

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA VISÃO A PARTIR DA ESCOLA
PÚBLICA**

EMERSON LUÍS VELOZO

CAMPINAS

2004

EMERSON LUÍS VELOZO

**OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA VISÃO A PARTIR DA ESCOLA
PÚBLICA**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Emerson Luís Velozo e aprovada pela
Comissão Examinadora em 26 de fevereiro de 2004.

Prof. Dr Jocimar Daolio
Orientador

CAMPINAS

2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

V546s

Velozo, Emerson Luís.

Os saberes nas aulas de educação física escolar :
uma visão a partir da escola pública / Emerson Luís Vellozo. –
Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador: Jocimar Daolio.

**Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física.**

1. Educação física – Estudo e ensino.
2. Educação Física - Pesquisa.
3. Escolas públicas.
- 4.

Cultura

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física

**OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: UMA VISÃO A PARTIR DA ESCOLA
PÚBLICA**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jocimar Daolio

Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa

Prof. Dr. Mauro Betti

CAMPINAS
2004

DEDICATÓRIA

**Aos professores de Educação Física que lutam por uma
Educação e por um País melhor.**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Jocimar Daolio, amigo e orientador, pela oportunidade de desenvolver este trabalho e pelo apoio constante.

Às professoras de Educação Física que fizeram parte da pesquisa, por permitirem que eu participasse de suas experiências docentes.

Aos Professores Mauro e Sílvio, pelas excelentes sugestões na minha qualificação.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Campinas, que prestaram auxílio em todos os momentos em que precisei.

Aos meus pais, Bernadete e Luiz, aos meus irmãos, Elaine e Marco, e à minha sobrinha Luisa, pelo apoio que sempre me deram e por tornarem meus dias mais felizes.

A todos os amigos que contribuíram com suas opiniões, discussões e com a agradável companhia durante o tempo em que desenvolvi a pesquisa.

Aos colegas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da Universidade Estadual do Centro-Oeste que me apoiaram nesta jornada.

RESUMO

OS SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA VISÃO A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA

Este estudo discute como o conhecimento é tratado nas aulas de Educação Física escolar, a partir da investigação da cultura presente na Educação Física de escolas públicas do município de Irati, Pr. Inicialmente, são feitas considerações acerca do saber, de uma forma geral, e do conhecimento científico, procurando-se fazer as devidas relações entre ambos e situando o debate a partir da Filosofia Anarquista do conhecimento de P. Feyerabend e da Antropologia Interpretativa de C. Geertz. Em seguida é demonstrada a pluralidade de propostas teóricas da Educação Física brasileira e sua relação frente à prática pedagógica. A partir de algumas técnicas da pesquisa etnográfica, como a entrevista semi-estruturada (com professores de Educação Física escolar), a observação participante (das aulas destes professores) e a análise de documentos (currículo do curso de graduação dos professores), é posto em cena alguns aspectos inerentes ao contexto concreto da prática escolar que evidenciam a diferença entre o saber acadêmico e o saber prático. O saber da aula de Educação Física é moldado por aspectos relativos à tradição cultural que a disciplina apresenta e também por fatores muitas vezes irracionais que vai muito além do que uma visão racionalista do conhecimento poderia admitir.

Palavras-chave: Cultura; Educação Física; Escolas Públicas; Pesquisa Etnográfica; Teoria do Conhecimento.

Autor: Emerson Luís Velozo
Orientador: Jocimar Daolio
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Faculdade de Educação Física – FEF
Dissertação de Mestrado (Fev/2004)

ABSTRACT

THE KNOWLEDGE AT THE SCHOOL CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION: A VISION PROCEEDING FROM THE PUBLIC SCHOOLS

This research demonstrates how the knowledge is treated in school classes of Physical Education, according to investigation of the culture present in the Physical Education classes at the public schools of Irati, PR. First, they were done some considerations about the knowledge, in a general way, including the scientific knowledge, attempting to establish relationships between them and placing the debate based on the Anarchist Philosophy of Knowledge idealized by P. Feyerabend and also from the Interpretative Anthropology proposed by C. Geertz. After that, are shown the plurality of the theoretical models of the Brazilian Physical Education and the relationship between them and the pedagogical practice. Then some techniques from the ethnographic research, as the semi-structured interview (done among school Physical Education teachers), participial observation (done in the classes of those teachers) and analysis of papers (like the teachers' graduation curriculum), then are shown some inherent aspects to the real context of the school practice which evidences the differences between the academic knowledge and the practical knowledge. The knowledge of the Physical Education classes is shaped by aspects related to the cultural tradition that the subject matter demonstrates and also by the ways that many times are irrational and go beyond than a rationalist vision of the knowledge could admit.

Key-words: Culture; Physical Education; Public Schools; Ethnographic Research; The Knowledge Theory.

Author: Emerson Luís Velozo

Advisor: Jocimar Daolio

Universidade Estadual de Campinas (State University of Campinas) - UNICAMP

Dissertation of Master's Degree (Fev/2004)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
Sobre o Conhecimento	6
Da teoria da ciência à teoria do conhecimento	11
A diversidade paradigmática	15
O anarquismo científico como possibilidade de conhecimento	25
A cultura como forma de conhecimento	30
CAPÍTULO II	
Sobre o conhecimento da Educação Física Escolar	37
O objeto de estudo e a especificidade da Educação Física	38
A diversidade de conhecimentos na Educação Física escolar	46
CAPÍTULO III	
Uma Etnografia da Educação Física Escolar	55
O contexto investigado	59
A história de vida e o conhecimento	66
A formação profissional e o conhecimento	68
A tradição e a busca de (re)conhecimento	73
A visão dos alunos e o conhecimento	82
A origem do conhecimento	87
A noção de especificidade e objeto da Educação Física escolar	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
Tradição e transformação na Educação Física escolar	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa referente ao ano de 1991 106

ANEXO B – Grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa referente aos anos de 1995 e 1996 113

INTRODUÇÃO

*Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber*

Gilberto Gil
(*Queremos saber*)

Como aluno do curso de Mestrado em Educação Física da Unicamp, posso dizer que estou em contato com esta disciplina há mais ou menos 17 anos, desde os seis anos de idade quando ingressei na pré-escola na cidade de Irati, PR. Nas primeiras quatro séries do ensino fundamental as aulas de Educação Física eram ministradas pela professora da classe, que era formada no Magistério, ao nível de 2º grau. As aulas geralmente consistiam em jogos e brincadeiras, além daquele “futebolzinho” que todos os meninos gostavam de jogar enquanto as meninas se ocupavam com outras brincadeiras. Lembro que quando eu estava na quarta série, uma única vez, a professora levou para a aula uma bola de vôlei, uma bola de basquete e uma bola de futebol, todas de tamanho oficial, as quais ela havia emprestado para mostrar aos alunos, pois geralmente eram utilizadas bolas de borracha ou de plástico ou, muito raramente, uma bola de capotão.

De quinta à oitava série, mudei de escola e a forma de ensino também mudou. Lembro da ansiedade que tinha no começo do ano em saber quem seriam os professores e também quem seria o professor de Educação Física. Nesta etapa cada disciplina tinha um professor e as aulas de Educação Física aconteciam três vezes por semana. Lembro, como se fosse hoje, da professora chegando com um saco cheio de bolas e cordas, e quando as despejava na quadra, logo se via a alegria de todos os

alunos. Os meninos pegavam a bola de futebol de salão e corriam para a quadra enquanto as meninas pegavam a bola de vôlei e começavam a “bater”. Alguns ainda brincavam com a bola de basquete no “garrafão” ou jogavam “21”. Algumas vezes, a professora chamava todos os alunos e dava uma única atividade, sendo vôlei ou basquete. A avaliação acontecia no final do bimestre e consistia em alguma forma de testes, como corrida de 50 metros, salto em distância, arremesso de peso, força de impulsão vertical ou um teste de agilidade.

Já no segundo grau, estudei em um colégio técnico, com a intenção de ser Técnico Florestal. Eram duas aulas de Educação Física por semana. Como o curso era em período integral, geralmente fazíamos as aulas de Educação Física de calça e botina. No início da aula o professor mandava correr durante doze minutos em uma área de grama e depois podíamos ir para a aula propriamente dita, geralmente futebol de salão, pois quase cem por cento da turma era formada por meninos e esta era a atividade que todos queriam. Raríssimas vezes jogávamos basquete, handebol ou voleibol. Nesta etapa, muitas vezes eu ficava no colégio depois do término da aula para o treino de futebol de salão, visando a participação nos Jogos Escolares Municipais.

Em 1996 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na cidade de Ponta Grossa – PR. Foi então que consegui uma ampliação do meu saber sobre o papel da Educação Física no currículo escolar. Na faculdade era diferente. Havia muita novidade, muita coisa que eu jamais imaginava que os professores de Educação Física tivessem que estudar. Foi então que me deparei com a “ciência” da Educação Física, ou seja, a fundamentação teórica que balizava a prática dos professores. Era algo que de certa maneira me fascinava (e aos outros alunos também): saber que havia explicações para a prática da Educação Física. Desde o primeiro ano do curso me envolvi com as mais diversas atividades extra-curriculares, como aulas de esportes, recreação, estágio em Educação Física de 1º a 4º séries, arbitragens, monitorias e iniciação científica. O último ano do curso de graduação foi decisivo, pois tendo a opção de trabalhar com preparação física de futebol, resolvi centrar a atenção para questões pedagógicas da Educação Física. Minha maior inquietação era sobre o que a Educação Física havia de contribuir para a formação do indivíduo. Não era uma disciplina como as outras, a Matemática, a Biologia, a Geografia etc., que muitas vezes eram consideradas

“importantes”, “reconhecidas” e além de tudo “caem no vestibular”. A Educação Física era uma disciplina eminentemente prática, pelo menos a que eu tive na escola e a que sempre observei nas escolas onde estagiei ou realizei alguma atividade. Outra questão que chamava muito a atenção era que a Educação Física trabalhava com “o corpo do aluno”. Os objetivos da Educação Física, segundo os professores, eram sempre de aprender técnicas, treinar movimentos e melhorar o seu desempenho. Sabia que os conteúdos básicos da Educação Física giravam em torno das ginásticas, dos jogos, dos esportes e das danças, mas algo ainda faltava, isso não estava muito claro para mim.

No ano seguinte iniciei o curso de pós-graduação ao nível de especialização em Pedagogia da Educação Física/Esportes na mesma universidade em que concluí a graduação. Minha grande dúvida talvez fosse o abismo muitas vezes existente entre a teoria e a prática na Educação Física. Isso poderia ser explicado admitindo que o professor que está vinculado de forma mais imediata com a prática acaba se afastando das questões teóricas por diferentes motivos, como por exemplo, a falta de tempo, a falta de incentivo, o desinteresse, entre outros. Porém isso não seria suficiente, já que, por mais que o professor que atua na escola seguisse o que manda a teoria, teríamos outra dúvida: que teoria? Como é construído esse conhecimento que pode melhor iluminar a prática pedagógica, e será mesmo que pode?

Ingressei em 2001 no programa de pós-graduação em Educação Física da Unicamp com o propósito de estudar possíveis relações entre as produções teóricas do conhecimento acadêmico e a prática pedagógica concreta. Meu projeto foi então aprovado sob a orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio. Esta dissertação volta-se, então, para algumas questões epistemológicas da Educação Física e seus desdobramentos na prática escolar, mais precisamente como o professor de Educação Física escolar trata do conhecimento em suas aulas. O meu objetivo não é responder todas as questões epistemológicas da área, e acho que isso nem é possível, mas discutir a prática pedagógica da escola pública com base em algumas questões da Teoria do Conhecimento.

Como aluno da Educação Básica, como aluno de um Curso de Graduação, como aluno de Pós-Graduação e como professor, foram várias as formas pelas quais pude olhar para o fenômeno Educação Física escolar e, a partir de cada uma delas,

elaborar respostas para as perguntas que eu mesmo fazia sobre a área. Entre aquilo que qualquer um pode conceituar como Educação Física e aquilo que acontece diariamente nas escolas há um caminho a ser percorrido e conhecido.

Partindo da consideração de que a Educação Física constitui-se como uma área acadêmica, independente de contemplar ou não a denominação de ciência, ela produz conhecimentos, ou seja, a Educação Física tem configurado um objeto de estudo que, apesar das controvérsias, tem norteado o trabalho dos professores de Educação Física escolar ou, pelo menos, objetiva isso. Esse conhecimento é construído, ao menos em parte, cientificamente e, portanto, não é neutro, há interesses que orientam sua produção.

O problema que pretendo abordar neste estudo é o da especificidade do conhecimento construído e veiculado pela Educação Física escolar. Bem, cada área do saber se constitui por debruçar-se sobre um objeto e, especificamente na escola, diferentes disciplinas disseminam os saberes construídos. Entendendo que a Educação Física compõe o quadro das disciplinas do currículo escolar, procuro saber como é tratada, pelos professores dessa disciplina, a questão da especificidade do conhecimento produzido pela área. Como é tratado o conhecimento veiculado pela Educação Física escolar? A resposta para tal pergunta é tão ampla quanto à prática escolar. Nela estão inseridos temas muito complexos e até contraditórios como educação, escola, conhecimento, Educação Física, corpo, movimento, cultura, sociedade, história, filosofia, ciência, luta de classes, entre vários outros que se misturam na realidade que pretendemos estudar.

No primeiro capítulo deste estudo abordarei algumas questões sobre a Teoria do Conhecimento, enfocando a noção de esquemas paradigmáticos de pesquisa, em que as técnicas e metodologias de pesquisa encontram-se estritamente relacionadas com os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que configuram determinada visão de mundo. Isso evidencia a presença de uma “pluralidade metodológica” no processo de construção do conhecimento científico, o que nos leva a falar em ciências no sentido plural e não mais em ciência no sentido singular. Que implicações a cientificização do conhecimento pode gerar para a Educação e para a

Educação Física? Ainda sobre o conhecimento, procuramos estabelecer relações entre conhecimento e cultura a partir dos estudos de Feyerabend e Geertz.

No segundo capítulo, procurei abordar o objeto de estudo da área, a fim de mapear o pensamento acadêmico da Educação Física brasileira e suas perspectivas para a prática pedagógica. O debate específico da área da Educação Física é bastante rico. Muitas metodologias e abordagens surgiram juntamente com as reivindicações no âmbito geral da Educação. Passamos por várias tendências pedagógicas e atualmente, o que temos? Temos uma grande pluralidade de entendimentos acerca da questão do conhecimento construído pela Educação Física. Estas abordagens compactuam com diferentes teorias do conhecimento e com diferentes visões de mundo.

Dediquei o terceiro capítulo à análise e discussão das aulas que observei e das entrevistas com os professores de Educação Física escolar. Procurei mostrar como estes professores tratam do saber da Educação Física, ou seja, como concebem o conhecimento da área, como atuam e trabalham os conteúdos da área, como elegem as atividades que vão aplicar e qual o papel da Educação Física no cenário da Educação escolar. Para tanto, optei por um estudo do tipo etnográfico em escolas públicas do município de Irati – PR.

Valerá a pena o esforço aqui depositado para entender melhor essas questões e vislumbrar uma Educação Física mais consciente, pois se há um motivo para existir Educação e Escola, o motivo é a necessidade constante de reflexão e crítica sobre a prática pedagógica.

CAPÍTULO I

SOBRE O CONHECIMENTO

*Mas todo mundo explica
Explica, Freud, o padre explica, Krishnamurti tá vendendo
A explicação na livraria, que lhe faz a prestação
Que tem Platão que explica tudo tão bem vai lá que
Todo mundo explica
Protestante, o auto-falante, o zen-budismo, Brahma, Skol
Capitalismo oculta um cofre de fã, fé fi, finalismo
Hare Krishna, e dando a dica enquanto aquele papagaio
Curupaca e implica
Com o carimbo positivo da ciência que aprova e classifica*

Raul Seixas
(*Todo Mundo Explica*)

Neste capítulo abordarei alguns elementos da Teoria do Conhecimento que ajudarão a compreender a problemática que circunda a construção dos conhecimentos veiculados na escola. Procurarei discutir o lugar do conhecimento científico no quadro da teoria do conhecimento, considerando o saber científico como uma das formas de conhecimento e não necessariamente a melhor. Outra questão que abordarei é a diversidade de abordagens presentes na pesquisa científica, mais precisamente na pesquisa educacional.

A escola é o espaço social reservado para a democratização do saber. Nela, os saberes são divididos em disciplinas de acordo com as várias áreas de conhecimento. Libâneo (1990, p.92) afirma que *o processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições.* Por meio destes componentes o professor tem a tarefa de efetivar o trabalho de ensino, ou seja, garantir uma cultura de base aos alunos.

Os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos de ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento dos objetivos (Libâneo, 1990, p.154).

Nesse sentido, a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos deveria estar presente em todo trabalho docente e em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, para que os objetivos educacionais possam ser alcançados. Cada um destes componentes tem um papel diferente no planejamento de ensino, mas, articulados, devem convergir para o mesmo fim. É nos conteúdos que está a base de informações do processo educativo. Nele estará de forma mais explícita os saberes que o professor trata em sua disciplina. Libâneo (1990, p.92) afirma que *os conteúdos de ensino compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos*. Os conteúdos englobam uma série de fatores:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino (Libâneo, 1990, p.128).

Os conteúdos escolares são formados por um conjunto de fatores que os tornam bastante complexos. Essa complexidade que envolve os conteúdos escolares, os torna muito mais abrangentes do que a simples transmissão de conhecimentos científicos. Soares, Taffarel e Escobar (1992, p.212) consideram *que o conhecimento é um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, apropriação esta que somente se torna possível mediante a atividade humana*. Mais adiante afirmam que *um componente curricular com seu conteúdo justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca* (Soares, Taffarel e Escobar, 1992, p.213). Assim sendo, não basta entender os conteúdos de ensino de uma forma simplista, pois são necessárias inter-relações com a perspectiva de ser humano, de mundo, de sociedade a que se propõe, portanto, os conteúdos devem ser entendidos de forma não neutra, mas envolvidos por valores, ideologias e interesses, podendo ser

utilizados tanto para a emancipação quanto para a coerção social. Quando um professor prepara sua aula ele deveria ter convicções sobre o valor que aquele conteúdo terá para a vida do aluno; como especialista da área da educação, o professor projeta para o aluno aquilo que considera relevante para a sua educação. O conteúdo, como alerta Libâneo (1990), é um conjunto de saberes construídos de várias maneiras, que são sistematizados e veiculados na escola.

Muitas vezes se imprime na mente dos alunos a noção de conhecimento científico como uma forma soberana de saber, desconsiderando os outros tipos de conhecimento e a própria diversidade de entendimentos sobre o que seja a ciência. A idéia sobre o que é ciência pode também ser influenciada pela tradição escolar, que, nas séries iniciais, apresenta como ciências os estudos da Física, da Química e da Biologia, ou seja, as ciências naturais. Estas ciências adotam um método que muitas vezes é eficaz para estudar a natureza, mas é inadequado para as ciências humanas ou sociais. Talvez fique para os alunos a impressão de que as ciências humanas não são ciências, ou que são um tipo de conhecimento inferior ao das ciências naturais.

Definir o que é o conhecimento não é uma tarefa que possa ser respondida de forma muito simples. Podemos dizer que as questões relativas ao conhecimento tomaram uma complexidade que torna impossível atingir o consenso sobre seu significado. Mas a sua importância nos dias de hoje é algo que todos de alguma forma reconhecem. Aliada à grande intensidade na produção de saberes, está a alta velocidade na veiculação das informações, o que faz o mundo e as pessoas operarem também num ritmo intenso em busca de conhecimentos, pelo menos nas sociedades similares à nossa, nas quais o modo de vida extremamente atrelado à tecnologia exige cada vez mais e melhores conhecimentos.

Alguns livros de metodologia científica como Lakatos & Marconi (1995) consideram quatro tipos de conhecimento – *senso comum*, baseado na experiência; *filosófico*, baseado na auto-reflexão; *razão mítica*, assentada sobre os dogmas; e o *científico*, de caráter racional e metódico, sendo este último hegemônico em nossa sociedade. Estes saberes são desenvolvidos e transmitidos formalmente por meio da Educação Básica e do Ensino Superior.

Para Japiassú & Marcondes (1996) “saber” é sinônimo de conhecimento, ciência, e afirmam que *na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático* (p.240). Segundo Abbagnano (2000), o verbo substantivo “saber” tem dois significados: 1) conhecimento em geral; 2) ciência. No primeiro sentido, saber¹ significa *qualquer técnica capaz de fornecer informações sobre um objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados* (p.865). Estas distinções nos fazem concluir que o termo “saber” é mais apropriado para designar o que pretendemos discutir neste estudo. O termo “saber” parece identificar melhor o produto cognitivo dos professores de Educação Física escolar em relação ao seu objeto de estudo.

É importante a distinção entre “saber” (ou conhecimento) e “ciência”. Entendemos como ciência o saber elaborado metódica e sistematicamente, deliberado pelas instituições científicas. Assim sendo, consideramos como saber, todas as formas de conhecimento e não apenas o conhecimento científico. Entre as formas de saber destacamos: o científico, o filosófico, o senso comum e a razão mítica. A relevância da distinção entre as diversas formas de saber e a ciência deve-se à grande hegemonia que esta segunda forma de conhecimento apresenta na atualidade. Apesar das discussões da filosofia da ciência² demonstrarem que o conhecimento científico não se constitui numa verdade eterna e absoluta, a “prova científica” é usada constantemente como meio de dar autoridade e respeitabilidade ao saber. Esta autoridade exagerada atribuída à ciência tem sido freqüentemente denunciada por gerar relações desiguais de poder e conseqüências questionáveis.

Demo (2001) fala de esferas de poder cujo abuso acaba na fabricação de vítimas no sentido político. Entre elas estão o poder econômico, o poder político, o poder de informação e o poder científico. O poder científico gerado pelo saber

¹Há uma distinção adotada por J. Grote entre *conhecer uma coisa, uma pessoa ou um objeto qualquer (que significa ter certa familiaridade com esse objeto), e saber algo a respeito do objeto (o que significa ter dele um conhecimento talvez limitado, mas exato, de natureza intelectual ou científica)* (Abbagnano, 2000, p. 865).

² A validade provisória do conhecimento científico é defendida por diferentes correntes da Filosofia da Ciência. Popper (1989), Kuhn (1992) e Feyerabend (1977) são alguns exemplos de filósofos da ciência que defendem esta tese.

especializado, principalmente na versão tecnológica, é fonte e está a serviço do poder.

Demo afirma que o abuso de poder se manifesta de diferentes formas:

a construção de uma linguagem ininteligível ao público, a título de superioridade; os planejamentos ineficientes e ineficazes, que servem à lógica dinâmica do poder; a montagem de mandarinatos da pretensa inteligência; a tecnologia subserviente ao lucro, à exploração, à destruição do meio ambiente e da qualidade de vida; as políticas sociais que fabricam sobretudo formas de controle social e de desmobilização dos desiguais; o desconhecimento da sabedoria popular (2001, p.32).

O conhecimento científico é construído e exposto de forma a esmagar as outras formas de saber. Basta prestar a atenção nas propagandas sobre os produtos tecnológicos divulgados nos mais diversos meios de comunicação para perceber o poder atribuído à ciência. Ela é a prova de que os produtos são bons, são confiáveis, pois tudo é “provado cientificamente”, e o consumidor não precisa mais tentar escolher o que é melhor, pois a ciência faz isso por ele, que já não precisa mais nem saber pensar. Esta forma exacerbada do saber especializado acaba gerando ideologia ao invés de saber. Para Demo, quando se trata de delimitar o que é a ciência, é mais fácil falar o que a ciência não é:

(...) não são ciência a ideologia e o senso comum. Mas não há limites rígidos entre tais conceitos, pelo que aparecem sempre mais ou menos misturados. A ciência está cercada de ideologia e senso comum, não apenas como circunstâncias externas, mas como algo que está dentro do próprio processo científico, que é incapaz de produzir conhecimento puro, historicamente não contextualizado (1995, p.18).

No saber, afirma Chauí (2000), as idéias são produto de um trabalho e na ideologia as idéias assumem a forma de conhecimentos, ou seja, de idéias instituídas e comenta sobre a ideologia cientificista.

Assim, não é paradoxal nem contraditório em um mundo como o nosso, que cultua patologicamente a cientificidade, surgirem interdições ao discurso científico. Podemos dizer que exatamente porque a ideologia contemporânea é cientificista, cabe-lhe o papel de reprimir o pensamento e o discurso científico (p.7).

Atualmente, o fato de um saber ser considerado como científico é fator de autoridade quando se fala em conhecimento. A ciência é o modo de produzir conhecimento que mais rapidamente se desenvolve e que mais eficientemente produz tecnologia. Por estes e outros méritos a ciência passou a ser muito respeitada, e nela muitas vezes se deposita a crença de fornecedora da verdade absoluta, ou seja, ela é mitificada. Essa concepção de ciência, como modo exclusivo de se chegar à verdade, pela aplicação de um método, além de ser insuficiente para explicar o que é a ciência, ao nosso ver, compromete a construção de um conhecimento que possa promover maior autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física escolar.

Além de conhecer as teorias científicas e seu conteúdo, o professor precisa também conhecer o processo de produção das teorias, aprimorando assim o trabalho educativo. Acreditamos que o amplo debate, envolvendo questões relacionadas à natureza do conhecimento científico, possa contribuir para questionarmos também a Educação Física. O entendimento que o professor de Educação Física possui de ciência pode influenciar sua prática pedagógica. Assim, discutir a construção científica da Educação Física, isto é, a teoria da Educação Física e suas implicações para a prática pedagógica, torna-se fundamental para se conseguir a educação crítica que almejamos.

Da Teoria da Ciência à Teoria do Conhecimento

Há uma importante diferença entre Teoria da Ciência e Teoria do Conhecimento. Enquanto a Teoria da Ciência é uma metaciência que se preocupa com a delimitação de o que é ou não ciência, a Teoria do Conhecimento é uma disciplina que transcende à primeira, pois a ela não interessa somente o conhecimento científico, mas também as outras formas possíveis de saber. Segundo Gamboa (1996, p.11), o termo *“epistemologia”* significa teoria da ciência e foi criado recentemente e com uma definição já comprometida com a tradição positivista, na medida em que conota a redução da Teoria do Conhecimento (*Erkenntnistheorie*) à Teoria do Conhecimento Científico.

Portanto, as questões relativas ao conhecimento humano são tratadas por um ramo da Filosofia denominado Teoria do Conhecimento. Seria, então, a Teoria do Conhecimento uma espécie de “ciência do conhecimento”, a disciplina acadêmica que se preocupa com os problemas deste fenômeno. Por conhecimento entendem-se *tanto os atos cognitivos, como o perceber, o lembrar, o julgar, o raciocinar, o refletir, o inferir entre outros atos mentais, quanto os resultados cognitivos como, por exemplo, as asserções científicas* (Ajdukiewicz, 1979, p.7). Nesse sentido, a preocupação central neste estudo é o segundo significado do conhecimento, ou seja, aquilo que podemos considerar como produto ou resultados cognitivos e que se associam com os conteúdos de ensino escolar. O interesse da teoria do conhecimento é em relação à avaliação da cognição, ou seja, na verdade e falsidade, na justificação ou falta de fundamento. Ajdukiewicz (1979, p.8) enumera três questões fundamentais da teoria do conhecimento: *o problema da verdade, os problemas da origem do conhecimento e o problema dos limites do conhecimento*. No quadro abaixo, elaborado a partir da obra clássica de Hessen (1999), *Teoria do Conhecimento*, podemos observar os inúmeros problemas relacionados à teoria do conhecimento.

A possibilidade do conhecimento	<i>Dogmatismo</i> <i>Ceticismo</i> <i>Subjetivismo e o Relativismo</i> <i>Pragmatismo</i> <i>Criticismo</i>	
A origem do conhecimento	<i>Racionalismo</i> <i>Empirismo</i> <i>Intelectualismo</i> <i>Apriorismo</i>	
A essência do conhecimento	Soluções pré-metafísicas do problema	<i>Objetivismo</i> <i>Subjetivismo</i>
	Soluções metafísicas do problema	<i>Realismo</i> <i>Idealismo</i> <i>Fenomenalismo</i>
	Soluções teológicas do problema	<i>Solução monista-panteísta</i> <i>Solução dualista-teísta</i>

Adaptado de Hessen, J. Teoria do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Para cada uma das problemáticas da Teoria do Conhecimento, como por exemplo, a possibilidade, a origem ou a essência do conhecimento, existem soluções diversas, o que torna evidente a pluralidade de posições em relação aos saberes. Estas diferentes formas de tratar o conhecimento geralmente se encontram nas raízes das matrizes teóricas ou dos paradigmas científicos, e influenciam sobremaneira a forma de se investigar e compreender a realidade. Portanto, as opções relativas ao conhecimento são opções políticas e jamais neutras.

A Teoria do Conhecimento é uma interpretação e uma explicação filosófica do conhecimento humano. Hessen (1999), em uma investigação fenomenológica sobre o fenômeno do conhecimento, procura apreender a essência geral no fenômeno concreto, aquilo que é essencial e que constitui a estrutura geral de todo conhecimento. Assim, afirma o autor:

No conhecimento defrontam-se consciência e objeto, sujeito e objeto. O conhecimento aparece como uma relação entre esses dois elementos. Nessa relação sujeito e objeto permanecem eternamente separados. O dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento (Hessen, 1999, p.20).

Sujeito e objeto mantêm uma relação recíproca ou correlação, pois o sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito, e esta relação não é reversível. A função do sujeito é apreender o objeto e a função do objeto é ser apreensível e ser apreendido pelo sujeito. Portanto, ser sujeito é algo completamente diverso de ser objeto (Hessen, 1999). É interessante lembrar que na Educação Física e em todas as ciências humanas e sociais, o objeto de estudo é o próprio sujeito, isto é, o homem estuda o próprio homem.

Os objetos são divididos em reais e ideais. Os objetos reais são aqueles que nos são dados na experiência externa ou interna ou são inferidos a partir dela. Já os objetos ideais aparecem como irrealis, meramente pensados, como, por exemplo, as estruturas da matemática, os números e as figuras geométricas (Hessen, 1999). Desta forma, o fenômeno do conhecimento humano faz fronteira com três esferas distintas: a psicológica, a lógica e a ontológica.

Principais elementos do conhecimento			
Elemento	Sujeito	Imagem	Objeto
Esfera a que pertence	Psicológica	Lógica	Ontológica

Fonte: Hessen, J. Teoria do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A ciência pode ser definida como o conjunto organizado de conhecimentos relativos à determinada área do saber caracterizada por metodologia específica. A palavra “ciência” está relacionada ao conjunto de métodos e de técnicas utilizadas para a busca de conhecimentos. Segundo Popper (1987³) e Bunge (1980⁴), *apud* Pereira (1998), para caracterizar uma determinada área como importante para a ciência, devemos ser capazes de constatar a existência de problemas para solucionar e, da mesma forma, se estão utilizando métodos e técnicas de modo adequado. Para uma disciplina ser considerada como “científica”, é necessário que cumpra alguns requisitos básicos como os citados por Popper e também por Bunge.

Na epistemologia ou teoria da ciência, observam-se diferentes critérios para determinar o que é ou não científico ao longo da história. No início do século XX os pensadores do Círculo de Viena⁵, na tentativa de estabelecer um método universal para as ciências, só consideravam científico aquilo que estivesse pautado no método da Física e da Matemática, portanto o método positivista. Atualmente admite-se a pluralidade e a peculiaridade de métodos nas diversas ciências e assume-se então que as ciências se desenvolvem a partir de paradigmas.

³ Popper, K. *O realismo e o objetivo da ciência*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

⁴ Bunge, M. *Epistemologia*: São Paulo: Edusp, 1980.

⁵ Associação fundada na década de 1920 por um grupo de lógicos e filósofos da ciência, tendo por objetivo fundamental chegar a uma **unificação** do saber científico pela eliminação dos conceitos vazios de sentido e dos **pseudoproblemas** da metafísica e pelo emprego do famoso critério da **verificabilidade** que distingue a ciência (cujas proposições são verificáveis) da metafísica (cujas proposições inverificáveis devem ser supressas) (Japiassú e Marcondes, 1996, p.45).

A Diversidade Paradigmática

Quando pensamos na palavra ciência, logo lembramos da palavra “pesquisa”, que pode ser entendida como a atividade de coletar informações ou de observar a realidade de modo ordenado e sistemático. A produção de conhecimentos em qualquer área do saber envolve o que chamamos de investigações ou pesquisas. Entretanto, não existe um método universal de investigação que seja comum a todas as ciências e, mesmo dentro de uma única área do saber, podemos encontrar uma multiplicidade de paradigmas de pesquisa.

Duas conseqüências da fragmentação do saber foram: a falta de comunicação entre as ciências e a concorrência entre as abordagens metodológicas dentro das próprias ciências. A concorrência entre as abordagens metodológicas não é necessariamente um fator negativo, pois gera maior pluralidade de possibilidades de se tratar do real. Porém, quando falta comunicação entre estas áreas - sendo que o reconhecimento da importância de todas as áreas é essencial - ocorre um processo de auto-envalhecimento de cada área, que gera teorias que pretendem explicar tudo. Ao mesmo tempo em que as abordagens metodológicas podem ser consideradas como complementares, podem também ser explicadas como incompatíveis.

Gamboa (2000) fala da preocupação dos pesquisadores com a articulação entre as técnicas e os métodos de pesquisa e exemplifica vários modelos de articulação na forma de modelos ou paradigmas, sendo: o empirismo, o formalismo, o voluntarismo e a dialética objetiva (Torres, 1979⁶); o lógico positivista, o hermenêutico e o crítico (Burns, 1981⁷); o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico (Georgen, 1981⁸); o empirismo, o positivismo, o funcionalismo, o sistemismo, o estruturalismo e a dialética (Demo, 1981⁹). Também sobre os paradigmas de pesquisa, Santos Filho (2000) cita: o empírico, o fenomenológico e o crítico (Bernstein, 1976¹⁰); o funcionalista,

⁶ Torres, C. *A Práxis pedagógica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

⁷ Burns, R. Educação para o desenvolvimento e educação para a paz. In: UNESCO. *Perspectivas*. Paris, 1981.

⁸ Georgen, P. Pesquisa em educação: sua função crítica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 3(9), 1981.

⁹ Demo, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

¹⁰ Bernstein, R. J. *The restructuring of social and political theory*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, 1976.

o interpretativo, o humanista radical e o estruturalista radical (Burrell e Morgan, 1979¹¹); o empírico analítico, a ciência simbólica e a ciência crítica (Popkewitz 1980, 1984)¹²; o empírico, o interpretativo, o crítico e o normativo (Soltis, 1984¹³); o científico e o humanístico (Husén, 1988¹⁴); o naturalístico-etnográfico, o fenomenológico-hermenêutico e o cibernético (Hoshmand, 1989¹⁵).

Santos Filho (2000) analisa as bases históricas do desenvolvimento de dois paradigmas de pesquisa, a saber: o paradigma quantitativo-realista, que tem suas raízes na visão de mundo realista-objetivista; e o paradigma qualitativo-idealista, cujas raízes estão na visão de mundo idealista-subjetivista. Estes dois paradigmas tornaram-se hegemônicos nas pesquisas em ciências sociais e em Educação a partir da década de 1980, porém suas bases conceituais remontam às idéias do século XIX. O confronto entre os dois paradigmas inicia-se, segundo Santos Filho (2000), com o sucesso e prestígio dos métodos de pesquisa adotados pelas ciências naturais. Desta forma, alguns filósofos e pesquisadores acreditavam e defendiam uma unidade das ciências, em que as ciências sociais e humanas adotariam o mesmo método (já consagrado) das ciências naturais.

Um dos pilares na defesa da unidade de todas as ciências é a filosofia positiva de Auguste Comte¹⁶. Com a sua Lei dos Três Estágios da Sociedade – o teológico, o metafísico e o positivo – e com sua hierarquização das ciências pela abstração, complexidade e relevância prática, Comte assinalou que a ciência era a abordagem mais adequada para se obter o conhecimento e comparou as ciências sociais às ciências físicas, tanto em sua epistemologia quanto em seu método (Santos

¹¹ Burrell, G. & Morgan, G. *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann, 1979.

¹² Popkewitz, T. S. Paradigms in educational science: different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 162(1), 1980; Popkewitz, T. S. *Paradigm and ideology in educational research*. London: Falmer Press, 1984.

¹³ Soltis, J. F. On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13(10), 1984.

¹⁴ Husén, T. Research paradigms in education. In: Keeves, J. P. (ed) *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Pergamon Press, 1988. (Versão modificada publicada em: *Interchange*, 19(1), 1988).

¹⁵ Hoshmand, L. L. S. T. Alternateresearch paradigms: a review and teaching proposal. *The Counseling Psychologist*, 17(1), 1989.

¹⁶ Fundador do positivismo, Comte pode ser considerado além de filósofo, um reformador social. O termo “positivismo” deriva-se justamente de sua Lei dos três Estágios. Entre suas obras principais estão o *Curso de filosofia positiva* (1830 – 1848), o *Sistema de política positiva* (1851 – 1854) e o *Catecismo positivista* (1850) (cf. Japiassú & Marcondes, 1996, p.48).

Filho, 2000). Na perspectiva positivista os objetos sociais mereciam ser tratados da mesma forma que os objetos físicos. Outro ponto defendido pelos positivistas era que a pesquisa em ciências sociais deveria ser uma atividade neutra, sem sofrer avaliações ou julgamentos pelo pesquisador social.

Outro a divulgar o positivismo de Comte foi John Stuart Mill¹⁷, com um método baseado em duas leis que descobriu por indução: a lei da uniformidade e a lei da causação, na qual cada evento tinha uma causa e a causa de qualquer evento particular era o evento imediato, incondicionalmente presente, que o precedeu (*apud* Santos Filho, 2000). Enquanto Comte colocou a ciência sociológica na tradição positivista empirista, Mill colocou sob esta tradição a ciência psicológica, principalmente através da etologia, examinando os efeitos ambientais sobre os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos (Santos Filho, 2000).

Assim como Comte, Durkheim preocupou-se com a ordem na sociedade e com a primazia do social sobre o individual, diferindo-se assim de Mill. Sobre esta questão, Santos Filho afirma que, para Durkheim, os fatos sociais são coisas, objetos de conhecimento, e o fato social é real e externo ao indivíduo, tendo o mesmo caráter do fenômeno físico, que é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência dos sentidos e da observação. Portanto, (...) *o pesquisador social deve colocar-se no mesmo estado do cientista físico quando este tenta pesquisar a natureza* (Durkheim, 1982¹⁸, *apud* Santos Filho, 2000). Para Durkheim, o cientista social, ao investigar o seu objeto deveria eliminar todos os vieses, pressuposições e crenças do senso comum sobre a pesquisa. Deveria também manter postura de neutralidade com o objeto, sem envolver-se emocionalmente com ele. Assim, a ciência se limita ao que é e não ao que *deve ser*. Santos Filho afirma que, aplicado à Sociologia, à Psicologia e à Educação, o método científico das ciências naturais apresenta três características básicas: (1) o dualismo epistemológico, isto é, a separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento; (2) acredita numa ciência social neutra ou livre de valores e; (3) considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais.

¹⁷ Mill, J. S. *On the logica of the moral sciences*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1965.

¹⁸ Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1982.

Segundo Santos Filho (2000), a crítica ao positivismo presente nas ciências sociais iniciou-se na segunda metade do século XIX, e referia-se à ênfase demasiadamente dada ao lado biológico e social do ser humano, em detrimento da sua liberdade e individualidade. Dilthey¹⁹, um dos primeiros críticos da utilização do positivismo nas ciências sociais, afirmava que, nas ciências culturais, não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com valores (*apud* Santos Filho, 2000). Nesse sentido, Dilthey concluía não ser possível a existência de uma realidade objetiva no contexto da realidade humana, pois o que se pode conhecer é que certos eventos significam alguma coisa para certas pessoas que os realizam e vivem por meio deles. Assim, os seres humanos são ao mesmo tempo objeto e sujeito de estudo nas ciências sociais, sendo estas o estudo de nós mesmos. A regularidade defendida pelo positivismo também é criticada por Dilthey, que aponta para a complexidade da vida social, a variedade de interações, as contínuas mudanças ao longo do tempo e a mudança cultural, o que impede a introdução de leis gerais (Santos Filho, 2000). Para Dilthey, o dualismo sujeito-objeto das ciências naturais não é adequado às ciências humanas, e a tarefa do pesquisador nas ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa da mente daqueles que são parte da pesquisa (Santos Filho, 2000).

Já Rickert afirma que nas ciências naturais o interesse é nomotético, isto é, busca generalizações e a descoberta de regularidades, enquanto que nas ciências sociais o interesse é idiográfico, centrado nos eventos individuais (Santos Filho, 2000). Rickert também preocupou-se em incorporar os valores no processo de pesquisa, afirmando que nas ciências culturais a seleção das pesquisas é baseada nos valores dos pesquisadores (Rickert, 1962²⁰, *apud* Santos Filho, 2000).

Max Weber também fez críticas ao positivismo. Uma delas foi não aceitar o pensamento de que somente uma abordagem pode ser considerada como científica

¹⁹ A obra principal de Dilthey é *Introdução ao estudo das ciências humanas* (1883), em que critica a concepção positivista da explicação (causal e racionalista) e procura compreender a realidade humana, essencialmente social e histórica (cf. Japiassu & Marcondes, 1996, p.72).

²⁰ Rickert, H. *Science and history: a critique of positivist epistemology*. New York: D. Van Nostrand, 1962.

(Max Weber 1992²¹, *apud* Santos Filho, 2000). Para Weber, o principal interesse da ciência social é o indivíduo, o comportamento dos indivíduos engajados na ação social. Na ciência social, o comportamento meramente reativo não deve ser a preocupação principal. Para Weber, nas ciências sociais não pode haver ciência objetiva da sociedade inteira, e os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas. Isto contrapõe a visão positivista de dualismo entre sujeito e objeto (Santos Filho, 2000). Para Weber, a preocupação principal das ciências sociais é o significado subjetivo dos atores sociais e o cientista social não deveria dizer a ninguém o que deveria fazer, apenas o que poderia fazer segundo seus próprios valores. Também acreditava Weber que a realidade social é complexa demais para ser explicada por poucas leis básicas e teorias (Santos Filho, 2000).

A partir do estudo de Walker e Evers (1988)²², Santos Filho (2000) expõe três teses sobre a compatibilidade ou não entre os diferentes paradigmas de pesquisa. A primeira tese defende a *diversidade incompatível* entre os diferentes paradigmas; a segunda tese defende a *diversidade compatível* e; a terceira tese defende a *unidade ou integração* dos diversos paradigmas.

A noção de paradigma aparece com Kuhn, em 1962, para designar aquilo que é aceito e compartilhado pelos membros de uma comunidade científica. Um paradigma no sentido kuhniano corresponde à fase de ciência normal, caracterizada pelo período em que o modelo adotado consegue resolver os problemas de maneira eficiente. Quando o paradigma vigente não consegue dar conta de uma série de problemas que aparecem, ocorre o que Kuhn (1992) chama de revolução científica, e, surge então um outro paradigma para substituir o anterior. Esta noção de paradigma, bastante utilizada nos dias de hoje, foi formulada há mais de 30 anos e está bastante difundida tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas. Nestas últimas, porém, é visível a simultaneidade de paradigmas e não simplesmente a ruptura do paradigma vigente e passagem para o novo paradigma, como demonstra Oliveira (1995), referindo-se à pluralidade de paradigmas presentes na Antropologia: o

²¹ Weber, M. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. da UNICAMP, 1992.

²² Walker, J. C. & Evers, C. W. The epistemological unity of educational research. In: Keeves, J. P. (ed) *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Pergamon Press, 1988.

paradigma racionalista (Escola Francesa), o *paradigma empirista* (Escola Britânica), o *paradigma culturalista* (Escola Norte-americana) e o *paradigma hermenêutico* (Antropologia Interpretativa).

Gamboa (1996 e 1998) afirma que as pesquisas em Educação são realizadas em sua grande maioria, segundo três paradigmas: o empírico-analítico, modelo hegemônico nas pesquisas; o fenomenológico-hermenêutico, que ocupa uma posição numérica intermediária; e o crítico-dialético, utilizado numa parcela bastante reduzida de pesquisas. Estas tendências filosóficas também podem ser chamadas de: positivismo, fenomenologia e marxismo. Estes três paradigmas são considerados por Habermas (1982) como três tipos de ciência, que têm interesses diferentes de investigação. Baseado numa tipologia do interesse humano, Habermas identifica três tipos de conhecimento: o conhecimento empírico-analítico, interessado na compreensão do mundo físico; o conhecimento hermenêutico e histórico, interessado no significado e na compreensão dos eventos históricos; e o conhecimento crítico, interessado na exposição das condições de opressão e dominação (Santos Filho 2000). Triviños (1987) considera que a utilização do positivismo, da fenomenologia e do marxismo na pesquisa educacional ocorre de forma desigual. A hegemonia do positivismo, vigente até a década de 1970 perde força, devido à crítica que partiu principalmente da Escola de Frankfurt e da Fenomenologia. Essa concorrência entre os enfoques de pesquisa acaba gerando a explicitação das limitações e das vantagens de cada um deles, mas é preciso terminar com alguns preconceitos como a dicotomia quantitativa-qualitativa (Triviños, 1987).

Algumas características da abordagem positivista são: ser uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, sendo uma das linhas do Idealismo Subjetivo; dividir a realidade em partes isoladas; considerar que realidade é formada por fatos que podem ser observados; buscar a descoberta das relações entre as coisas, defender a neutralidade da ciência; rejeição à metafísica; considerar como verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável; defender a unidade metodológica das ciências, tanto naturais quanto sociais – os problemas da sociedade poderiam ser explicados por leis invariáveis; a busca de uma linguagem única para as ciências, o fisicalismo; o conhecimento não é possível a *priori* e somente a *posteriori*; a distinção entre fatos e

valores; reconhecer apenas o conhecimento empírico e lógico como verdadeiros (Triviños, 1987). Apresentam-se como algumas características da fenomenologia: representar uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, sendo uma das linhas do Idealismo Subjetivo; não se interessar pela *historicidade* dos fenômenos e por isso ser criticada de conservadora; exaltar a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência; ressaltar a idéia de “ser o mundo criado pela consciência”; buscar os significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade; possibilitar o esclarecimento de elementos culturais que representam o mundo vivido; a ênfase no ator, na experiência pura do sujeito (Triviños, 1987). Já o marxismo tem como características: ser uma tendência dentro do Materialismo Filosófico e apresentar várias linhas de pensamento; compreender três aspectos principais, o Materialismo Histórico, o Materialismo Dialético e a Economia Política; sendo uma tendência materialista, defende a materialidade do mundo, resalta que a matéria é anterior à consciência e que o mundo é reconhecível (Triviños, 1987).

Enquanto o paradigma empírico-analítico tem como eixo da explicação científica a *causalidade* e o fenomenológico-hermenêutico têm a *interpretação* como fundamento da compreensão dos fenômenos, o paradigma crítico-dialético considera a *ação* como categoria epistemológica fundamental (Faria Júnior, 1992). A avaliação de cada abordagem e sua escolha devem passar por uma crítica interna. Não parece coerente criticar uma pesquisa simplesmente por ela ser, por exemplo, funcionalista, ou ser estruturalista.

Estudos como os realizados por Silva (1990) e Carlan (1977) abordaram questões relativas às pesquisas em Educação Física. Em uma análise de dissertações de mestrado em Educação produzidas na Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Santa Catarina, com temas relacionados à Educação Física, Carlan (1997) identifica a hegemonia da abordagem empírico-analítica de pesquisa (52%), seguido pelas abordagens fenomenológico-hermenêutica (32%) e crítico-dialética (16%).

Na sociedade atual, principalmente na ocidental, a ciência vem desempenhando o papel de principal gerador de conhecimentos aplicados ao

desenvolvimento humano e tecnológico. A ciência moderna parece já ter assumido o título de “nova religião”. Parece quase sempre ter o poder de decidir o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado. É atribuída à ciência a responsabilidade de gerar conhecimento seguro, eficiente e com boa aplicabilidade na solução dos diversos problemas enfrentados pelo ser humano.

Com suas premissas baseadas na observação e na experimentação, a ciência moderna procura, por meio da sua objetividade e racionalidade, descobrir a verdade dos fatos pelo raciocínio lógico, ou seja, pela indução e dedução. A ciência moderna nasceu da negação da filosofia e cresceu nos moldes do positivismo.

Antes mesmo de Sócrates, Aristóteles e de Platão, pensadores já se preocupavam com questões acerca do conhecimento humano. Posteriormente, Descartes, Bacon, Comte e Durkheim, entre outros, foram exemplos de pensadores que se propuseram a buscar um método que solucionasse os problemas do conhecimento. No início do século XX surge o sonho de uma ciência unificada a partir do Neopositivismo, ou Positivismo Lógico do Círculo de Viena, que propunha um método fundamentado na linguagem da Física e da Matemática. Como crítica ao verificacionismo do Círculo de Viena, surge, entre outras, a proposta de Popper, o falsificacionismo. Segue-se então a crítica ao conhecimento com pensadores e historiadores da ciência, do peso de Imre Lakatos (com seus ‘Programas de Pesquisa’), e Thomas Kuhn (com a noção de ‘Paradigma’). Há também, as proposições acerca do conhecimento feitas pelos pensadores adeptos da fenomenologia ou do marxismo.

A partir do início do século XX, tentou-se isentar a ciência de qualquer espécie de metafísica possível. Desta forma, os pensadores do Círculo de Viena advogam que o conhecimento científico deve se sustentar em bases empíricas e, portanto, ser antimetafísico e lógico formal. Nesta concepção, o conhecimento origina-se na observação, e pela indução, por dirigir-se dos fatos às teorias, do particular ao geral. Portanto, partindo da observação dos fenômenos buscar-se-iam as teorias e leis. Porém, para tentar legitimar um enunciado científico, os pensadores do Círculo de Viena propuseram parâmetros de probabilidade, tentando resolver o problema de Hume, ou seja, o problema da indução. Nesta concepção, a ciência é entendida como

uma sucessão de eventos, descobertas, e teorias onde há um crescimento contínuo e cumulativo do conhecimento científico (Borges, 1996).

Um dos primeiros críticos do neopositivismo foi Karl Popper. Popper (1989) contesta a possibilidade lógica da indução e afirma que nenhum conhecimento é seguro e permanente. A indução continua sendo um problema, porque teorias universais não podem ser deduzidas de enunciados singulares. Sua alternativa foi o critério de falsificabilidade. A validade de um enunciado científico deve-se ao fato de este poder ser refutado, ou seja, embora não seja possível demonstrar que algo é verdadeiro, podemos demonstrar, às vezes, sua falsidade. Uma teoria sempre pode ser substituída por outra melhor (Borges, 1996). O método popperiano (hipotético dedutivo) parte de um problema e da elaboração de hipóteses, envolvendo criatividade e imaginação. As hipóteses são submetidas a critérios lógicos e empíricos, deduzindo-se delas conseqüências que poderão refutá-las ou corroborá-las. Segundo Borges (1996), tanto no empirismo indutivista baconiano como no falsificacionismo de Popper, é estabelecido um determinado método para as ciências. Incluímos ainda como corrente que reivindica um método o neopositivismo, ou empirismo lógico do Círculo de Viena.

Outro importante crítico da ciência foi Thomas Kuhn, que elaborou uma análise histórica das ciências, na qual o dogma tem papel de destaque, porque os cientistas compartilham uma visão de mundo, desde o processo pelo qual foram treinados para o trabalho. Têm, então, por consenso, o mesmo paradigma (Borges, 1996). A adesão a um paradigma caracteriza períodos de ciência normal, intercalados por períodos de crise: as revoluções científicas. Uma crise ocorre quando as investigações sobre um determinado aspecto da teoria vigente falham repetidamente, concentrando-se as investigações nesse campo. Assim surgem novas teorias, a partir de anomalias amplamente conhecidas.

Kuhn (1992) emprega a expressão “incomensurabilidade de paradigmas”, cujo aspecto fundamental é que os proponentes dos paradigmas competidores praticam seus ofícios em mundos diferentes. A idéia de incomensurabilidade está no fato de que padrões científicos e definições são diferentes para cada paradigma (Ostermann, 1996).

O pensamento de Kuhn explica o desenvolvimento das ciências de acordo com paradigmas, e é provável que isto possa ser transportado para as relações de

conhecimento na Educação, na escola e também na Educação Física. A mudança de paradigma nas ciências, o que Kuhn chamaria de “Revoluções Científicas” pode levar à uma revolução também na Educação e, conseqüentemente, na Educação Física.

Será que existe uma ciência neutra, como era a pretensão dos positivistas? E isto seria desejável ou possível? Araújo (1998) comenta que desde o positivismo de Comte até o neopositivismo de Carnap ou de Hans Albert, considera-se que a ciência deve apoiar-se basicamente na realidade empírica e dotar-se de uma linguagem acerca de fenômenos que independem de juízos de valor, finalidades e interesses, pois estes dizem respeito à subjetividade, que é em tudo estranha à ciência.

A relação entre ciência, valores, ideologias, interesses e poder é entendida de acordo com diferentes enfoques. Karl Mannheim, por exemplo, afirma em *Ideologia e Utopia*²³, que aquele que acusa um grupo de ter uma ideologia, o faz do ponto de vista de sua própria ideologia (*apud* Araújo, 1998). Para Paul Ricoeur²⁴, a ciência entendida como oposta à ideologia produz um tipo de ideologia bastante restrito e pobre epistemologicamente falando, que é a ideologia do cientificismo (*apud* Araújo, 1998). Karl Marx²⁵ usa o termo ideologia numa primeira acepção como ilusão. Assim, as ideologias são desenvolvidas pelas classes sociais para servir a seus interesses. Nesse sentido constituem-se em um sistema de ilusão, pois ignoram as relações reais, ou seja, relações materiais que governam as forças produtivas e suas transformações (*apud* Araújo, 1998). Portanto, no sentido marxista, a ideologia aparece como a transformação das idéias da classe dominante para a sociedade como um todo (Chauí, 1994). Já Paul Feyerabend sustenta que a ideologia está presente no próprio método, ou melhor, na afirmação de que há um método único que é o método científico (Araújo, 1998).

A ciência não é um processo neutro de construção do saber. A pretensão positivista de uma ciência isenta de valores, ideologias e interesses, vai por água abaixo logo quando se pensa no financiamento das pesquisas, no interesse do Estado ou das instituições particulares, na visão de mundo e nos interesses do próprio pesquisador, entre outros vários fatores que interferem na construção científica.

²³ Mannheim, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. de Sérgio M. Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

²⁴ Ricoeur, P. Science et idéologie. *Revue Philosophique de Louvain*, tomo 72, n. 14, 1974.

²⁵ Marx, K. *A ideologia alemã*. Trad. de Conceição Jardim e E. L. Nogueira. Lisboa: Presença, (s.d.).

O Anarquismo Científico Como Possibilidade de Conhecimento

O debate epistemológico do século XX conseguiu inúmeros avanços em relação ao alcance e limites da ciência. Desde o projeto neopositivista de unificação das ciências, passando pelo falsificacionismo de Popper (que é considerado por Habermas como um “positivismo sofisticado”) e a epistemologia historicista de Kuhn, a discussão sobre ciência sempre apresentou controvérsias. Foram várias as respostas para os problemas da epistemologia, sendo alguns dos enfoques: a delimitação de o que é científico, as concepções metodológicas e as relações entre sujeito e objeto na prática da pesquisa. Neste fértil período para a Filosofia da Ciência surge o “anarquismo epistemológico” de Paul Feyerabend, filósofo da ciência contemporâneo a Popper e Kuhn, e também interlocutor destes mesmos filósofos, e de outros como Imre Lakatos, do qual era também amigo.

Paul Karl Feyerabend, pensador austríaco, nasceu em Viena em 1924 e morreu em Zurique em 1994. Estudou nas universidades de Upsala, Copenhague, Londres e Weimar. Doutorou-se em Física pela Universidade de Viena e foi *doutor honoris causa* em Letras e Humanidades pela Universidade de Chicago. Estudou Física, Matemática e Astronomia e ensinou História e Teoria da Ciência na Universidade de Berkeley nos Estados Unidos e no Instituto de Tecnologia de Zurique. Foi assistente de Bertold Brecht e também foi premiado pelo desempenho relevante no campo das Belas-Artes. Feyerabend, ao lado de Karl Popper, Thomas Kuhn e Imre Lakatos, é considerado um dos principais renovadores da história das ciências no século XX. Publicou sua principal obra, *Contra o Método*, em 1974, a qual, segundo ele, é a primeira parte de um livro a propósito do anarquismo que seria escrito juntamente com Imre Lakatos. Além de *Contra o Método*, Feyerabend publicou *Adeus à Razão e Ciência numa Sociedade Livre*, entre outros panfletos.

A crítica feita por Feyerabend ao conhecimento, em grande parte de sua obra se dirige ao Racionalismo Crítico de Karl Popper. Suas críticas são válidas para as propostas epistemológicas do tipo “modelo ideal”, que acabam indicando os problemas a serem resolvidos e também as respostas para tais problemas. Isto parece

interessante para as ciências sociais e humanas que têm como objeto proposições tão contraditórias e dinâmicas.

Em sua principal obra, *Contra o Método*, editada pela primeira vez em 1974, Feyerabend defende o anarquismo epistemológico, tecendo uma crítica ao Racionalismo Crítico e argumentando sobre a importância do mito na construção científica, pois, para ele, a ciência muitas vezes é irracional. Feyerabend, utilizando seu princípio do “vale-tudo”, considera ingênua a ciência que se limita meramente à aplicação de um método tido como absoluto, pois afirma que para o progresso da ciência e para o avanço do conhecimento, devemos, em certas circunstâncias, abandonar as regras vigentes, pois estas se configuram como um obstáculo que impede o desenvolvimento do conhecimento.

A ciência é um empreendimento essencialmente anárquico: o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei (Feyerabend, 1977, p.17).

Analisando episódios históricos, Feyerabend conclui que em algum momento será necessário ignorar a regra considerada fundamental e necessária, e adotar então a regra oposta para que ocorra progresso no desenvolvimento da ciência. O progresso na ciência ocorreu porque alguns pensadores deixaram de seguir ou involuntariamente violaram, em determinado momento, certas regras metodológicas, por melhor fundamentadas na epistemologia que estejam.

Há circunstâncias em que é aconselhável introduzir, elaborar, e defender hipóteses *ad hoc*, ou hipóteses que se coloquem em contradição com resultados experimentais bem estabelecidos e aceitos, ou hipóteses de conteúdo mais reduzido que o da existente e empiricamente adequada alternativa, ou hipóteses autocontrárias e assim por diante (1977, p. 30).

O processo anárquico presente no desenvolvimento do conhecimento é demonstrado pelo exame de episódios históricos e também pela análise da relação entre idéia e ação. Feyerabend afirma que *frequentemente se dá por aceito que a clara e completa compreensão de novas idéias precede (e deve preceder) sua formulação e sua expressão formal* (1977, p.32). Se para Popper a investigação tem início com um problema, em que primeiro ocorre a idéia e depois a ação, para Feyerabend, esse não

é o modo como se desenvolvem as crianças. As crianças, afirma Feyerabend, *usam palavras, com elas brincam, até que aprendem um significado que se havia mantido para além de seu alcance* (1977, p.32). Sugere também que esse mecanismo continue agindo na vida adulta. Por esses motivos, o autor afirma que *a idéia de um método estático ou de uma teoria estática de racionalidade funda-se em uma concepção demasiado ingênua do homem e de sua circunstância social* (1977, p.32).

Isto tudo o leva a afirmar que o único princípio que não inibe o progresso é o “tudo vale”. Em sua análise, o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos a que se decida emprestar. Deste ponto de vista, admitir o pluralismo metodológico é algo benéfico para o progresso da ciência e o desenvolvimento do conhecimento. A história e o desenvolvimento do conhecimento científico são muito mais complexos do que qualquer racionalista pode supor.

(...) a ciência não conhece “fatos nus”, pois os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo, em conseqüência, essencialmente ideativos. Se assim é, a história da ciência será tão complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada quanto o sejam as idéias que encerra; e essas idéias, por sua vez, serão tão complexas, caóticas, permeadas de enganos e diversificadas quanto as mentes dos que as inventaram (p.20).

Feyerabend (1977) afirma que a educação científica simplifica a ciência e os seus elementos. Delimita-se um campo de pesquisa que é desligado do resto da história (como a Física é separada da Metafísica e da Teologia) e recebe lógica própria. Esta educação científica separa a atividade científica do resto da vida do pesquisador e *(...) isso penetra na natureza dos “fatos”, que passam a ser vistos como independentes de opinião, crença ou de formação cultural* (1977, p.21). Esse processo de simplificação e singularização do método científico incide na constituição de uma barreira que impede, ou pelo menos dificulta, o desenvolvimento do conhecimento. A educação científica tem, freqüentemente, consistido no ensino de regras e padrões e o racionalista acaba se tornando limitado às idéias que aprendeu. A razão, por sua vez, é algo essencialmente cultural, ou seja, é ensinada e aprendida conforme a tradição cultural a que pertença.

Assim como um animal bem adestrado obedecerá ao dono, por maior que seja a perplexidade em que se encontre e por maior que seja a necessidade de adotar novos padrões de comportamento, assim também o racionalista convicto se curvará à imagem mental de seu mestre, manter-se-á fiel aos padrões de argumentação que lhes foram transmitidos e aceitará esses padrões por maior que seja a perplexidade em que se encontre, mostrando-se incapaz de compreender que a 'voz da razão' a que dá ouvidos é apenas efeito causal tardio do treinamento que recebem (1977, p.31).

A ciência, para Feyerabend, deve ser colocada no mesmo patamar dos outros tipos de conhecimento. Para ele, a ciência é uma forma de conhecimento desenvolvida pelo homem, mas não necessariamente a melhor. Sua reflexão parte do reconhecimento de que outras formas de conhecimento, que não a ciência ocidental, também têm o seu valor e chama a atenção para a incomensurabilidade existente nas relações do conhecimento. Feyerabend ainda reafirma mais radicalmente a incomensurabilidade das teorias científicas.

A ciência não é sacrossanta. As restrições que impõe (e são muitas essas restrições, embora não seja fácil relacioná-las) não são necessárias para que venhamos a alcançar gerais, coerentes e frutíferas concepções do mundo. Há mitos, há dogmas de teologia, há metafísica e há muitas outras maneiras de elaborar uma cosmovisão. Faz-se claro que uma conveniente interação entre a ciência e essas cosmovisões "não científicas" necessitará do anarquismo ainda mais que a própria ciência (1977, p.279).

Ao relativizar as considerações acerca do conhecimento, Feyerabