturais e ainda exercícios físicos e musculação (forma como a atividade física de exercícios de repetição é mais conhecida pelo senso-comum, ou seja, representa de qualquer maneira “músculos em ação”), mas ao acrescentar esses elementos perdem de vista que os mesmos fazem parte da dimensão da ginástica.

“As diversas manifestações da cultura corporal [...] O movimento como forma de acesso ao mundo e em constante criação e recriação, com significado e resignificação; A cultura do movimento como uma construção coletiva onde as interfaces sociais são plenamente contempladas e valorizadas” (FAC1).

“As disciplinas deste núcleo têm historicamente participado do conjunto de saberes da Educação Física e, em sua grande maioria, já se faziam presentes no currículo anterior deste Curso. Boa parte delas têm sua gênese no esporte, mas outros temas da “*Cultura Corporal*” também estão presentes, com a Luta, a Dança, a Ginástica, bem como outros saberes que o mundo moderno tem apontado: Treinamento Esportivo, Práticas Corporais para a 3ª Idade, Yoga, Musculação. Integram ainda este núcleo de conhecimentos sobre a organização de eventos e sobre a produção de conhecimentos, além das ciências da saúde (FAC2)”.

“[...] campo de conhecimento específico, componente da cultura corporal, que organizado socialmente, possui marcante universalidade, tematizado em suas formas naturais, artificiais e adaptadas, através do jogo, da dança, da ginástica, da luta e do esporte (FAC3)”.

“Conhecimento sobre a cultura das Atividades Física/Movimento Humano (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, dança, lutas, lazer, recreação e outras) (FAC4)”.

“Numa perspectiva histórica, ressalte-se que às questões pedagógicas, ideológicas e práticas docentes sempre estiveram presentes os conteúdos tradicionais da Educação Física, entre os quais destacam-se a ginástica e seus diferentes métodos, o esporte e suas várias modalidades e classificações, a recreação e suas nuances pedagógicas, o lazer e as suas práticas sociais, as danças e as suas várias linguagens expressivas (FAC5)”.

4.2.8 As dimensões do ensino/pesquisa/extensão e teoria/prática.

Por considerar de grande importância as dimensões ensino/pesquisa/extensão e a relação teoria/prática, eixos norteadores de todos os projetos pedagógicos e de toda prática pedagógica, optou-se por abordar em separado essas duas categorias de análise presentes nos projetos pedagógicos dos cursos.

No que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, somente a FAC5 apresenta uma discussão política referente ao assunto, as demais caracterizam da seguinte maneira: extensão em projetos a serviço da comunidade, pesquisas mais relacionadas ao trabalho final de curso e a inclusão de alunos em projetos de iniciação científica. Fica o ensino a cargo do professor, podendo o aluno experimentá-lo na prática no decorrer da formação.

Contudo, transparece que a responsabilidade de tratar a indissociabilidade desses elementos da formação é inteiramente do professor, sem que a faculdade dê condições para que ele possa realizar esse trabalho. Haja vista a forma de contratação de professores: contrato de efetivos como horistas; grande número de substitutos/convidados; falta de programas de formação continuada para os efetivos; acúmulo de disciplinas por professor; falta de políticas de extensão e pesquisa; ocupação de cargos administrativos; excesso de orientandos por professor; falta de verba para a implementação de projetos de extensão e pesquisa, etc. Parece ser praticamente nula a possibilidade de que o professor trate das responsabilidades e da indissociabilidade no processo formativo, situação que se irá destacar em outras análises.

Verificando o estatuto e o regimento das Universidades pesquisadas observou-se o seguinte sistema de contratação de professores:

FAC1 – “A partir de janeiro de 2005, a FAC1 instituiu o processo seletivo de docentes. A partir dessa data apenas são contratados professores que passaram pelo processo seletivo. A cada semestre têm acontecido os concursos e, em geral, a instituição tem sido bem sucedida nesse procedimento acadêmico. No entanto, existe a figura do contrato emergencial para os casos em que não se aprovou candidatos no concurso. O contrato emergencial é temporário, dura por um semestre e no concurso seguinte a vaga deve ser novamente disponibilizada em edital”.

FAC2 – “O corpo docente da UCG constitui-se pelo conjunto dos professores que nela exercem atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica. Os integrantes do corpo docente da UCG serão admitidos por processo seletivo, levando em consideração o respeito à identidade católica da instituição, a titulação adequada, a comprovada produção técnico-científica, a capacidade pedagógica e a competência técnica do candidato, de acordo com as especificidades das diferentes áreas de conhecimento”.

FAC3 – “Integram o corpo docente da UEG todos os professores do seu quadro efetivo ou temporário, os dirigentes acadêmicos e os professores licenciados quando a licença corresponder a cursos ou atividades vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão. O ingresso na carreira docente dar-se-á por concurso público de provas e títulos, conforme as normas aprovadas pelo Conselho Universitário”.

FAC4 – “O Corpo Docente [...] é constituído pelos integrantes da Carreira do Magistério Superior e de outras previstas neste Estatuto, pelos professores visitantes e pelos professores substitutos”.

FAC5 – “O ingresso na carreira do magistério será por concurso público de provas e títulos, ocorrendo, dados os pressupostos de titulação previstos na legislação, sempre no nível inicial de cada classe”.

Na FAC2 existe a figura do professor convidado, em que é admitido após análise do currículo feita pela Direção e Coordenação do Curso. A contratação de professores efetivos na FAC4 concurso público e quanto aos professores substitutos é realizada uma análise de currículo pelo Diretor e Coordenador do curso. Na FAC5 existe também o professor substituto, contudo seu ingresso é via concurso público com processo seletivo simplificado.

A unidade entre teoria e prática, de acordo com os projetos pedagógicos, é apresentada da seguinte forma pelos cursos: a FAC1 afirma que será trabalhada pela interação das dimensões ensino/pesquisa/extensão; a FAC2 diz que a unidade deve permear a formação pedagógica e específica através do trabalho articulado entre o saber e o fazer; a FAC3 relata que a unidade entre teoria e prática deverá ser através da prática pedagógica; a FAC4 apresenta que os profissionais deverão saber fazer e compreender o que fazem através da prática articulada no curso como um todo, fortalecida pela pesquisa, extensão, estágio, monitorias e prática de ensino; e a FAC5 diz que a unidade entre teoria e prática é a episteme básica da formação, representa a unidade tanto na produção do conhecimento, quanto na organização do saber e na intervenção na prática social.

“[...] defende-se que os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica, como ação crítica e

reflexiva, mantendo assim a perspectiva de que o ensino deve formar para a autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais e implementa a realização da prática de ensino e estágios supervisionados (contato com o real) em todo o processo de formação acadêmico/profissional. Com isto, a teoria e a prática passam a constituir-se na episteme básica da formação, tendo a prática como o ponto de partida de cada nova ação, formando assim uma espiral do conhecimento humano em níveis cada vez mais superiores” (FAC5).

Observa-se que a visão de unidade entre teoria e prática pode variar de uma faculdade para outra, ou de um projeto pedagógico para outro. Entretanto, deve-se considerar que no projeto pedagógico essa unidade tem que ser apresentada de forma clara e concisa, pois “supõe-se” que é aí que os professores irão se orientar para realizar seu trabalho pedagógico frente a sua disciplina.

Assim, levando-se em consideração que a unidade entre teoria e prática é um dos principais eixos norteadores para a formação, previsto tanto pela legislação, quanto pelos próprios projetos, os mesmos devem dar uma compreensão detalhada sobre o que o curso pretende a esse respeito para que o trabalho realizado pelos professores (saber e fazer) seja dialético e dialógico. Leva-se em consideração ainda que, para que isso aconteça, o saber e o fazer devem estar entrelaçados de forma interdisciplinar com os demais saberes que envolvem a formação de professores.

Quanto a isso, Lüdke (coord.) diz que autores como Zeichner, Contreras, Carr e Kemmis, Holingsworth, Tardif, Giroux e Sacristán:

[...] acreditam que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto (2001, p. 25).

4.3 Considerações sobre os projetos pedagógicos dos cursos – um diálogo aproximado.

Pelo que foi apresentado no decorrer deste capítulo pode-se perceber que os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física (licenciatura) se apresentam

dentro da legalidade, obedecendo aos preceitos da LDBEN e das DCN's. Percebe-se também que pela autonomia recebida pela legislação em vigor as faculdades construíram seus projetos pedagógicos, bem como seus currículos. Entretanto é possível visualizar que todos os projetos se parecem entre si, mudando poucas coisas ou colocando o discurso de forma diferenciada, mas com o mesmo sentido. Esse fato pode ser em consequência da própria legislação que indica os procedimentos para a construção dos mesmos. A maior diferenciação encontrada durante a análise foi em relação ao rol das disciplinas e ao discurso no que se refere à área de vinculação do curso. Esses são fatores que merecem destaque, uma vez que, de certo modo, chegam a apresentar distorções no discurso que pode mais tarde refletir na prática pedagógica dos professores.

Deve-se observar, por exemplo, o caso de Faculdades estarem vinculadas à área das ciências humanas e ainda terem todo um discurso em prol da saúde, dados que podem ser vistos claramente quando é apresentado o perfil do profissional, a definição de Educação Física e os eixos e princípios do curso. Como não se teve a pretensão de advogar em prol de um ou outro discurso⁹, o que se pretende mostrar no momento são as contradições existentes nos projetos pedagógicos.

Em todos os projetos percebe-se um discurso preocupado com a formação do homem crítico, ético, emancipado, acreditando numa transformação social pelo viés da educação, mas quando falam do profissional esse discurso cai por terra, pois há uma tendência para que a formação de profissionais esteja voltada mais para atender ao mercado de trabalho. Essa condição se explicita ao se observar que, pelo fato dos cursos afirmarem que mesmo tendo a modalidade de licenciatura foco da formação os acadêmicos estarão aptos também para atuarem em outros campos. Entende-se que se os cursos abrirem espaço para que isso ocorra, o futuro profissional sairá meio que dicotomizado em relação aos saberes específicos de acordo com cada modalidade de formação.

⁹ Essa posição inicial não quer dizer que eu advogo pela neutralidade e nem que a Educação Física não contribui com a manutenção da saúde. O que defendo no momento é uma análise substancial dos projetos pedagógicos e que pelo discurso dos mesmos, apresentam-se em alguns momentos de forma contraditória e aqui o meu papel é mostrar essa contradição.

Dessa maneira, os cursos devem se preocupar primeiro com a modalidade, uma vez que metodologias e técnicas de ensino, conteúdos e objetivos para cada uma das carreiras (professor da disciplina Educação Física Escolar e profissional de Educação Física) ou Cursos – licenciatura e bacharelado - devem ser diferenciados, devem possuir projetos pedagógicos independentes e não tratados da mesma forma.

Não se pode perder de vista também que mesmo o graduado (bacharel) poderá se formar um professor se for do seu interesse, apesar de se ter observado em diversas IES essa formação invertida. Isso faz com que se perca o sentido de complementaridade e qualificação, pois para tanto, também na formação devem ser apreendidos conhecimentos específicos para o trato com os sujeitos, com a sociedade, a história e a cultura, além dos conhecimentos específicos da área.

Com isso há certa incoerência entre o discurso e a prática já no próprio projeto pedagógico do curso, sendo que não é levada em consideração a legislação específica da profissão de Educação Física ao dizerem que mesmo o curso sendo na modalidade licenciatura, abre margem para que os formandos possam também atuar em outros espaços, condição que fere os preceitos legais estabelecidos pelo MEC/CNE e CONFEF.

Essa distância entre o que está no todo do projeto e o que se vê na prática é perceptível também pela pouca articulação dos cursos com a educação básica. Essa articulação não pode se restringir ao estágio supervisionado, afinal é também através dela que se construirá o perfil do professor da educação básica e se permitirá manter a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. É ainda nessa articulação que se dá a produção do conhecimento através da organização dos saberes e a aplicação na prática educacional e social, havendo assim a unidade teoria/prática.

Ao olhar os projetos dos cursos analisados percebe-se a estreita ligação entre os mesmos, ou seja, são muito parecidos em alguns pontos, principalmente no discurso. Isso decorre da própria legislação e ainda do fato de às vezes algumas faculdades, por falta de experiência inicial, acabarem buscando como referência para a construção de seus projetos os cursos que possuem história no Estado e também em projetos de Faculdades de renome nacional.

Visando melhor posicionar as questões julgadas pertinentes e relevantes para este estudo buscou-se também identificar o entendimento dos professores acerca de fatos e ações referentes à área de atuação e suas ações pedagógicas, dentre outros assuntos que de alguma forma interferem no trato com o conhecimento.

4.4 O que dizem os professores.

Para desvelar o pensamento e entendimento do grupo composto pelos professores entrevistados, sujeitos do processo desta pesquisa, buscou-se levantar as características dos mesmos para poder compreender suas ações e formas de lidar com os conhecimentos frente à área de atuação, bem como da formação de professores como um todo.

Diante disso, inicialmente foi identificado o professor para depois analisar suas respostas e considerações acerca de assuntos como: projeto pedagógico, Educação Física, Educação Física escolar, esporte e políticas públicas, assuntos esses inerentes aos cursos de formação de professores. Haja vista que:

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado considerar a situação [...] concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 1995, p. 43, 44).

4.4.1 O sujeito professor.

No total foram entrevistados dezessete professores de cinco cursos do Estado de Goiás que ensinam as disciplinas esportivas coletivas de basquetebol, futebol e futsal, handebol e voleibol. Considerando-se o número de disciplinas e de

faculdades analisadas o número de professores deveria ser igual a 20, mas em determinados cursos há professores que ministram mais de uma disciplina, motivo esse de ser o número de entrevistados igual a 17.

Para essa análise, com o intuito de resguardar a pessoa dos professores, foram eles relacionados em ordem alfabética e identificados pela indicação numérica de P1, P2, P3..., portanto essa é a forma como serão citados no decorrer deste estudo.

Do total de 17 professores é interessante ressaltar que somente uma é sexo feminino, contudo, destaca-se que esse dado é apresentado mais como uma informação interessante no processo de desenvolvimento dos cursos na área de Educação Física, pois não apresenta qualquer relevância para este estudo, uma vez que não se pretendeu analisar a questão referente a gênero.

A média de idade dos professores é de 41,35 anos. O tempo médio de formação gira em torno de 16,6 anos, situação que pode ser explicada ao se analisar juntamente a média de idade dos sujeitos pesquisados. Pelo tempo de formação entende-se que os professores, em sua maioria, foram formados por faculdades que tinham seus currículos voltados para a aptidão física, condição essa que serve para justificar algumas de suas ações.

A maioria dos professores que atuam nos cursos do Estado de Goiás (15) se formou em universidades localizadas no próprio Estado: nove professores se formaram na UEG, dois na FESURV e quatro na UFG. Dos dois restantes, um se formou na UNAERP em Ribeirão Preto/SP e outro em Guiné Bissau/África. Do total geral, três são professores substitutos e um é convidado, esses possuem contrato temporário por no máximo dois anos, os demais são professores efetivos.

Outra questão que se considera importante é que dois dos professores são Coordenadores do Curso em que atuam, sendo que um ainda desempenha as funções de diretor da IES. Portanto, fica evidenciado que os profissionais acumulam cargo de docência e de administração, fato esse que pode dificultar o desempenho das funções enquanto docente, dependendo da situação de envolvimento e da carga horária dispensada para cada uma das funções.

Dos professores analisados somente um possui o grau de mestre e quatro estão cursando o programa de mestrado, os demais (12) são especialistas. Dos que são especialistas apenas um, durante a fase de entrevista, estava em processo de seleção para o mestrado em educação e quatro tinham o interesse em cursar o mestrado, contudo ainda não conseguiram o ingresso em programa específico. Os outros três disseram que não pretendiam participar de mais cursos pelo fato de estarem próximos da aposentadoria.

Durante o processo de investigação pôde-se perceber que as faculdades não possuem um programa de formação continuada voltada para seus professores. Quando ocorre a participação em algum processo de seleção essa iniciativa é própria do professor. Somente depois de sua aprovação em determinado programa específico é que começa a luta pela aceitação de seu afastamento junto aos conselhos da própria faculdade e universidade. Nas universidades particulares esse problema se agrava ainda mais, razão pela qual nas três investigadas poucos doutores e mestres foram encontrados em seus quadros efetivos. Cita-se unicamente como exemplo que a FAC2 possui em seu quadro de professores efetivos três doutores, cinco mestres e sete especialistas e a FAC1, cinco doutorandos, cinco mestres e 14 especialistas.

Quanto à disciplina ou disciplinas que os professores entrevistados ministram, construiu-se o quadro demonstrativo a seguir:

DISC PF	Basq.	Basq.II	Basq.III	Fut/Fus	Fut.	Futs.	Hand.	Hand.II	Vol.	Vol.II	Vol.III	Out.
P1				X								
P2									X			XX
P3				X			X					X
P4							X					X
P5							X	X	X	X	X	
P6	X	X										
P7	X	X	X									XX
P8					X	X						X
P9				X								
P10									X			X
P11									X			X
P12									X			XX
P13	X						X					
P14									X	X		
P15				X								
P16				X								X
P17	X						X					

Quadro 5 – Disciplinas por professor (Obs.: Cada “X” representa uma disciplina).

Como pode ser observado, há professores que ministram até cinco disciplinas, como é o caso de P5 e P7. Na matriz curricular dos professores P1 e P9 as disciplinas futebol de campo e futsal são separadas, enquanto nas demais matrizes esses são conteúdos da disciplina futebol, por essa razão, os professores P1 e P9 lecionam duas disciplinas. No geral, constatou-se a existência de uma média da ordem de 2,53 disciplinas por professor.

Pela representação do Quadro 5 percebe-se que dez professores ministram duas disciplinas, quatro são responsáveis pelo desenvolvimento de três disciplinas e outros três professores lecionam cinco disciplinas. Existe apenas um que ministra somente uma disciplina, sendo que este professor acumula também o cargo de coordenador do curso. Entende-se que, para alguns professores (sete), existe uma dificuldade em realizar outras atividades, uma vez que possuem um número excessivo de disciplinas, caracterizando um número alto de aulas por semana, pois cada disciplina que ministram possui no mínimo três aulas semanais.

Para que o professor consiga realizar um trabalho de acordo com o que vem prescrito no projeto pedagógico e indicado pela legislação seria necessária uma carga horária em que o mesmo pudesse realizar tanto as atividades de aula, quanto as de extensão e/ou de pesquisa. O número de disciplinas por professor depende além das horas/aulas, tempo para planejamento e ainda tempo específico para que preste o adequado atendimento ao aluno. Desse modo a carga horária é excessiva, sendo um dos fatores que impossibilita o envolvimento de muitos professores com projetos de extensão e de pesquisa.

4.4.2 O professor e o projeto pedagógico

Neste tópico procurou-se investigar através de um bloco de perguntas qual a relação do professor com o projeto pedagógico e como se dá a influência do mesmo em sua disciplina. É importante lembrar que o projeto pedagógico tem como um de seus objetivos indispensáveis o envolvimento do professor, que poderá nortear todo seu trabalho e demais ações.

Sabe-se que, de acordo com a legislação (LDBEN e DCN's), a elaboração do projeto pedagógico de curso ou do ensino escolar deve ser por vias de um trabalho coletivo dos sujeitos da educação: direção, corpo administrativo, alunos e professores. Quanto a isso, Sousa (1998) apresenta que:

Nessa dinâmica de discussão coletiva, os profissionais da educação refletem acerca do projeto político-pedagógico a ser construído pela escola na qual atuam e descobrem alternativas de (re)valorização do seu trabalho, percebendo-se efetivamente como sujeitos do processo educacional (p. 137).

A primeira pergunta a esse respeito foi com o intuito de saber até que ponto o professor conhecia o projeto pedagógico do curso ao qual está vinculado. Dos dezessete professores, seis responderam que o conheciam parcialmente, ou seja, somente na parte específica que se refere à sua disciplina ou disciplinas e onze responderam que o conheciam totalmente.

Partindo da premissa que o projeto pedagógico do curso é o documento orientador que dá visibilidade quanto ao tipo de formação, tipo de educação e de Educação Física a serem tratadas, é possível dizer que todos os professores devem conhecê-lo em sua íntegra porque, caso contrário, sua disciplina será trabalhada isoladamente, sem contextualização.

A segunda pergunta foi se os professores participaram da elaboração do projeto pedagógico do curso. Cinco deles responderam que sim, três responderam que participaram somente da elaboração que diz respeito às suas disciplinas e nove professores disseram que não participaram da elaboração do projeto. Há de se observar que desses nove professores que não participaram, quatro deles justificam-se pelo fato de serem professores com contrato temporário (convidados ou substitutos), e que o projeto já havia sido elaborado quando foram contratados pelas Universidades.

Contudo, restam preocupações: Como o professor realiza o trato de sua disciplina pensando num contexto maior que é a formação de professores de Educação Física? Em que contexto é trabalhado os conteúdos das disciplinas esportivas? Deve-se lembrar que não basta ensinar fundamentos, técnicas e táticas referentes à modalidade, o ensino das disciplinas esportivas coletivas vai além de seus próprios meios e fins num curso de formação de professores. O docente necessita realizar um

trabalho resguardando a especificidade de sua disciplina, usando da educação como um todo e de conceitos amplos do processo pedagógico que contribuam para a formação generalista do professor. Haja vista que sua disciplina existe como parte de um todo, sendo que essa parte deve estar sempre conjugada com as outras que o formam.

Quando foi perguntado se o projeto pedagógico do curso de alguma forma interferia no planejamento das disciplinas, os professores responderam o seguinte: sete disseram que ele é a base para a construção da disciplina; quatro responderam que influencia parcialmente, somente no que diz respeito à disciplina e seis responderam que não interfere em nada.

Diante das respostas é possível afirmar que para a maioria dos professores o projeto pedagógico do curso é simplesmente um documento institucional, pois não interfere e nem mesmo é consultado no trato com a disciplina. E mais: o trabalho do professor na formação não significa nada além do que passar os conhecimentos específicos de sua disciplina sem ultrapassar os limites dessa especificidade e ir ao encontro do que é indicado tanto pela legislação em vigor, quanto pelo projeto pedagógico do curso ao qual estão vinculados.

Em cada curso, de acordo com o projeto pedagógico, elegeram-se dois eixos relevantes para a formação de professores e foi perguntado aos docentes se esses eixos eram tratados em suas disciplinas. Três professores disseram que procuravam articular os eixos com o ensino de suas disciplinas; três disseram que os trabalhavam, mas de forma superficial; três responderam que raramente faziam essa articulação e sete responderam que não faziam essa articulação, uma vez que simplesmente tratavam dos conteúdos específicos da disciplina.

De acordo com o objetivo desse bloco de perguntas pode-se observar que os professores entram em contradição em seus posicionamentos, manifestações e ações frente às suas disciplinas. Ora, se 64% dos professores conhecem o projeto pedagógico, pressupõe-se que sabem sobre a importância do mesmo para a formação durante o curso de Educação Física, mas logo em seguida 70% dizem que não participaram de sua elaboração, 59% dizem que ele não influencia no ensino da

disciplina e 82% assumem que não articulam os eixos (princípios) norteadores do projeto pedagógico com as disciplinas. Logo, é evidente que na maioria dos casos os professores trabalham com suas disciplinas de forma independente e dicotomizada com os princípios de formação do curso conforme se encontram definidos no projeto pedagógico.

Cavagnari (1998) ao analisar os dados da pesquisa que desenvolveu diz que existem alguns entraves quanto à efetivação do projeto pedagógico da escola, um deles se refere a:

Fragilidade dos conceitos teóricos – A evidência de que os educadores não relacionavam suas ações e os objetivos dos projetos por eles desenvolvidos à filosofia, às metas e aos objetivos mais gerais do projeto da escola confirma esse fato. Há ainda, em muitos casos, o reconhecimento pelos docentes de que a ciência da educação pertence aos pedagogos, fato que demonstra a visão fragmentada que ainda persiste no imaginário e na prática dos professores. O despreparo quanto aos fundamentos da educação e participação nas ações colegiadas, é um elemento que entrava uma gestão escolar baseada na autonomia (p. 101).

Da mesma forma pode-se considerar que ocorra também nas faculdades, pois pelos posicionamentos apresentados pelos professores fica evidenciado que os mesmos ignoram o referencial teórico do projeto, a construção coletiva, o ideal de educação, de sociedade, de homem e de escola previstos no mesmo. Conseqüentemente ignoram a abordagem de educação, de Educação Física, enfim, dos elementos que compõem o ensino: a didática, as metodologias de ensino, os objetivos, os métodos e a avaliação.

Essa situação se agrava ao se analisar as respostas nos demais blocos e cada vez mais se percebe a fragilidade da ação docente presente nos cursos de formação, fator que com certeza influenciará no trabalho dos futuros professores da educação básica.

4.4.3 Conhecimento específico da área.

Realizou-se nesta etapa da entrevista perguntas que favoreciam a compreensão referente ao conhecimento dos professores sobre assuntos essenciais às suas disciplinas e ao trato pedagógico dado às mesmas. Poder-se-á perceber que no decorrer das análises irá se configurar um quantitativo maior de respostas do que o número de professores entrevistados, isso porque pode ocorrer de um professor vincular sua resposta a mais de uma categoria, característica e/ou perspectiva.

A primeira pergunta foi para que os professores definissem Educação Física. De uma forma geral, como a Educação Física é considerada uma disciplina com características multifacetadas, ou seja, com influências de várias áreas de conhecimento, assim também foram as diferentes definições apresentadas pelos professores: 13 professores relacionaram a Educação Física com o campo pedagógico; seis disseram que ela está voltada para a manutenção da saúde; oito fizeram uma relação com a formação social; quatro a relacionaram com o rendimento do aluno e três a relacionaram com o desenvolvimento dos elementos da cultura corporal. Diante disso é possível observar que os professores abrem um leque muito grande no que se refere à definição do que é, para eles, a Educação Física.

No universo das respostas apresentadas pode-se observar e analisar de forma geral que doze professores definem a Educação Física de acordo com as características críticas¹⁰ e que cinco professores ainda a definem dentro de uma perspectiva não-crítica. Os primeiros dão a impressão de entenderem a Educação Física crítica como uma visão mais progressista e reflexiva do seu ensino (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), compreendendo-a como a educação, a partir dos condicionantes sociais. Ao passo que os outros que adotam a perspectiva não-crítica tratam da racionalidade técnica, do fazer pelo fazer e da reprodução de modelos pré-estabelecidos, compreendendo a Educação Física a partir dela mesma.

¹⁰ Para esta análise, têm-se como referência Demerval Saviani, mais detalhes consultar as obras, *Pedagogia histórico-crítica e Escola e Democracia*.

A segunda pergunta é pertinente à visão dos professores em relação à Educação Física escolar. Várias foram as características encontradas na fala dos docentes: oito disseram que a Educação Física é um conteúdo pedagógico da escola; quatro responderam que nela são ensinados os elementos da cultura corporal; cinco defenderam que o ensino da Educação Física escolar deve ser de forma interdisciplinar; dois a vincularam ao projeto pedagógico da escola; dois a caracterizaram como a disciplina que trabalha de forma integral o aluno; um professor a vinculou à manutenção da saúde; outro professor disse que a mesma é virtual e precisa ser reformulada e, de três professores, apenas um falou dos problemas que ela possui, outro não conseguiu se posicionar e um simplesmente disse que ela é importante para a educação, ficando esses três últimos professores com uma visão reducionista ou nula frente à Educação Física escolar.

Quando o professor P1 disse que a Educação Física escolar é virtual e que precisa ser reformulada, a resposta foi no sentido de existirem várias escolas nas quais as aulas são quase que totalmente teóricas e que os alunos fazem trabalhos teóricos para a obtenção de notas, e em outros casos, principalmente nas escolas particulares, de aceitarem frequência de academias ou de aulas de iniciação esportiva em clubes e associações.

A terceira pergunta se refere à definição de esporte, visto que é esse conteúdo (disciplinas esportivas coletivas) que se está investigando ao longo deste estudo. Na definição de esporte por parte dos professores houve algumas características marcantes, como prática, ciência, agente social, jogo, racionalização, recorde, rendimento, meio, forma e atividade. Sete deles disseram que o esporte possui regras institucionalizadas; quatro disseram que é um fenômeno social; cinco o identificaram como prática lúdica ou de lazer; cinco disseram que esporte é competição e um dos professores não conseguiu fazer uma definição, sua resposta foi permeada de devaneios, fugindo completamente do assunto.

Pelo que foi analisado, o professor P15 é o que conseguiu definir o esporte dentro de uma perspectiva que mais se aproxima dos autores que vem discutindo sobre essa temática, eis a sua definição:

“O esporte é um fenômeno social que concentra o aspecto lúdico, mas concentra também o aspecto de alienação, de ideologia, de indústria cultural. Se articula com a esfera política do poder, que necessariamente tem que ser tematizado, seja ele no espaço da escola, do lazer, dentro de uma possibilidade crítica de ruptura com certos paradigmas da aptidão física, do alto rendimento, que é um paradigma de aporte de referência dentro do cenário midiático e que facilmente é copiado”.

De uma forma ou de outra, os professores ainda entendem o esporte pelo viés do fenômeno esportivo competitivo, todos em sua maneira de defini-lo trazem em suas falas características que na literatura o identificam como esporte de rendimento. Para melhor comparar, encontram-se a seguir contribuições de alguns autores no tocante a definição de esporte:

Desporto pode significar o sistema hierárquico de realizações desportivas e das organizações para isso contribuintes, às quais, num plano mais baixo, pertencem ao lado dos clubes locais também as escolas. Aqui são fornecidos a cada um padrões ou bitolas para o seu rendimento e resultados, aqui é cada um ensinado, treinado, observado, analisado, interpretado, encaminhado, educado (BENTO, 1987, p. 17)

Bracht (1997) considerando o que aconteceu nas escolas públicas da Inglaterra no séc. XIX e pela transposição dos jogos para o que hoje conhecemos como esporte moderno, caracteriza-o da seguinte forma:

No seu desenvolvimento conseqüente no interior desta cultura, o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser sumariamente resumidas em: competição rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento (p. 10).

Stigger (2002) ao realizar um estudo etnográfico em relação a “esporte, lazer e estilos de vida”, buscando elementos para compreender e caracterizar o esporte, com base em alguns autores narra o seguinte:

Isto leva-os a destacar determinadas *características* básicas (Guttman) ou mesmo *essenciais* (Bouet), que constituiriam a *lógica* do esporte moderno (Brohm) ou da *cultura esportiva* (Guay). Mesmo utilizando palavras e expressões diferenciadas, estes autores acabam por aproximar-se bastante, ao enfatizarem que o esporte é fruto de um processo de racionalização da vida moderna, que transformou os passatempos e jogos desenvolvidos, até então, em práticas vinculadas: à idéia de competitividade e afrontamento; ao espírito esportivo; às regras e normas universalizadas; aos gestos estandartizados e especializados; à busca de resultados mensuráveis e comparáveis; à meritocracia, expressa na figura do campeão; à produtividade e *performance* corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o *record* esportivo.

Ao articularem todas estas idéias e características, são, em grande medida, unânimes ao criticarem o esporte moderno, por considera-lo excessivamente competitivo, ideologicamente reproduzidor dos valores dominantes e fator de alienação (p. 25-26).

Kunz (1994) ao apresentar novas transformações didático-pedagógicas do esporte, alerta que:

[...] em qualquer situação, onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a esta prática, seja, pelo lazer, rendimento ou enquanto Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização destas práticas, impedindo assim, que um horizonte de outras possibilidades de movimento possam ser realizados. Isto coíbe, inclusive, uma participação mais subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte (p. 22).

Elias (1992) em “A busca da excitação”, quando apresenta um ensaio sobre o esporte e a violência, o define como:

Todo esporte – a partir de qualquer um que seja – é uma atividade de grupo organizada e centrada numa competição entre pelo menos, duas partes. Exige algum tipo de exercício e esforço físico. O enfrentamento se realiza de acordo com regras conhecidas, incluídas – nos casos em que se permite o uso da força física – as que definem os limites da violência permitidos. As regras determinam a configuração da partida que formam os jogadores e o esquema dinâmico da medida que avança a competição. Entretanto todos os esportes realizam funções específicas para os participantes, para os espectadores e também para seus países em geral (p. 190, 191).

Pelas idéias dos diversos autores é possível perceber que durante a entrevista os professores, ao se referirem ao esporte, ainda trazem arraigadas em seus discursos as características do esporte de rendimento, espetáculo ou alto rendimento. Por mais que achem que a gênese do esporte reside no jogo, a visão ainda persiste nas questões do esporte de rendimento.

Tanto na legislação brasileira (lei nº 9.615/98), quanto na literatura de uma forma geral se encontram também tipos diferenciados de manifestações com outras nomenclaturas: esporte escolar, esporte de lazer, esporte espetáculo e esporte de alto rendimento, mas que na gênese possuem o mesmo sentido e significado.

A pergunta seguinte feita aos professores se referia, exatamente, sobre qual das manifestações acima era tratada em suas disciplinas. Quatro professores não conseguiram se posicionar e responder a essa pergunta; dois disseram que trabalham na perspectiva do esporte de rendimento; sete responderam que o ensino de suas

disciplinas é fundamentado no esporte educacional; outros três disseram se fundamentar no esporte de lazer e apenas um disse que o ensino do esporte em sua disciplina parte do rendimento para se chegar ao escolar. Este último justifica que para ensinar o esporte no curso de formação todas as manifestações têm que ser tratadas, mas que a ênfase deve ser no esporte escolar, uma vez que é ele que vai ser tratado na educação básica.

É interessante ressaltar que o professor P1 afirma trabalhar na perspectiva do rendimento porque não vê diferenciação na forma de ensinar um determinado esporte. Essa afirmação é compreensível devido à formação do professor e à teoria da Educação Física trabalhada pelo mesmo, Contudo, não deve ser aceita, devido o mesmo estar ensinando uma disciplina que integra o curso de formação de professores.

4.4.4 O professor e as políticas públicas inerentes à área de conhecimento.

Esse bloco é constituído por três perguntas¹¹, sendo o objetivo identificar o conhecimento do professores em relação às políticas públicas inerentes à Educação Física e ao esporte, bem como as influências das mesmas no ensino das disciplinas esportivas no curso de formação de professores.

A primeira pergunta formulada trata sobre como o professor vê as políticas públicas específicas para a Educação Física. No decorrer das entrevistas percebeu-se que os professores não sabiam exatamente quais eram essas políticas públicas, assim foi necessário que se procedesse a uma pequena introdução enumerando algumas como: LDBEN, DCN's, PCN's, PNE... Depois dessas informações obtiveram-se as respostas.

Cinco dos professores se confundiram e suas respostas giraram em torno do esporte. Isso faz com que se considere que os mesmos ainda pensam no esporte como sinônimo de Educação Física. O que se destaca é que esse equívoco pode ter sido gerado entre os anos 60 e 70, quando predominou o método desportivo generalizado

¹¹ Pode aparecer no texto, em algumas respostas, um quantitativo maior que o número de professores, devido a apontarem mais de uma características ou problema no decorrer de suas falas.

difundido no sistema escolar brasileiro. Mesmo decorridos muito anos, ainda hoje, em algumas escolas, o trabalho do professor de Educação Física é pautado pelo ensino dos esportes, principalmente basquetebol, futebol/futsal, handebol e voleibol, situação muitas vezes observada em diferentes escolas públicas do Estado de Goiás. Segundo Souza (2003, p. 76) ao desenvolver estudos sobre as questões pedagógicas/metodológicas ocorridas na formação continuada de professores da rede estadual de ensino “[...] 78,94% dos professores/cursistas admitem treinar as equipes da escola, durante as aulas de Educação Física [...]”.

Quanto a isso Bracht et al. (2003) fazem uma crítica e afirmam que:

Cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para as atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel (p. 52).

Assim, não são raras as vezes em que os professores buscam construir seu trabalho a partir de outros horizontes que não o da esportivização e da aptidão física, mas continuam acreditando que o momento inicial de uma aula de Educação Física é o aquecimento, sem perceber os fundamentos teóricos e o caráter interessado da organização de uma aula como essa (p. 49).

Outros cinco professores responderam que as políticas públicas existem, mas só na teoria, uma vez que na prática a Educação Física passa por grandes problemas. Esse fato destacado pelos professores é resultante dos problemas estruturais que a disciplina Educação Física possui no interior da escola, tais como: falta de legitimidade como componente curricular junto às demais disciplinas; falta de seqüencialidade na construção da proposta pedagógica; falta de capacidade do professor de justificar a presença e importância de sua disciplina para a formação do aluno; falta de compromisso e ética do professor frente à disciplina, à escola e ao aluno e falta de material e espaço específico para efetivar a prática pedagógica da disciplina.

Moreira (1995), escrevendo a respeito do conteúdo programático da Educação Física justificado tanto pelo professor, quanto pela direção da escola, relatou que o ensino da Educação Física não possui uma seqüencialidade, que os conteúdos e objetivos são tratados da mesma forma para as diversas séries e/ou ciclos e que:

[...] ficou claro que seu conteúdo foi submetido às exigências burocráticas e meramente legais, o que, no mínimo, é perpetuar a ilegitimidade dessa Disciplina no interior da escola; é transformar os meios em fins e estes em meios, estabelecendo uma recíproca que não traduz a verdade; é perpetuar a Educação Física como atividade periférica do contexto educativo escolar, no momento em que se busca afirmar uma educação com características holísticas. [...] a Educação Física, enquanto componente curricular, é apenas prática de atividades e estas, ainda assim, subjulgadas por condições atmosféricas (p. 24, 25).

Em resposta à questão seguinte, que procurava saber sobre a opinião dos professores acerca das políticas públicas para o esporte, sete professores responderam que as mesmas são insatisfatórias; três responderam que são satisfatórias, mas oito disseram que há ainda muitos problemas de implementação. Um exemplo nesse sentido é o programa Segundo Tempo referente ao esporte educacional, que no Estado de Goiás foi implantando em 2003 e no momento se acha suspenso, no entanto, mesmo durante a sua execução houve problemas como: redução da carga horária da Educação Física e colocação de aulas teóricas para atender e dar espaço ao projeto; falta de material pedagógico; falta de pagamento dos estagiários; falta de acompanhamento por parte da coordenação do mesmo, dentre outros.

Investigando o site do Ministério do Esporte¹² sobre os convênios existentes em Goiás em relação ao Programa Segundo Tempo pode-se perceber que nenhum convênio está ativo em 2007. Desde 2003 até 2006 Goiás tinha 15 convênios, mas no último ano apenas oito permaneceram ativos, todos no interior do Estado.

Um dos aspectos levantados pelos docentes foi a falta de formação de professores para atuar com o esporte, seja ele educacional, de alto rendimento ou de participação. Outros seis professores disseram que as políticas públicas para o esporte atendem a grupos específicos e que atualmente estão mais voltadas para os esportes coletivos, como é o caso do voleibol e principalmente o futebol. Somente um professor não conseguiu responder a essa pergunta.

É consenso entre os professores entrevistados que falta investimento na área esportiva, principalmente para o esporte educacional e de participação, fato esse que pode ser observado pela falta de programas e projetos que atendam a escola e a

¹² Cf. <http://www.esporte.gov.br/segundotempo/mapaconvenio.asp#>

comunidade de uma forma geral. Os governos municipais e estaduais tendem a construir equipamentos de lazer, como as praças públicas com *playground*, quadras e pista de caminhada, mas não colocam à disposição profissionais qualificados para atenderem a população que freqüentam esses equipamentos. Entretanto, somente um dos professores possui projeto sobre o desenvolvimento do esporte educacional em sua faculdade.

A última pergunta formulada a respeito da temática de políticas públicas questionou se os professores consideram que essas políticas são tratadas de alguma forma nas disciplinas do curso, tanto no que diz respeito à Educação Física, quanto ao esporte. Oito professores disseram que não. A justificativa para isso foi que a carga horária da disciplina é insuficiente para agregar aos conteúdos mais esse tópico. Sete professores disseram tratar as políticas públicas de forma simplificada e discutir esses pontos quando surgiam questionamentos ou dúvidas em algum momento da aula. Somente dois professores disseram que esse assunto fazia parte do rol de conteúdos de suas disciplinas.

DISC. \ CURSO	FAC1	FAC2	FAC3	FAC4	FAC5
BASQUETEBOL	54	I,II - 128	68	I,II,III - 180	90
FUTEBOL	54			60	
FUTSAL	54			60	
FUTEBOL/FUTSAL		I,II - 128	102		90
HANDEBOL	54	I,II - 128	68	I,II - 120	90
VOLEIBOL	54	I,II - 128	68	I,II,III - 180	90

Quadro 6 – Carga horária das disciplinas esportivas de acordo com os cursos

No decorrer das entrevistas os professores da FAC1, da FAC3 e FAC5 disseram que a carga horária de suas disciplinas era insuficiente mesmo para tratar dos

conteúdos próprios da disciplina, quanto mais para tratar sobre políticas públicas e outros temas inerentes à formação de professores.

No caso da FAC3 e FAC5 é possível perceber que a cada reforma curricular a carga horária das disciplinas esportivas vem diminuindo. Fato observado quando se procura comparar as propostas curriculares com os currículos aplicados atualmente.

4.4.5 O professor e o trato com o conhecimento.

Nesse bloco de perguntas buscou-se analisar como os professores vêm e tratam os princípios norteadores previstos tanto na legislação (DCN's), quanto nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, além de suas opções por uma abordagem, perspectiva ou teoria da Educação Física e métodos de ensino utilizados em suas disciplinas.

A primeira questão desse bloco versou sobre qual abordagem da Educação Física o professor defendia e trabalhava em sua disciplina. Veja o quadro abaixo:

Abordagens/ Teorias	Tradi- cional	Crítica	Comuni- cativa	Tecnicista	Desenvol- vimentista	Humanista	Social	Todas	Não sabe responder
Número de professores	02	04	01	02	02	01	01	01	03

Quadro 7 – Abordagem da Educação Física

Pelo Quadro 7 percebe-se que os professores ainda têm pouco conhecimento sobre as abordagens da Educação Física, ou então de como qualificá-las de acordo com o referencial teórico que as sustentam. Para efeito de análise sobre as respostas dos professores também foi usada a classificação de abordagens críticas e não-críticas de acordo com a concepção geral da educação e orientações teóricas das

obras de Saviani, da mesma forma que foram utilizadas quando apresentou-se a definição de Educação Física.

Seis professores ainda trabalham com as abordagens não-críticas; três dizem que tratam suas disciplinas de acordo com a abordagem crítica; um professor diz trabalhar com todas, depende do conteúdo que está ensinando e três professores não conseguiram responder, afirmando que nunca pensaram em uma abordagem, pois tratam as disciplinas com abordagens próprias, de acordo com suas experiências.

Em seguida foi perguntado se a abordagem defendida e trabalhada nas aulas estava em consonância com o projeto pedagógico do curso. Onze professores disseram que sim; três responderam que parcialmente; um respondeu que não e dois professores não souberam responder. Mais uma vez é visível a contradição entre o que está no projeto pedagógico do curso e a fala e as ações dos professores. Se a maioria (seis professores) trabalha com abordagens não-críticas, como elas podem estar em consonância com o projeto pedagógico se todos os projetos estão indicando para uma formação crítica?

Essa falta de compreensão e entendimento acerca do referencial teórico que sustenta o projeto pedagógico e o referencial utilizado pelo professor decorre muitas vezes pelo fato de que:

[...] quando se buscam materiais bibliográficos para servir de suporte à preparação do trabalho pedagógico, o recurso maior refere-se a livros técnicos sobre fundamentos, regras e treinamento de modalidades esportivas, livros de recreação, enfim, obras que se caracterizam como manuais de aula (BRACHT et al., 2003, p. 42, 43).

O fato dos professores não saberem responder sobre as abordagens/teorias da Educação Física, ou quando dizem trabalhar com todas, leva a entender que isso decorre de leituras referentes somente a livros técnicos da modalidade. A impressão que passaram durante as entrevistas é que desconhecem as abordagens/teorias e, logo, o referencial teórico que as sustentam, tanto que o prof. P4 relata que:

[...] a minha leitura é pouca pra decidir enquanto linha e eu não sei se a perspectiva que eu trabalho, ela conseguiria se encaixar ainda, objetivamente em uma linha das que eu conheço. Então eu não me arriscaria fazer isso, então fica essa lacuna no meu conhecimento aí.

Com isso os professores não conseguem entender a filosofia que pauta os projetos e, conseqüentemente, a abordagem mais indicada para trabalhar sua disciplina em confluência com os princípios e objetivos prescritos no projeto pedagógico. Muito menos conseguem entender se a abordagem escolhida por eles está ou não em consonância com o projeto pedagógico do curso no qual ministram suas disciplinas.

Contudo, essa evidência fica ainda maior quando perguntado sobre qual método de ensino os professores utilizam em suas aulas. De forma bastante variada, eles responderam o seguinte: nove professores disseram trabalhar com os métodos analítico, sintético, global e misto; três trabalham com o progressivo associativo; um disse trabalhar com métodos dialógicos; três disseram que trabalham com método de aulas abertas e solução de problemas (um desses disse ainda trabalhar os métodos do tradicional para o crítico - aulas abertas - assumindo que trabalha com todos os métodos de ensino sem vinculá-los a uma abordagem da educação ou Educação Física, com o objetivo de apresentá-los aos alunos para a compreensão dos mesmos de acordo com as abordagens) e um outro professor não conseguiu responder a pergunta.

Dentre as respostas encontradas, somente quatro professores trabalham com métodos de ensino de acordo com as abordagens críticas da Educação Física. O restante ainda está trabalhando com métodos com raízes no positivismo, no ensino tradicional e tecnicista.

A maior preocupação reside não na escolha da abordagem ou do método de ensino, mas no fato de alguns professores não conseguirem se posicionar ou definir questões importantes inerentes à sua disciplina ou à formação como um todo.

Como pode um professor não ter idéia sobre o que se passa enquanto construção teórica de sua área, ou mesmo, questões políticas relacionadas à mesma? Como pode apresentar um distanciamento enorme entre o discurso propalado e a prática em si? Como pode trabalhar em suas disciplinas de forma independente sem levar em consideração o projeto pedagógico? No entanto, mais preocupante ainda é se estabelecer uma relação direta com os dirigentes desses cursos, ou seja: como podem os gestores dos cursos permitirem que seus professores atuem dessa forma?

Diante disso, ficam mais questões: Qual o processo utilizado pelos cursos para a escolha dos professores? O que se discute enquanto processo pedagógico? Como são definidos os eixos e princípios para a formação? Como se dá o engajamento dos professores com a finalidade de uma formação crítica de seus alunos? Qual o papel da coordenação dos cursos? Qual o processo de avaliação que se realiza em função da formação de alunos dentro de um curso? Quem se responsabiliza pela avaliação dos planos e programas de ensino?

As perguntas e preocupações são muitas. Respostas, mesmo que propaladas em seus documentos os cursos também têm. Mas na prática, no corpo-a-corpo percebe-se que os professores ainda realizam seus trabalhos da maneira que bem entendem, pois não existe uma cobrança, uma avaliação do seu trabalho e se os mesmos estão a contento do desejado e do que está prescrito em seus projetos pedagógicos. Talvez seja esse o problema maior da formação. Os professores ensinam o que querem, da mesma forma que os alunos aprendem o que querem. Onde está ou como funciona o processo de avaliação do conhecimento adquirido ou construído pelo aluno, futuro profissional?

Foi perguntado aos professores que atuam nas modalidades de licenciatura e bacharelado se eles conseguiam diferenciar o ensino para as mesmas, pois durante as observações das aulas o objetivo principal foi poder presenciar e analisar aulas das duas e/ou três disciplinas (I, II e III) de todas as modalidades de esportes coletivos. Verificou-se que não há nenhuma diferenciação nas metodologias de ensino, nem nas abordagens feitas pelos professores no decorrer das aulas. Assim, elaborou-se uma questão julgada pertinente visando obter respostas sobre esse assunto durante a entrevista realizada com os professores responsáveis por essas disciplinas. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bom, eu acho que consigo, principalmente nas aulas de vôlei que eu domino um pouco mais [...] no vôlei I e no vôlei II eu trabalho mais o lado da licenciatura e no vôlei III já busco para a autonomia do bacharelado (P5).

Nós buscamos nessas duas disciplinas iniciais, basquete I e II dar essa ênfase ao licenciado e basquete III [...] uma qualidade mais de alto nível, uma tentativa de conhecer mais as regras (P7).

Não garanto nada pra ninguém [...] eu vou ser sincero pra você, poucos sabem o que significa o que seja licenciatura ou bacharelado (P9).

Essa é uma proposta que a gente tá querendo mudar, primeiro eu acho que não dá pra gente trabalhar as duas formas num único bloco [...] nós vamos fazer essa modificação pensando no profissional, você vai formar um profissional habilitado pra licenciatura e pra graduação em Educação Física, realmente não é fácil. Não é fácil pelo seguinte: você até enquanto professor consegue separar uma coisa da outra, porque a gente já tem certa experiência, certa vivência. Mas para o aluno, para o profissional que está sendo formado, ele não consegue fazer essa separação, eu acho que ele vai fazer essa separação muito lá na frente, muito depois, às vezes até depois de formado [...] (P12).

Não, a aula é a mesma, sem distinção (P14).

Pela fala dos cinco professores entrevistados pode-se perceber que as aulas de licenciatura e bacharelado são realmente juntas, só que eles diferem quanto a conseguir ou não dar ênfase nas metodologias e conteúdos que devem ser tratados para a formação de profissionais licenciados para atuar nas escolas de educação básica e de profissionais graduados para atuarem em outros locais (como clubes, academias, escolinhas, etc.). Pela observação realizada nas Instituições, em nenhum momento constatou-se a existência de atitudes dos professores que pudessem comprovar que eles realmente conseguem fazer essa diferenciação entre as modalidades, como disse o professor P14 “a aula é a mesma”.

Sabe-se que a formação de professores e profissionais de acordo com a LDBEN e as DCN's está principalmente respaldada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, e pela relação teoria e prática. Esse é um discurso também presente em todos os projetos pedagógicos dos cursos. Por isso, foi perguntado aos professores como eles faziam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e como eles faziam a relação entre a teoria e a prática em suas disciplinas.

Quanto à articulação entre ensino, pesquisa e extensão 100% dos professores responderam que em suas disciplinas a ênfase é no ensino e 100% responderam que não possuem projetos de extensão, da mesma forma que nenhum deles possui projeto de pesquisa.

Nesta análise a preocupação maior esteve em identificar se existe algum tipo de conhecimento sobre o que seja pesquisa, tanto que quatro professores disseram que os alunos realizavam a pesquisa em livros na biblioteca sobre temas referentes à disciplina e outros dois disseram que realizavam pesquisas em clubes e escolas, mas unicamente com a função de saber como funcionam os mesmos, sem nenhuma

perspectiva de análise científica. Além disso, foi explicitado por três dos professores participantes do estudo que os alunos realizam a extensão em alguns projetos da faculdade, mas sem vínculo com suas disciplinas.

O que se percebe é que a ênfase na formação fica no ensino, desconsiderando os princípios que devem caber à Instituição, ou seja: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, há que se levar em consideração fatores que podem gerar essa situação, tais como: o fato de a IES ser uma faculdade, centro universitário ou universidade, uma vez que a cada tipo de IES cabem certas exigências; a forma de contrato dos professores; a falta de políticas internas de extensão e pesquisa; o número excessivo de professores substitutos e/ou convidados; o excesso de disciplinas por professor e o acúmulo de cargo administrativo e docência.

No que se refere à relação teoria e prática no decorrer da prática pedagógica e de acordo com as respostas dos professores entrevistados: dez deles ainda tratam essa relação de forma dicotomizada, ou seja, ensinam a teoria e depois vão para a prática; quatro dizem que no ensino de sua disciplina tratam essa relação de forma indissociável; outros dois também afirmam tratá-la de forma indissociável, mas durante a fala fica claro que não conseguem fazê-lo e um professor não conseguiu responder.

Nesse item o professor catalogado como P12, durante sua fala diz que sabe conciliar essa relação, mas afirmou que “é o aluno que deve fazer a relação teoria/prática”. Pensando nessa resposta, restam algumas dúvidas: como fica a metodologia de ensino utilizada pelo professor? Como ele repassa aos alunos o conhecimento específico da disciplina, sem falar nos conhecimentos subjacentes à mesma, que são importantes para a formação? Como trabalhar o ensino jogando essa responsabilidade aos alunos? Já que se entende que é para aprender que os alunos freqüentam a faculdade, como eles podem conseguir vencer essa primeira etapa de formação sem a devida orientação, sem o devido aprendizado? Não se considera adequada a postura de jogar para o aluno uma responsabilidade que é principalmente do professor. No âmbito do ensino superior, o processo de ensino/aprendizagem deve ocorrer em muitas, e porque não dizer em todas as situações com a participação dos

sujeitos envolvidos, no caso professor e aluno. Isso deve acontecer mesmo quando os cursos são oferecidos através do sistema do ensino a distância.

Quanto à relação teoria e prática, Saviani (2005a) afirma:

[...] procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer [...] é justamente a teoria que está empenhada em articular teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (p. 142, 142).

Considerou-se como de suma importância tratar essas questões de maneira mais isolada, contudo será interessante abordá-las novamente e estabelecer o tratamento conjuntamente com os dados levantados.

4.5 Apresentando os planos de ensino.

Neste tópico são apresentados os dados extraídos das análises realizadas nos próprios planos de ensino de cada professor. Através da verificação dos planos de ensino dos cursos de Educação Física pesquisados foi possível constatar que em todos existe um modelo padrão para a elaboração do plano de ensino das disciplinas. Esses modelos, no geral, apresentam uma parte inicial que se presta a identificar tanto a universidade, como a faculdade, a disciplina, o professor, o ano, a carga horária e a ementa da disciplina. Outra parte apresenta os objetivos, os conteúdos divididos por unidades, a metodologia proposta e o processo de avaliação a ser aplicado, e na parte final a bibliografia utilizada no decorrer na disciplina.

Inicialmente é conveniente identificar as disciplinas e como elas se posicionam na proposta curricular dos cursos, de acordo com as suas ementas. Mesmo que em todo este estudo se tenha adotado a terminologia das disciplinas esportivas

coletivas como basquetebol, futebol, futsal, handebol e voleibol, em cada curso, em sua matriz curricular as mesmas são identificadas através de nomenclaturas diferentes, de acordo com a especificidade institucional abaixo.

Na FAC1 são identificadas como: fundamentos do basquetebol, fundamentos do futebol, fundamentos do futsal, fundamentos do handebol e fundamentos do voleibol. Na FAC2 são denominadas de fundamentos metodológicos do basquetebol I e II, fundamentos metodológicos do futebol e futsal I e II, fundamentos metodológicos do handebol I e II e fundamentos metodológicos do voleibol I e II. Na FAC3 são identificadas como: fundamentos do basquetebol, fundamentos do futebol e futsal, fundamentos do handebol e fundamentos do voleibol. Na FAC4 as disciplinas são identificadas com as nomenclaturas de basquetebol I, II, e III, futebol, futsal, handebol I e II e voleibol I, II e III. Na FAC5 apresentam a denominação de: metodologia de ensino e pesquisa em basquetebol, metodologia de ensino e pesquisa em futebol, metodologia de ensino e pesquisa em handebol e metodologia de ensino e pesquisa em voleibol.

4.5.1 Quanto às ementas das disciplinas.

É oportuno que se destaque o fato de que mesmo sendo desenvolvidos dois cursos distintos no tocante a legislação existente, ou seja, licenciatura e bacharelado, o plano de ensino das disciplinas que compõem os projetos pedagógicos (que segundo a lei deveriam ser distintos para cada formação proposta) são apresentados como sendo os mesmos, bem como são iguais as ementas elaboradas e descritas para cada uma das disciplinas, independente dos objetivos e perfis profissionais programados para serem formados.

De todos os cursos, somente a FAC1 e a FAC5 possuem ementas que apontam conteúdos essenciais para o ensino das modalidades esportivas coletivas, conforme se pode visualizar no exemplo:

Estudo e desenvolvimento do basquetebol. Seus fundamentos histórico-culturais, pedagógicos, técnicos, táticos, recreativos, regulamentares, elaborados e sistematizados conforme os preceitos educacionais atuais (FAC1).

Conhecimento teórico-prático dos fundamentos técnicos e regras básicas do Basquetebol e suas diferentes manifestações esportivas e culturais objetivando o reconhecimento, o domínio, a transmissão e a resignificação de suas características em contextos da aprendizagem escolar. Participação na organização de eventos esportivos. Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do basquetebol na escola (FAC5).

Nas ementas das disciplinas esportivas coletivas das FAC1, FAC3 e FAC4 constata-se que o conteúdo é o mesmo, mudando tão somente a modalidade. Já na FAC2 cada disciplina possui sua própria ementa, apresentando diferenças entre elas. Pela análise desenvolvida, constou-se que na FAC5 somente a disciplina esportiva coletiva da modalidade de voleibol possui ementa diferente das demais.

Ao se analisar as ementas das disciplinas de esportes coletivos da FAC3 verificou-se que não fazem alusão ao ensino voltado para a escola, com exceção do handebol que diz: “[...] fundamentos técnicos, por meio de convivência nas práticas de ensino, como possibilidade de suas aplicações no meio escolar e não escolar [...]”. Destaca-se, contudo, que nos demais cursos analisados, mesmo apresentando ementas únicas para as duas formações, todas as disciplinas se referem ao ensino educacional.

No geral observa-se que as ementas dão ampla liberdade ao docente para elaborar seu plano de ensino e direcioná-lo como lhe convier, no tocante às opções de abordagens, teorias e novas metodologias; liberdade essa que consta dos projetos pedagógicos dos cursos.

Dois cursos (FAC1 e FAC5) abordam em suas ementas os valores culturais que influenciam o desenvolvimento, as características e os objetivos na forma de jogar as diversas modalidades esportivas.

No entanto, ainda é possível que se perceba a ênfase maior dada ao conhecimento específico das técnicas e táticas inerentes a cada esporte em questão. Mas essa condição fica mais evidenciada ao se analisar os objetivos e conteúdos definidos a serem aplicados pelos professores, diferentemente do que é preceituado em cada ementa componente dos planos de ensino. Também nessa análise se poderá constatar até que ponto os professores extrapolam o conteúdo das ementas para

ajustar o ensino das disciplinas esportivas coletivas à realidade das escolas de educação básica.

4.5.2 Os objetivos dos planos de ensino das disciplinas.

A partir dos planos de ensino, mais especificamente pelo modelo definido por cada curso, abriu-se espaço para que os professores elaborassem ou não o objetivo geral da disciplina. Diante disso, a FAC1 apresenta o voleibol e futebol/futsal com objetivo geral e o basquetebol e handebol sem objetivo geral. Mesmo assim, as disciplinas voleibol e futebol/futsal em seus objetivos atendem mais a aspectos técnicos e pedagógicos das disciplinas e parcialmente às finalidades do curso previstas no projeto pedagógico.

Tanto a FAC5, como a FAC2 nos planos de ensino das disciplinas de esportes coletivos não possuem objetivo geral. Há somente referência a objetivos, sem, contudo, definir se são específicos ou gerais.

Nas FAC3 e FAC4 todas as disciplinas, em seus planos de ensino, apresentam objetivos gerais. Entretanto, atendem parcialmente ao prescrito nas finalidades dos referidos cursos, destacando-se que as disciplinas de esportes coletivos relacionadas à modalidade voleibol I, II e III são apresentadas com vários objetivos sem que se defina o objetivo geral.

A intenção inicial era verificar, enquanto categoria de análise, se o objetivo geral de cada disciplina atendia aos preceitos da finalidade do curso conforme previsto nos projetos pedagógicos, se os mesmos atendiam à ementa, se os objetivos específicos representavam algum possível desmembramento do objetivo geral, e ainda, se os objetivos faziam alguma referência à escola.

4.5.2.1 Objetivos e a finalidade do curso.

Quanto a analisar se os objetivos atendem ou não às finalidades do curso de formação em Educação Física prescritas no projeto pedagógico da faculdade na modalidade de licenciatura, foi organizado o quadro de acordo com cada disciplina esportiva coletiva.

Disciplina Faculdade	Basquetebol	Futebol/futsal	Handebol	Voleibol
FAC1	não	Não	não	não
FAC2	não	Parcial	não	não
FAC3	não	Parcial	parcial	quase que totalmente
FAC4	não	Parcial	não	parcial
FAC5	_____	quase que totalmente	quase que totalmente	quase que totalmente

Quadro 8 - Disciplinas esportivas coletivas quanto aos objetivos e as finalidades do curso

É importante destacar que basicamente todas as finalidades prescritas nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física tendem para uma formação generalista através de uma ação reflexiva, dando condições ao discente de aprender fundamentos técnicos, pedagógicos, científicos e políticos, perpassando pelas esferas sociais e culturais e visando à afirmação da sua autonomia frente aos componentes educacionais.

No quadro acima consta que das dezenove disciplinas, dez possuem objetivos que não atendem às finalidades do curso, cinco disciplinas atendem de forma parcial e quatro atendem de forma quase total.

De acordo com essa análise percebe-se que dez professores não atendem às finalidades do curso de formação, uma vez que em seus planos de ensino enfocam somente objetivos voltados para fundamentos técnicos e pedagógicos; cinco professores atendem parcialmente, mas não atingem a forma considerada mais

adequada devido ao fato de abordarem em seus planos objetivos técnicos, pedagógicos, educacionais, sociais e científicos; os quatro restantes conseguem atender de forma quase total, apresentando em seus objetivos fundamentos técnicos, pedagógicos, educacionais, sociais, científicos, culturais e algumas vezes, também os políticos. Desses, nenhum conseguiu demonstrar objetivos que contemplassem todos os fundamentos ao mesmo tempo, mas foram os que mais se aproximaram.

Diante disso pode-se deduzir que os professores por mais que tenham conhecimento do projeto pedagógico dos cursos ainda tratam suas disciplinas de forma particularizada, sem se preocuparem em vincular seus trabalhos às finalidades do curso em que estão inseridos. Com isso abrem um distanciamento também em relação ao referencial teórico, ou seja, a teoria que sustenta o curso, às metodologias de ensino que correspondem a essa teoria e concomitantemente aos métodos de ensino utilizados, fatos esses que já foram mostrados anteriormente durante a análise das entrevistas com os professores em questão.

4.5.2.2 Objetivos e a ementa das disciplinas esportivas coletivas.

No que se refere a essa categoria buscou-se atentar para a harmonia entre os objetivos e as ementas das disciplinas pesquisadas. Deve ser referido que as FAC4 e FAC1 possuem o oferecimento das duas modalidades de formação, licenciatura e bacharelado, mas as ementas das disciplinas em nada diferem entre si no tocante a essas condições.

Assim, das quatro disciplinas que se referem às modalidades de esportes coletivos do curso de Educação Física da FAC1 nenhuma consegue harmonizar os objetivos de forma a atender completamente a ementa das disciplinas. Na disciplina que trata da modalidade basquetebol não são apresentados objetivos que contemplem os fundamentos históricos, culturais e principalmente as sistematizações dos preceitos educacionais atuais. No tocante à disciplina que aborda a modalidade handebol, os objetivos acompanham os do basquetebol com as mesmas características. Já na disciplina que trata das modalidades de futebol e futsal os objetivos quase que 100%

estão voltados para a iniciação esportiva. Na disciplina que aborda a modalidade voleibol, apesar de esta, diferentemente das demais disciplinas dos esportes coletivos apresentar uma ementa atual e crítica frente ao seu ensino, os objetivos atendem de forma razoável o que está prescrito na ementa.

O curso da FAC2 tem a licenciatura como modalidade única de formação. As ementas das disciplinas de esportes coletivos possuem pouca diferenciação entre si. Os objetivos do basquetebol não conseguem atingir o que está na ementa, deixando de discutir e apresentar características quanto aos aspectos históricos e de vivência prática, bem como de organização de eventos. Contudo, na disciplina que trata da modalidade futebol e futsal os objetivos propostos atendem a 100% do que está prescrito na ementa, assim como no handebol e no voleibol.

Na FAC3 em que as ementas das disciplinas dos esportes coletivos possuem o mesmo conteúdo, mudando somente no tocante a aspectos técnicos da modalidade esportiva, os objetivos da disciplina basquetebol vagamente conseguem atingir o que está prescrito na ementa, sem se preocupar com aspectos voltados para a formação de professores, apresentando objetivos operacionais para a formação esportiva. As demais disciplinas conseguem atender mais adequadamente a ementa, sendo que na disciplina de voleibol falta a referência aos objetivos voltados para a escola.

A FAC4 que possui as duas modalidades de formação, licenciatura e bacharelado, apresenta disciplinas sobre as modalidades esportivas coletivas na segmentação estabelecida como I, II e III para o basquetebol e voleibol, e na segmentação de I e II para o handebol. Apresenta ainda a divisão entre as modalidades de futebol e de futsal, representando, portanto, duas disciplinas distintas. Com relação aos objetivos, apesar de todas apresentarem uma preocupação com a escola, somente as disciplinas voltadas ao estudo do futebol, do futsal e do voleibol é que conseguiram atingir completamente o que está prescrito na ementa. O basquetebol e o handebol apresentam objetivos simples quanto ao aprendizado dos fundamentos técnicos e táticos, mas sem a preocupação com métodos de ensino, desenvolvimento histórico, cultural e social da modalidade.

Por último, a FAC5 que possui também o conteúdo das ementas iguais para todas as modalidades esportivas coletivas, no tocante aos objetivos apresentados nos planos de ensino conseguiu atingir quase que 100% do que está indicado nas ementas. No semestre em que foi realizada a pesquisa o basquetebol não estava presente no oferecimento enquanto carga horária do curso, assim somente as outras três disciplinas tiveram suas análises realizadas. Dessa maneira, pode-se considerar que a disciplina sobre o futebol/futsal e a que se refere ao handebol apresentam objetivos iguais e deixam de cumprir do que fora proposto na ementa somente o que se refere ao relacionamento dos conteúdos e procedimentos da disciplina com o desenvolvimento de pesquisa.

4.5.2.3 Objetivos e a escola.

Outro ponto a ser analisado em relação aos objetivos é se os mesmos, em algum momento, estão privilegiando o ensino das disciplinas de esporte coletivo voltado para a escola. Pelos objetivos propalados pelos professores, doze possuem referência à escola de forma implícita e sete retratam a escola de forma explícita.

A forma implícita com que os professores tratam a escola em seus objetivos pode ser percebida da seguinte maneira: duas disciplinas indicam a responsabilidade como educador e o desempenho do mesmo no ensino; quatro indicam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem; três se referem ao desenvolvimento da modalidade na prática da educação física escolar e três abordam o desenvolvimento de processos pedagógicos. Pode ser que com esse tipo de observação e análises realizadas se acabe por incorrer em enganos, mas não se poderia deixar de proceder dessa maneira, uma vez que teoricamente os termos utilizados pelos professores são inerentes à Educação Física escolar.

Já os outros professores deixaram de forma clara na elaboração dos objetivos o intuito de promover o ensino e seus desdobramentos no âmbito escolar, apresentando a preocupação com a formação de professores voltados para a escola. Contudo, sentiu-se a necessidade de buscar identificar se essa preocupação dos

professores existe na prática de suas ações ou se ela está presente somente no documento oficial, que é o plano de ensino.

4.5.3 Conteúdos.

Analisando o rol de conteúdos definidos pelos professores em seus planos de ensino tem-se a idéia que os mesmos entrevêem o ensino das disciplinas esportivas coletivas de forma simplista e reducionista, pois privilegiam somente conteúdos técnicos, táticos e conhecimento sobre regras e organização de competição. Não existem conteúdos relacionados com a escola ou que diferenciem o esporte de acordo com as suas diversas manifestações.

4.5.4 Avaliação.

Nenhum dos planos investigados distingue qual o tipo de avaliação é utilizada pelos professores, nesse quesito todos os planos apontam somente para a possibilidade da existência de instrumentos avaliativos, tais como: seminários, avaliação prática, avaliação teórica, trabalhos, resenhas, relatórios, produção e análise de texto. Assim, não foi possível saber se realmente existe uma aproximação entre os objetivos e os conteúdos e, principalmente, se há uma aproximação com o referencial teórico que sustenta a prática pedagógica dos professores.

4.5.5 Bibliografia.

A preocupação em analisar a bibliografia utilizada pelo professor e inserida em seus planos de ensino decorre do interesse em saber qual é o referencial teórico que está sendo utilizado e ainda se existe alguma conformidade com os objetivos e conteúdos contidos nos planos de ensino.

Para a análise das bibliografias relacionadas nos planos de ensino utilizou-se das seguintes categorias: livros didáticos – específicos da área de Educação Física de forma geral; livros técnicos – específicos da área do esporte em questão (ensino de técnicas, táticas e treinamento esportivo); outros – livros de áreas das ciências humanas e sociais.

		didáticos	técnicos	outros	total
F A C 1	Basquetebol	2	10	1	13
	Futebol/futsal	3	22	-	25
	Handebol	-	11	-	11
	Voleibol	-	10	-	10
		didáticos	técnicos	outros	total
F A C 2	Basquetebol	-	5	-	5
	Futebol/futsal	2	13	-	15
	Handebol	-	4	-	4
	Voleibol	3	8	-	11
		didáticos	técnicos	outros	total
F A C 3	Basquetebol	3	3	-	6
	Futebol/futsal	7	9	-	16
	Handebol	10	13	1	24
	Voleibol	-	10	-	10
		didáticos	técnicos	outros	total
F A C 4	Basquetebol	-	5	-	5
	Futebol/futsal	1	31	-	32
	Handebol	5	7	-	12
	Voleibol	4	7	-	11
		didáticos	técnicos	outros	total
F A C 5	Basquetebol	11	7	2	20
	Futebol/futsal	11	10	3	24
	Handebol	10	7	3	20
	Voleibol	18	7	1	26

Quadro 9 – Bibliografia dos planos de ensino

Ao analisar o quadro da bibliografia utilizada pelos docentes percebe-se que os docentes da FAC1 possuem uma preocupação diferenciada em relação ao uso de livros didáticos (50), sendo que nas demais Faculdades a maioria da bibliografia utilizada pertence à categoria de livros técnicos. Da mesma forma, os professores da

FAC1 utilizam de um maior número de literatura a respeito das ciências sociais e humanas (9), sendo visível que nas outras IES analisadas neste estudo quase não existe essa preocupação em relacionar o ensino das disciplinas de esportes coletivos com áreas adjacentes. Contudo, em relação aos livros técnicos, diretamente focando o ensino de técnicas e táticas da modalidade, a FAC1 apresenta um número baixo em relação à produção de conhecimento acerca de cada modalidade esportiva coletiva.

Quanto à escolha de material bibliográfico por parte dos professores, Bracht et al. (2003) afirmam que:

[...] quando se buscam materiais bibliográficos para servir de suporte à preparação do trabalho pedagógico, o recurso maior refere-se a livros técnicos sobre fundamentos, regras e treinamentos de modalidades esportivas, livros de recreação, enfim, obras que se caracterizam como manuais de aula (p. 42, 43).

É relevante ainda considerar que nos últimos anos várias literaturas acerca do fenômeno esporte têm surgido no cenário educacional brasileiro, entretanto, pelas bibliografias apresentadas percebe-se que os professores que trabalham nos cursos de formação pesquisados ainda estão alheios a essa literatura, que com certeza subsidiaria de maneira consistente o ensino das disciplinas de esportes coletivos nos cursos de formação e, conseqüentemente, na educação básica.

Outro fator também a ser considerado é a década de publicação da bibliografia utilizada pelos professores. Isso não quer dizer que obras antigas não devam ser utilizadas como referencial teórico, pelo contrário, devem ser utilizadas sim, principalmente quando se discute a evolução histórica e cultural dos esportes. Entretanto, os professores deixam de apresentar bibliografias relevantes publicadas nas últimas décadas que tratam de estudos e pesquisas realizadas nos campos pedagógico e científico.

		DÉCADA DE PUBLICAÇÃO				
		ATÉ 70	80	90	00	S/D
F A C 1	basquetebol	-	2	6	4	1
	futebol/futsal	-	2	8	12	3
	handebol	-	-	3	3	5
	voleibol	-	2	6	2	-
		ATÉ 70	80	90	00	S/D
F A C 2	basquetebol	-	-	1	-	4
	futebol/futsal	3	2	10	-	-
	handebol	-	2	-	-	2
	voleibol	3	4	1	-	3
		ATÉ 70	80	90	00	S/D
F A C 3	basquetebol	1	3	2	-	-
	futebol/futsal	2	2	8	3	1
	handebol	-	5	12	3	4
	voleibol	1	2	5	2	-
		ATÉ 70	80	90	00	S/D
F A C 4	basquetebol	-	-	1	-	4
	futebol/futsal	-	-	4	17	11
	handebol	5	3	-	-	4
	voleibol	-	-	9	2	-
		ATÉ 70	80	90	00	S/D
F A C 5	basquetebol	-	3	12	5	-
	futebol/futsal	2	3	7	10	-
	handebol	-	3	9	8	-
	voleibol	-	3	9	14	-

Quadro 10 – Década de publicação da bibliografia dos planos de ensino

Analisando a bibliografia percebe-se a despreocupação dos professores em apresentar o referencial bibliográfico de acordo com as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esse fato se justifica pelo número de obras sem data de publicação e por existirem várias obras em que constam somente o nome do livro e do autor. Em se tratando de ensino superior, os professores devem ser mais cuidadosos a esse respeito, uma vez que todo trabalho acadêmico, necessariamente, deve estar de acordo com as normas da ABNT para que os acadêmicos possam se habituar à forma correta de elaboração de trabalhos científicos. Portanto, deve partir do professor a forma correta de utilização dessas normas.

A falta de bibliografia que sustente as questões pedagógicas nos planos de ensino dos professores certamente é um dos fatores preponderantes para explicar a confusão que os mesmos fazem em relação ao que foi perguntado durante o processo de realização da pesquisa. Eles não possuem conhecimento suficiente sobre as proposições e o ensino-aprendizagem da Educação Física e dos esportes que vêm sendo apresentados na literatura, principalmente nos últimos 20 anos.

Percebe-se que poucas obras publicadas a partir da década de 90 são utilizadas pelos professores. Esta situação também justifica a falta de conhecimento por parte dos professores que foram envolvidos e avaliados neste estudo acerca dos referenciais que oportunizam novas perspectivas de ensino tanto para a Educação Física escolar, quanto para o esporte.

Outros apontamentos a respeito da prática pedagógica dos professores e que poderão dar mais solidez ao estudo merecem ser adiante destacados.

4.6 O que foi observado nas aulas.

O processo de observação de aulas ocorreu no sentido de se buscar subsídios que pudessem orientar e comprovar o que foi analisado durante a leitura dos documentos e no transcorrer do processo de realização das entrevistas.

O protocolo de observação de aula foi dividido em quatro momentos: o primeiro se refere à identificação da aula e do professor; o segundo foi construído a partir de um resumo da aula; o terceiro buscou observar a relação professor/aluno e por último, foi procedida uma verificação pessoal sobre a duração da aula e a definição de alguns espaços que possibilitassem as observações sem, contudo, interferir devido à presença da pesquisadora.

O tempo de duração de uma aula em todas as IES pesquisadas é de 50 minutos, mas como as aulas observadas sempre se encontravam agregadas em duas ou três aulas seguidas, os intervalos entre elas eram suprimidos, portanto, o total de

tempo de duração dessas aulas resultava em aproximadamente 165 minutos. Elas foram assim distribuídas:

FACULDADE	NÚMERO DE AULAS	
	OBSERVADAS	PREVISTAS
FAC1	24	20
FAC2	36	20
FAC3	36	20
FAC4	42	20
FAC5	27	15

Quadro 11 – Número de aulas observadas por faculdade

Pelo Quadro 11 percebe-se que não foi considerado o número de aulas em si, nem se o número de aulas por dia era uma ou duas, mas optou-se por assisti-las e observá-las durante cinco dias, o que fez com que o número de aulas observadas fosse além do proposto. Outro fator relevante é que quando o mesmo professor ministrava a mesma disciplina de esporte coletivo tanto para licenciatura, como para o bacharelado, resolveu-se ampliar o número de aulas observadas, visando verificar qual o tipo de aula era ministrada para cada modalidade. Ainda, quando a modalidade de esporte coletivo se desdobrava em disciplinas I, II e III, optou-se também por realizar observações em algumas dessas aulas. Esses fatos justificam o número de aulas observadas no quadro acima.

As aulas de 13 professores analisados tinham como modelo a aula tradicional, ou seja, com parte inicial (em que era realizado o aquecimento), parte principal (que tratava do ensino dos conteúdos propostos) e a parte final (que geralmente terminava com um jogo coletivo). Somente um dos professores desse grupo, mesmo trabalhando com esse modelo de aula, se preocupava sempre em abordar os objetivos da aula antes de iniciá-la, bem como informava o que seria trabalhado e, ao final, depois do jogo coletivo, fazia uma breve exposição sobre os

cuidados e necessidades que se deve ter ao ensinar os conteúdos apresentados quando se está atuando com escolares.

Já no tocante aos demais professores analisados a aula era geralmente baseada em um modelo crítico e desenvolvida em fases, nas quais os professores utilizaram: na primeira etapa, discussão sobre o tema e objetivo da aula; numa segunda etapa, a somatória de todas as atividades necessárias para o aprendizado dos conteúdos e na última etapa, uma avaliação e discussão sobre o que foi apreendido no decorrer da aula.

De todos os professores, aquele que apresentou uma mais adequada constância tanto na forma de ensinar, quanto no trato com o conteúdo, na organização didática e na preocupação com o aprendizado dos alunos foi o professor P6. Ele trazia em todas as aulas o planejamento de cada uma delas. Dessa forma, mostrava-se sempre bastante organizado, o que certamente servia de exemplo para os alunos.

Com relação a todos os professores e a todas as aulas, alguns pontos interessantes puderam ser observados, tais como:

- Em 31,5% das aulas faltou organização pedagógica por parte dos professores, o tempo era mal utilizado em relação às atividades propostas; ficando os alunos ociosos grande parte da aula.;
- Somente em 21,8% das aulas os professores citaram algum autor como referencial, ainda assim, apenas nas aulas teóricas. Tal atitude leva a crer que o ensino é realizado somente de acordo com o conhecimento do professor;
- Somente em 3,66% das aulas havia a especificação da metodologia utilizada pelo professor. No decorrer das aulas, transparece que os professores não se preocupam em repassar para os acadêmicos o tipo de metodologia, muito menos o método de ensino que está utilizado, fato que deixa os acadêmicos sem o devido conhecimento das metodologias que podem ser aplicadas no ensino de um determinado conteúdo, e mesmo da modalidade esportiva que está sendo ensinada;

- Em 71,51% das aulas havia coerência entre a organização dos conteúdos. Nas demais aulas os conteúdos eram tratados sem nexos, de forma estanque, até mesmo entre as atividades desenvolvidas. Ou seja, o professor iniciava a aula tratando de um determinado conteúdo e mudava para outro sem direcionar de forma lógica a transposição dos mesmos, da mesma forma que para uma atividade no meio, mudando para outra sem nenhuma explicação lógica para tais atitudes;
- Somente em 29% ficou claro qual a abordagem de Educação Física era utilizada pelos professores para a condução da aula. Esse número é representado sempre pelos mesmos professores. Esse fato é justificado pelo pouco conhecimento apresentado pelos professores em relação a produção teórica da Educação Física, e pelos professores simplificarem suas aulas, de acordo com a formação que tiveram, ou ainda, pela reprodução dos modelos pelos quais passaram ao longo de sua vida estudantil;
- Em 55,75% das aulas os professores se preocuparam em fazer correções quanto aos conteúdos, mesmo que todas necessitassem disso;

Em relação aos alunos, quanto às suas condutas e participação nas aulas observou-se o seguinte:

- A participação efetiva dos alunos nas aulas somente aconteceu em 60,60% das mesmas;
- Somente em 75,15% das aulas os alunos buscaram tirar dúvidas com os professores;
- Somente em 56,96% das aulas os alunos demonstraram organização para a participação nas atividades propostas pelos professores;
- De maneira geral, os alunos têm o hábito de entrar e sair da sala de aula quando assim o desejam, ficando evidenciado que o trânsito de alunos é livre e as entradas e saídas durante as atividades são constantes;
- O uso de celular em aula é bastante freqüente, tanto nas aulas teóricas, quanto nas aulas teórico-práticas;

- Da mesma forma, sempre há um número expressivo de alunos que ficam alheios à disciplina, por estarem estudando ou lendo outro material que não está relacionado à disciplina desenvolvida naquele instante;
- Os alunos utilizam vestimentas que não são adequadas para as aulas teórico-práticas, como é o caso de calça jeans, sapatos, sandálias de salto alto, blusas com decotes avantajados, etc.;

Outros pontos isolados foram observados e merecem destaque. São eles:

- A FAC5 possui um aluno cadeirante e em nenhum momento houve a inclusão do mesmo nas aulas observadas, sendo ele sempre deixado a parte fazendo anotações sobre o conteúdo da aula;
- Raramente as aulas de todos os professores começavam no horário, mas de maneira geral o seu término se deu sempre no horário previsto. Muitas vezes, para não dizer normalmente, ocorreram atrasos de até de 25 minutos para o início das mesmas;
- Percebeu-se que três professores, de duas faculdades diferentes, transmitiam conhecimentos de forma equivocada referentes às disciplinas por eles mesmos ministradas, ou seja, passando conteúdos que já foram ultrapassados ou que não existe sua fundamentação em literatura específica da modalidade, bem como em suas regras oficiais;;
- Somente 11 professores se preocupavam em insistir com os alunos para que participassem das atividades práticas desenvolvidas em aula;
- Na FAC1 na disciplina de futsal, em todas as aulas os conteúdos eram voltados para a formação de equipes e treinamento de alto nível. Forma equivocada assumida pelo professor, uma vez que as aulas eram ministradas para acadêmicos do curso de licenciatura, além do que, sempre nas atividades práticas havia a separação por gênero, ficando as moças de um lado e os rapazes de outro;
- A FAC1 ainda possui, adequadamente, o rigor do uso de uniforme para participação nas aulas práticas, sendo permitido somente àqueles que estejam

uniformizados participarem das aulas.

- As ações dos professores durante a condução de suas aulas são fatos que comprovam o que os mesmos relataram nas entrevistas, e que foram analisados e discutidos nos itens anteriores. É perceptível que há um despreparo por parte dos professores ao conduzir o ensino de suas disciplinas, pois nem mesmo conseguem perceber que realizam trabalhos isolados, dicotomizados em relação ao próprio projeto pedagógico do curso. A visão que passam é que, por mais que tenham maturidade, persistem em ações ingênuas em relação ao trato dado em suas disciplinas.

Fica explícito que toda essa condição acima referida merece ser analisada e utilizada, possibilitando que neste estudo se possa chegar a algumas conclusões e ainda oportunizar que se proceda a diferentes sugestões. Esses são fatores que visam à melhoria da qualidade do ensino das disciplinas de esportes coletivos, não só nessas faculdades analisadas, mas de forma geral, pois o resultado deve servir de apoio a muitas outras IES.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa foi realizado com o intuito de desvelar como anda o ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura, com a motivação de poder contribuir e participar da construção de novas perspectivas pedagógicas para os cursos de formação de professores.

Compreende-se ser imperativo que os docentes e gestores que atuam nos cursos de formação de professores, principalmente no Estado de Goiás, lócus de realização dessa investigação, promovam um avanço qualitativo no ensino e conseqüentemente na formação inicial e mesmo continuada dos futuros e atuais professores da educação básica.

O princípio dessa pesquisa investigativa se deu pelo tipo de trabalho que a pesquisadora tem realizado enquanto docente e pelo ensino da Educação Física em escolas públicas da educação básica de Goiânia, em que o estágio supervisionado é efetuado pelos acadêmicos dos Cursos, os quais tinham o envolvimento profissional da pesquisadora. Essa vivência profissional, além de proporcionar uma visão da formação em dois cursos que possuem matrizes curriculares que diferem entre si, possibilitou ainda que se pudesse perceber o tratamento dado pelos demais docentes a esse segmento de disciplinas esportivas coletivas e o envolvimento que vem sendo proporcionado pelos professores da rede pública na educação básica, responsáveis pela disciplina Educação Física. Tudo isso motivou sobremaneira a realização deste estudo, tendo em vista que a formação deve ser voltada para a “transformação do homem e das coisas”, para o processo de oportunizar a disseminação de conhecimentos, visando inicialmente criar cultura e para possibilitar uma melhoria da qualidade de vivência e convivência, ou seja, uma formação voltada para atender a um direito constitucional de participação em atividades que favoreçam ao indivíduo e à sociedade, cultura para a obtenção de uma boa qualidade de vida e adoção de um estilo de vida ativa. Trata-se de uma condição de preparação profissional que requer uma sólida formação atendendo a legislação e buscando sempre resguardar os estudos

de vanguarda, a produção científica e as relações sociais e culturais, de forma que possa propiciar elementos que favoreçam aos educandos assumir a co-autoria de uma formação crítica, reflexiva, transformadora e emancipadora.

Assim, procedeu-se a investigação que ora se apresenta nessas discussões e considerações finais. Destaca-se que a metodologia utilizada, tanto através da aplicação da pesquisa documental, como das entrevistas e observações de aula proporcionaram subsídios para que se pudesse retratar de forma concisa o trabalho desenvolvido no âmbito dos cursos de licenciatura e pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos.

Inicialmente se pode destacar que é preocupante a situação analisada e retratada em capítulos anteriores deste estudo no que se refere à atuação dos docentes dos cursos de graduação que preparam os professores para atuarem junto à disciplina Educação Física na rede de ensino, pois deixa transparecer a existência de situações que de alguma forma fragilizam a formação oferecida.

Os 17 docentes que foram entrevistados neste estudo, por mais que tenham tentado justificar que estejam engajados em busca da formação continuada, demonstram certa despreocupação com suas ações pedagógicas, com o ensino de suas disciplinas e com o seu papel político e pedagógico junto ao curso. Não se pode mais aceitar que docentes que atuam na formação de professores realizem seus trabalhos desvinculados dos projetos pedagógicos do curso, e ainda, descontextualizados em relação à produção científica da área.

No processo de preparação profissional graduada, as disciplinas, por mais que possam ser apresentadas como práticas possuem com toda certeza componentes teóricos e requerem didáticas específicas para o seu ensino. Portanto, é necessário e mesmo indispensável que os docentes apresentem e apliquem pedagogias adequadas para o desenvolvimento dessas disciplinas, no sentido de se proporcionar a unidade metodológica entre elas. Fica evidenciado que não se pode tratar diferentemente o ensino de disciplinas de uma mesma proposta pedagógica. Elas devem se agregar ao todo de maneira dinâmica e dialética, objetivando assim uma formação teórica e prática consistente, inovadora, transformadora e crítica.

Durante a pesquisa documental foi possível perceber a existência de dois cursos analisados que ainda desenvolvem a formação profissional com a aplicação de currículos baseados na Resolução MEC/CFE 3/1987, apresentando um atraso considerável, pois a legislação (DCN's) dava o prazo de até 2005 para as faculdades ajustarem seus currículos. Identificou-se também que outros três cursos desenvolvem a formação com a aplicação de projetos pedagógicos sustentados nas DCN's atuais, ou seja: o de Licenciatura baseado nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e através da aplicação da Resolução CNE/CES 7/2004, mesmo sendo esta específica para o Bacharelado (a utilização, pelos cursos de Licenciatura, do que está previsto na Resolução CNE/CES 7/2004 se refere ao conhecimento específico da área).

Identificou-se ainda que os cursos da graduação voltados para a modalidade de licenciatura, que têm por finalidade a formação de professores para atuarem na educação básica, explicitam em seu projeto pedagógico que entendem que os acadêmicos recebem conhecimentos suficientes para atuarem em outros campos, como clubes, associações, escolinhas, etc. e não só em educação básica, como definem as Diretrizes Curriculares utilizadas. Essa situação observada nos projetos pedagógicos estabelece uma forma de incoerência informativa, representando um desrespeito à legislação e um tipo de propaganda enganosa no tocante àquilo que é estabelecido e definido nas DCN's (CNE/CP 1/2002), bem como daquilo que está suficientemente esclarecido através do parágrafo segundo do artigo 4º da resolução CNE/CES 7/2004. Isso demonstra que os cursos ainda desconhecem ou desconsideram a legislação pertinente à habilitação para o exercício profissional, estabelecida e publicada pelo Sistema Conselho Federal, Conselhos Regionais de Educação Física – CONFEF/CREFs.

Constatou-se em conversas mantidas com os dirigentes dos cursos de Educação Física, diretores e coordenadores e ainda junto ao segmento de docentes desses cursos, que a cada mudança do Projeto Pedagógico e da matriz curricular aplicada à preparação profissional que desenvolvem há a ocorrência de sentida e inadequada redução de carga horária das disciplinas, principalmente daquelas consideradas do rol das disciplinas esportivas coletivas, foco principal deste estudo. Essa condição observada pode justificar a afirmação dos professores de três dos

cursos analisados: FAC1, FAC2 e FAC3, a respeito da referida diminuição da carga horária da disciplina que ministram. Segundo esses docentes, a principal dificuldade sentida é que a cada mudança essa carga horária fica ainda mais reduzida, tornando-se insuficiente e impossibilitando que consigam abordar e trabalhar os conteúdos julgados pertinentes, necessários e indispensáveis para oportunizar o adequado aprendizado das disciplinas dos esportes coletivos.

Esses fatos ainda persistem nos projetos pedagógicos e em diferentes disciplinas consideradas pelos próprios docentes como práticas, agregando-se a isso a condição de que por vezes, senão na maioria das vezes, o envolvimento, o ensino e a participação dos docentes responsáveis pelas disciplinas de esportes coletivos ocorrem de maneira bastante alienada, tanto no que diz respeito ao relacionamento e atendimento ao Projeto Pedagógico, quanto à metodologia de ensino utilizada no interior dos cursos.

Assim, é indicado e desejável que os docentes procurem romper com esse processo de participação alienada dos diferentes conhecimentos, instrumentos e tecnologias e que deixem de lado esse procedimento inadequado e anti-producente que utilizam, o qual denomina-se comumente de “aulismo”. Não se propõe que se tornem pesquisadores brilhantes, mas que simplesmente se esmerem em pesquisar ou analisar e criticar suas próprias práticas docentes, sem perder de vista a escola, uma vez que geralmente essa formação se dá em função da futura atuação como professores da educação básica. Destaca-se que esse posicionamento é considerado importante, tendo em vista que qualquer tentativa de melhoria das condições pessoais para a ação de ensinar não depende somente da busca de conhecimentos e informações em estudos teóricos, mas da postura de se buscar identificar, analisar e entender como se dá o processo de ensino e de utilização de uma prática pedagógica que acontece no interior da escola e das aulas.

Portanto, o docente não pode esperar que somente os pesquisadores (ditos teóricos) dêem respostas para problemas que são seus e pertencem ou ocorrem no seu mundo e universo de trabalho. Dessa forma, considera-se que esse docente precisa

reconhecer os problemas que o afligem e, a partir de sua ação prática, buscar respostas e soluções adequadas.

Este estudo aponta que não existe na prática a necessária participação dos docentes nas tomadas de decisões dos cursos. Essa condição pôde ser identificada desde a análise que se desenvolveu sobre a elaboração do projeto pedagógico, até o planejamento de sua aplicação. Uma vez que a elaboração e avaliação do projeto pedagógico bem como o planejamento anual de atividades deveriam ocorrer no total do conjunto de docentes envolvidos a cada início de novo ano letivo, equacionando-se assim todos os fatores que possam vir a serem considerados e a ocorrerem.

Verificou-se que existe uma fragilidade no tocante à ação docente, até mesmo para a melhor adequação na condução da disciplina pela qual o professor se responsabiliza. Interessante destacar que esse fato foi identificado neste estudo devido ao nível das respostas obtidas durante a aplicação das entrevistas. Alguns docentes não se dispuseram ou mesmo não souberam responder questões consideradas como básicas para o exercício da missão que desempenham em Curso Superior, principalmente por dizerem respeito à disciplina que lecionam. Além disso, de todos os docentes entrevistados neste estudo, houve um que causou profundo grau de preocupação com relação ao conhecimento específico de sua disciplina e mesmo de todo o processo desenvolvido no interior do curso. Analisando os dados colhidos em sua entrevista, corroborados depois através da observação de suas aulas, não foi possível identificar a razão dessa falta de capacitação para a missão de docência no ensino superior. A dúvida é se a falha estaria no tipo de formação ou na falta de constante atualização, contudo o certo é que constatou-se falta de conhecimento e por essa razão considera-se que esse professor não poderia atuar como docente de um curso de formação de profissionais.

Utilizando-se desse caso específico como exemplo para a situação, destaca-se que se o referido docente não possui qualificações para atuar na formação de professores, resta a indagação: com quem ficaria a responsabilidade pela sua escolha, indicação e contratação para que atue em Curso Superior de Graduação? Lembrando que o mesmo não conseguiu formular qualquer resposta a questões simples como:

“Qual a definição de esporte?” Devido a essa situação parece ter ficado evidente que a coordenação do curso ou não atua na escolha e indicação dos docentes, ou não demonstra qualquer preocupação com a qualidade do ensino e formação oferecidos.

Os professores ensinam na graduação em Educação Física ainda utilizando suas diferentes segmentações e objetivos, ou seja: pelo viés da saúde, da aptidão física e principalmente, do esporte, ranço da formação que receberam. Os docentes que se formaram depois da década de 90 conseguem articular a Educação Física enquanto prática pedagógica que contribui para a formação educacional dos alunos, apesar de desde 1997 a Educação Física estar incluída entre as Profissões da Área da Saúde conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 218/97.

Constata-se que a influência do componente esporte é tão marcante para os docentes dos Cursos Superiores de Educação Física analisados, que quando perguntados sobre a existência de políticas públicas para a Educação Física a resposta sempre foi apresentada com extrema vinculação às políticas públicas inerentes ao esporte, ou às vezes, os professores nem sabiam da existência dessas políticas tanto para o esporte, quanto para a Educação Física.

Outro fator preocupante identificado neste estudo diz respeito à dificuldade que os docentes entrevistados demonstraram com relação às metodologias e perspectivas críticas da Educação Física e à identificação do que utilizam para o desenvolvimento de suas ações de ensino. Ficou evidente que na prática, quando estão dando aula, eles ainda apresentam o modelo de aula centrado e desenvolvido na aplicação dos conteúdos da aptidão física. Essa condição leva a considerar que os professores têm dificuldade e não conseguem ainda transpor para a prática os conhecimentos sobre as diferentes teorias que dão sustentabilidade a esse tipo de perspectiva, ou seja, não conseguem transformar suas ações que são meramente práticas, em práxis dialética pedagógica.

Pela análise dos dados obtidos através do processo de entrevistas, constatou-se que há falta de conhecimento específico sobre metodologias e procedimentos pedagógicos, sendo que se pode considerar que essa situação é resultado da pouca leitura por parte dos docentes. Essa condição foi confirmada

quando os mesmos não souberam oferecer respostas ou responderam de forma evasiva as questões relacionadas ao fazer pedagógico, como é o caso das teorias pedagógicas, métodos de ensino, políticas públicas, relação teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o referencial apresentado e discutido na revisão teórica percebe-se que os docentes possuem diferentes e grandes possibilidades de buscar mudanças e alternativas de ensino para poder modificar e incrementar sua prática pedagógica. Ressalta-se, por exemplo, os PCN's que mesmo sendo considerados uma proposta indicativa e não uma proposta governamental, vêm sendo utilizados por vários Gestores como modelo de ensino. Contudo há de se considerar que os PCN's possuem retrocessos e avanços, assim os docentes devem analisá-los e tirar o que de melhor eles oferecem, de acordo com as características sociais, econômicas e políticas em que a escola ou o curso se encontra, para poder integrá-los como um dos referenciais de suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo os docentes devem considerar o rol de estudos acerca da Educação Física e do esporte e poder, a partir dos mesmos, modificar de forma crítica e reflexiva suas ações nas dimensões pessoais e profissionais.

Conforme estabelecido na legislação pertinente ao Ensino Superior, basicamente no que se refere à definição das Universidades, é o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que possibilita a sustentabilidade para a formação. Constatou-se através deste estudo que 100% dos docentes que ministram as disciplinas de esportes coletivos nos cursos analisados afirmam que não possuem projetos de pesquisa ou extensão, ficando a ênfase de suas atuações unicamente no ensino. Contudo, o mais preocupante desses aspectos é a confusão que alguns desses docentes fazem com relação à pesquisa, vinculando-a geralmente àquela parcela do estudo desenvolvida pelos alunos em bibliografias como livros, artigos e revistas existentes na biblioteca ou sites na internet. Fica evidente que, na realidade, ao se buscar identificar proximidade ou prática com os processos de desenvolvimento de pesquisa, a maioria dos docentes entende que está se referindo a processos de busca de algum tipo de informação e não à pesquisa científica, ou seja,

aquela que tem o propósito de investigar um determinado assunto ou tema, utilizando bases científicas, teóricas e metodologicamente embasadas.

Essa questão do pouco envolvimento e da falta de realização de projetos de pesquisa e de extensão, por conta de experiência da pesquisadora e de sua vivência própria nesse meio e de acordo com as respostas oferecidas pelos docentes entrevistados, ocorre devido à falta de fomento para o envolvimento e realização de pesquisas e principalmente à falta de carga horária disponível, uma vez que a ênfase maior é referente ao ensino, sobretudo nas faculdades privadas, devido a questões financeiras.

Devido à série enorme de problemas e situações encontradas, observadas e analisadas durante a realização deste estudo, seja no momento da pesquisa documental e/ou no desenvolvimento da pesquisa de campo com a aplicação das entrevistas e observação presencial de aulas, pôde-se identificar que a atuação da Coordenação de Curso está bastante aquém daquilo que dela se espera. Isso se dá principalmente no tocante ao maior envolvimento dessa coordenação na elaboração dos programas das disciplinas, na forma com que os docentes responsáveis tratam suas disciplinas e nas relações necessárias que devem estabelecer com a metodologia, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos inseridos nos projetos pedagógicos dos cursos. Projetos esses que geralmente são definidos com extrema desvinculação ou mesmo desrespeito com relação à legislação definidora das condições para o oferecimento do ensino.

O que se constatou neste estudo é que os projetos pedagógicos dos cursos de Graduação de Licenciatura para formação de professores para a Educação Básica e de Bacharelado em Educação Física existentes no Estado de Goiás e os programas das disciplinas de esportes coletivos que desenvolvem são elaborados tendo como objetivo preparar profissionais mais voltados para o mercado de trabalho generalista.

Outra condição que foi constatada diz respeito à forma de contratação dos docentes que, além de aceitarem ministrar as disciplinas conforme o interesse da Instituição Superior de Ensino a que pertencem, acabam aceitando um baixo salário e a falta de condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades profissionais,

como: horas-aulas insuficientes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade; falta de pagamento de atividades extras e de extensão e não disponibilização de meios para o envolvimento com pesquisas. Essas são situações geralmente encontradas nas Instituições Privadas, uma vez que a contratação é por hora-aula, ou seja, hora em sala de aula, não tendo hora-atividade (que inclui atendimento ao acadêmico, planejamento, participação em reuniões pedagógicas, etc.). Apesar de algumas das IES do universo estudado serem Públicas, também nelas essa situação ficou evidente, entretanto, os docentes (substitutos, com contrato de dois anos) possuem algumas horas-atividades, mas são insuficientes para fazerem pesquisa e extensão.

Ao se referir às IES Públicas deve ser destacado que mesmo com a ocorrência de um número significativo de docentes que atuam na condição de substitutos, não é desenvolvido o acompanhamento de suas intervenções junto às disciplinas que ministram. Isso faz com que não se desenvolva o processo que seria adequado e mesmo necessário de avaliar permanentemente tanto a atuação, quanto os resultados oportunizados através desse envolvimento, que é temporário para a IES, mas deve ser considerado como efetivo e permanente para os acadêmicos, pois esse segmento acaba sendo resultado do processo executado.

Ainda no tocante a atuação dos coordenadores dos cursos, deve-se destacar que, como resultado deste estudo, algumas considerações e propostas são apresentadas: Cabe à coordenação do curso, independente da vinculação administrativa que a IES possua, seja ela Pública ou Privada, proceder a gestão e o acompanhamento de todo o processo de organização e elaboração das propostas pedagógicas de graduação em licenciatura ou bacharelado em Educação Física. É papel da coordenação a definição dos perfis profissionais a serem preparados, o atendimento e segmento da legislação pertinente, a inclusão dos conteúdos indispensáveis à preparação do profissional específico de cada curso de graduação, e a definição dos conteúdos que possibilitem além do conhecimento genérico da profissão Educação Física, os conhecimentos específicos e especializados para cada tipo, campo e segmento de intervenção dos profissionais graduados, podendo, no caso do Bacharelado, buscar inserir conhecimentos voltados ao mercado de trabalho latente na região onde o curso é desenvolvido.

Portanto, além do procedimento de gestão da formação dos profissionais pelo curso de graduação (seja em licenciatura ou bacharelado), o coordenador do curso deve ainda definir o perfil dos docentes a serem contratados - para inclusão nos editais de concurso, no caso das IES Públicas e indicação de contratação, quando se tratar de IES Privadas. Essa é a razão pela qual caberá a essa coordenação a missão de promover a constante e permanente avaliação dos resultados do ensino oferecido.

Por fim, recomenda-se que no desenvolvimento das disciplinas de esportes coletivos se observe que os conhecimentos, metodologias, tecnologias e práticas aplicadas devem atender à consecução da preparação de profissionais com os perfis individuais definidos para cada campo de intervenção legalmente estabelecido, ou seja: o graduado em Licenciatura em Educação Básica como professor de Educação Física – Resolução CNE/CP 1/2002 - para atuar profissionalmente junto à disciplina Educação Física Escolar, e o graduado Bacharel em Educação Física - Resolução CNE/CES 7/2004 - para desenvolver intervenções generalizadas no campo da Educação Física e Esportes, estando, contudo, impedido de intervir na Educação Física Escolar.

Diante do apresentado fica evidente que ocorre, por parte dos gestores e docentes: o desconhecimento no que se refere aos aspectos políticos (legalidade) que envolvem tanto a Educação, quanto a Educação Física e o Esporte; o desconhecimento ou incapacidade de colocar em prática os estudos, as pesquisas e os conhecimentos pedagógicos das áreas em questão; e o estranhamento acerca dos novos paradigmas e epistemologia que sustentam o ensino superior de uma forma geral.

Enquanto docente ou gestor, o profissional há de observar, questionar e se posicionar frente as questões que vêm fragilizando os cursos de formação de professores, como é o caso das resoluções 1 e 2/2002, que abrem espaço para a formação aligeirada, com duração apenas de três anos para a licenciatura. Esse fato causa certo desconforto nos docentes dos cursos ao verem suas disciplinas com carga horária cada vez mais reduzida (o que foi alvo de reclamação de vários professores entrevistados nessa pesquisa), principalmente as disciplinas esportivas de uma forma geral, sem, contudo, haver uma justificativa para tal ato, e principalmente sem investigar junto aos profissionais e docentes a necessária carga horária para as disciplinas, para

que as mesmas sejam ministradas e apreendidas com a devida qualidade. Esse fato mais transparece o atendimento às políticas internacionais do que a preocupação com a qualidade de formação dos profissionais que se tornarão futuros educadores

Julga-se assim, ser necessário que os docentes e gestores estejam mais engajados nos processos que envolvem a formação, pois entende-se que nenhum ato ou fato deve ser tratado isoladamente: somente o coletivo é capaz de transformar e promover mudanças significativas para os cursos de formação.

Como conclusão deste estudo, recomenda-se que as IES que pretendam desenvolver a preparação de profissionais para a Educação Física através de Cursos de Graduação, independentemente de vinculação administrativa Pública ou Privada, observem no mínimo a legislação vigente, entendendo que as disciplinas de esportes coletivos podem e devem ser desenvolvidas nos dois cursos com conteúdos próximos, contudo, com objetivos, programações, metodologias, características e práticas diferenciadas. Deve-se levar sempre em consideração os fins a que se destinam os cursos, ou seja: na licenciatura, o desenvolvimento de conhecimentos, experiências e cultura sobre as possibilidades de utilização do esporte como meio para se desenvolver e atingir a adoção de um estilo de vida ativo e para oportunizar ao indivíduo a busca por superar-se segundo sua própria intencionalidade, e no Bacharelado, para que se possa fazer uso dos conteúdos e práticas do esporte como cultura, capacitação e potencialização do indivíduo para a busca de superações.e performance.

A expectativa gerada é de que este estudo possa servir de alerta para que os docentes envolvidos no processo de preparação de profissionais de Educação Física se envolvam com a prática e estudos sobre teorias, metodologias e demais conhecimentos científicos, tecnológicos e técnicos a respeito das potencialidades da profissão, e também se relacionem e se envolvam com os procedimentos e demais possibilidades de desenvolvimento de serviços de extensão acadêmica e de práticas de pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002, n. 1, v. (1). p. 73-81.

BETTI, Mauro. *A janela de vidro – esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Motricidade Humana e Cultura Corporal de Movimento na Constituição dos Projetos de Educação Física. In: I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física. 2006, São Paulo. *Anais*. São Paulo: CONFED/CREFA, 2006. p. 75-89.

BORGES, Cecília M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRACHT, Valter et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Editora Magister Ltda, 1992.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco. (org.) *Educação Física Escolar*. Vitória: Proteoria, 2001.

_____. Esporte, história e cultura. In: PRONI, Marcelo, LUCENA, Ricardo (orgs.). *Esporte – historia e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Educação Física & Ciência – cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. O CBCE e a pós-graduação stricto sensu da educação física brasileira. In: CARVALHO, Yara. M.; LINHALES, Meily A. *Política Científica e produção do conhecimento em Educação Física*. Goiânia: CBCE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei. 4.024/61. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acessado em 25/03/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei. 5.692/71. Que regulamenta as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (lei. 4.24/61)*. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acessado em 25/03/2007.

_____. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acessado em 25/03/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 5/01/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 776/97. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 8/01/2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998*.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 583/2001a. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 8/01/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 28/2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP21/2001, que estabelece a carga horária dos*

cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 9/10/2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001c.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 20/09/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002a. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 05/03/2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 5/03/2006.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N.º 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, §3 da lei. N.º 9394/96.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 7/03/2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004a. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Educação Física.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 5/03/2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 0058/2004b.* Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 8/06/2006.

_____. Ministério do Esporte. *Política Nacional do Esporte.* Brasília, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, código e suas tecnologias – orientações curriculares para o ensino médio: volume 1.* Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio. Linguagens, código e suas tecnologias (Educação Física) – orientações educacionais complementares aos PCN's*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretária do Ensino Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acessado em 25/08/2006c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acessado em 26/08/2006d.

_____. Ministério do Esporte. *Programa Segundo Tempo*. Disponível em www.esporte.gov.br, acessado em 16/03/2007a.

_____. Ministério do Esporte. *Política Nacional do Esporte*. Disponível em http://www.esporte.gov.br/boletim_email/boletim_politica_nacional.asp. Acessado em 25/09/2007b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 2 de julho de 2007. *Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acessado em 19/12/2007c.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

_____. (org.) *Educação Física Escolar*. Vitória: Proteoria, 2001.

CAPARROZ, Francisco E.; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física: In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, v. 28, n. 2, p.21/37, janeiro 2007.

CARVALHO, José Sérgio F. de. *Construtivismo – uma pedagógica esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. Professores e inovadores. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus Editora, 2000.

CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

_____. Revisando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CAVAGNARI, Luzia B. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: Entraves e Contribuições. In: VEIGA, Ilma P. A. & RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998.

CBCE. *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*/Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

CHAVES, Márcia. GAMBOA, Silvio. S. *Prática de ensino – formação profissional e emancipação*. Maceió: EdUFAL, 2003

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL. Disponível em www.brasilhandebol.com.br. Acessado em 22/09/2007.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISÓSTOMO, João. *Ensinando voleibol*. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

CUNHA, Maria I. da (org.). *Formatos Avaliativos e concepções de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2005b.

DAMIS, Olga T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o Conceito de Cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A ruptura natureza/cultura na educação física. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (coords.). *Educação Física na escola – implicações para a prática pedagógica*. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. Deporte y ocio em el proceso de la civilizacion. Madri: Fondo de Cultura Económica, D.F., 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Coleção formação de professores*. Campinas: Autores Associados. 2004.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aluísio E. X.; DE ROSE JÚNIOR, Dante. *Basquetebol – técnicas e táticas: uma abordagem didático-pedagógica*. São Paulo: EPU, 2003.

FREIRE, João B. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.

_____. *A educação física e o esporte educação*. Palestra proferida na Câmara Federal, 2ª. Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Novembro de 2001.

_____. Antes de falar de Educação Motora. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Brasileira na atualidade – lições da história. In: LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO (orgs.) *A Escola Pública no Brasil – história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GALLARDO, Jorge S. P. (Coord.). *Educação Física – contribuições à formação profissional*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

_____. Educação Motora: uma abordagem entológica. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz H.; SILVA, Eduardo V.M. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coords.). *Educação Física na Escola – implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GARCIA, Juan L. Antón. *Balonmano – fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madri: Gymnos, 1990.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GÖERGEN, Pedro. Ética e Educação – o que pode a escola? In: LOMBARDI, José C.; GÖERGEN, Pedro (orgs). *Ética e Educação – reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar e Agir*. Campinas: Papirus, 1994.

GRECO, Pablo J. (org.). *Iniciação esportiva universal. 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998a.

_____. *Iniciação esportiva universal. 2. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998b.

GUTIERREZ, Gustavo L. *Por que é tão difícil participar?* São Paulo: Editora Paulus, 2004.

GUTTMANN, Allen. *From ritual to record – The nature of modern sports*. New York: Columbia University Press, 2004.

HISTORIA DO FUTEBOL NO BRASIL. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/futebol/>. Acessado em 29/09/2007.

INBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KOLYNIAC FILHO, Carol. *Educação Física – uma introdução*. São Paulo: Educ, 1996.

KUNZ, Elenor. *Transformações Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. (org.). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. (org.). *Didática da Educação Física 2*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. (org.). *Didática da Educação Física 3*. Ijuí: Unijuí, 2003.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINHALES, Meily Assbú. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUSA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. (orgs.). *Trilhas & Partilhas – Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora e Gráfica Cultura, 1997.

LOUSADA, Armindo J. *Métodos de Ensino-aprendizagem: Trabalho de grupo - Uma opção*. Disponível em www.batina.com/lousada/metodo01.htm. Acessado em 15/09/04.

LUCENA, Ricardo de F. *O esporte na cidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*; trad. Por Wilian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. In: PRONI, Marcelo, LUCENA, Ricardo (orgs.). *Esporte – história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Como é possível ser esportivo e sociológico? In: GEBARA, Ademir; PILATTI, Luiz A. *Ensaio sobre a história e sociologia nos esportes*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

MARTINS, Pura Lúcia O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma. P. A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1991.

MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2005.

MEDEIROS, Mara. *Didática e prática de ensino da educação física – para além de uma abordagem formal*. Goiânia: Cegraf, 1998.

_____. *Didática do Esporte*. In: Brasil. Ministério do Esporte. Curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, UNB, Brasília, 2004.

_____. *Metodologia da Pesquisa na Iniciação Científica: aspectos teóricos e práticos*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) (2002). *Pesquisa Social – Teorias, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOLINA NETO, Vicente & TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGS/Sulina, 1999.

MOREIRA, Wagner W. (org.). *Educação Física & Esportes - perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. *Educação Física Escolar: a busca da relevância*. In: PICOLLO, V. N. (org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

OLIVEIRA, Sávio Assis. *Reinventando o esporte – possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAES, Roberto R.; BALBINO, Hermes, F. *Pedagogia do esporte – contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, Roberto R. *Pedagogia do Esporte: Especialização Esportiva Precoce*. In: TANI, Go; BENTO, Jorge O.; PETERSEN, Ricardo D. de S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PALAFIX, Gabriel H. M. et al. *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia: Casa do Livro, 2002.

PERRENOUD, Philippe. et al. *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCOLO, Vilma L. N. (org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PINTO, Leila Mirtes S. de M. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. p. 47-68. In: *Revista Motrivivência*. Políticas Públicas: Educação Física/Esporte/Lazer. Ano X nº 11. Setembro/1998.

PRONI, Marcelo, LUCENA, Ricardo (orgs.). *Esporte – historia e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Wilton C de. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, Roberto R.; BALBINO, Hermes F. *Pedagogia do Esporte – contextos e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. *Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005c.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos – hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones*. Barcelona, Buenos Aires México, Ministério de Educación y Ciência, 1992.

SÉRGIO, Manuel. *Motricidade Humana: um paradigma emergente*. Blumenau: Editora da FURB, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Sônia A. I. *Valores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. Sobre a formação do profissional em educação física: algumas anotações. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli O. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wagner W. *Educação Física & Esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

SOUSA, José V. de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. & RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998.

SOUZA, Nilva Pessoa. *A Educação Física Escolar no Estado de Goiás e a formação continuada de professores – realidade e perspectivas*. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas, 2003.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos – a educação física como componente curricular....?... isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

_____. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. (org.). *Educação Física Escolar*. Vitória: Proteoria, 2001.

STIGGER, Marco Paulo. *Educação Física, Esporte e Diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Esporte, lazer e estilos de vida – um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAFFAREL, Celi Z. Política científica e produção do conhecimento na educação física/ciência do esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Yara. M.; LINHALES, Meily A. *Política Científica e produção do conhecimento em Educação Física*. Goiânia: CBCE, 2007.

TANI, Go. et al. *Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Raquel F. A. Relato no parecer da resolução CNE/CP1/2002. In: BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 05/03/2006.

TOJAL, João Batista. *Motricidade Humana*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Diretrizes Curriculares – um pouco da história*. Disponível em www.confef.org.br/revistasweb/n12/05_PONTO_DE_VISTA.pdf. Acessado em 3/04/2007.

_____. Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. In: *Revista Movimento & Percepção*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan. jun. 2005.

_____. Educação Motora: que profissional formar? In: DE MARCO, Ademir (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Motricidade Humana – Ciência ou Campo de Intervenção? In: I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física. 2006, São Paulo. *Anais*. São Paulo: CONFEF/CREFA, 2006. p. 6-22.

TOSI, Maria Raineldes. *Didática Geral – um olhar para o futuro*. Campinas: Alínea Editora, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel J. G.; TUBINO, Fábio M.; GARRIDO, Fernando A. C. *Dicionário Enciclopédico Tubino do Esporte*. Rio de Janeiro: Senac Editoras, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus Editora, 1991.

_____. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

_____. Perspectivas para reflexão em torno no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A. & RESENDE, Lúcia M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998.

_____. Projeto Político-Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para Acertar? In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. & RESENDE, Lúcia M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora, 1998.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

VOTRE, Sebastião. J. (org.). *Pesquisa em Educação Física*. Vitória: Secretaria Cultural – UFES, 1993.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior – do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

ZABALDA, Miguel A. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

7. ANEXOS

Anexo I – Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas

1- IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: SEXO: M () F ()

TEMPO DE FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIALIZACAO ()

MESTRADO ()

DOUTORADO ()

DISCIPLINA QUE MINISTRA:

2- PERGUNTAS

- A) Até que ponto você conhece o projeto pedagógico do curso?
- B) Como foi sua participação na elaboração do projeto pedagógico do curso?
- C) De que forma o projeto pedagógico do curso interfere no seu planejamento?
- D) No projeto pedagógico da sua faculdade fala da importância dos conteúdos humanísticos e pedagógicos, como você trabalha esses conteúdos na sua disciplina?
- E) Quais os subsídios que você utilizou para elaborar seu programa de ensino?
- F) Você defende e trabalha com qual abordagem (teoria, perspectiva) da educação física na sua disciplina?
- G) Ela está em consonância com a linha do curso?
- H) Qual o método de ensino você utiliza em suas aulas?
- I) Como você define Educação Física
- J) Qual a sua visão de Educação Física escolar?

- K) Como você define Esporte?
- L) Como você trabalha em um curso de Educação Física, que forma tanto o licenciado e o bacharel. Assim, em qual perspectiva (manifestação) do esporte, você se baseia em suas aulas? Você consegue diferenciar a metodologia de ensino no transcorrer das aulas?
- M) Qual a sua visão sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Física?
- N) Qual a sua visão sobre as políticas públicas específicas para o esporte, em especial ao esporte educacional?
- O) Essas políticas públicas para o esporte e a educação física são discutidas na sua disciplina? Você poderia dar um exemplo?
- P) No projeto pedagógico do curso fala da indissociabilidade do ensino/pesquisa/extensão, como você trata isso na sua disciplina?
- Q) De que forma você trabalha a relação teoria/prática em sua disciplina?

Anexo II – Protocolo de observação de aula

DATA: _____/_____/_____ HORA: _____

DISCIPLINA: ()

PROFESSOR:

TEMA DA AULA:

MÉTODO UTILIZADO:

CONTEÚDOS:

DESCRIÇÃO DA AULA:

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

- O professor promove o diálogo: sim () não ()
- O professor demonstra afetividade: sim () não ()
- O professor é respeitado pelos alunos: sim () não ()
- O professor necessitou de usar de autoridade: sim () não ()
- O professor demonstrou organização pedagógica: sim () não ()
- O professor faz citação de algum autor durante a aula: sim () não ()
- O professor explicita qual a metodologia utilizada: sim () não ()
- Há coerência na organização dos conteúdos: sim () não ()
- O professor deixa claro qual o objetivo da aula: sim () não ()
- O professor responde satisfatoriamente as questões (dúvidas) levantadas pelos alunos sim () não ()
- O professor faz correções quanto a execução dos gestos técnicos sim () não ()
- É possível perceber qual a abordagem usada pelo professor: sim () não ()
- Os alunos participam efetivamente da aula: sim () não ()
- Os alunos demonstraram organização: sim () não ()

QUANTO À AULA:

Começou no horário: sim () não ()

Terminou no horário: sim () não ()

OBSERVAÇÕES: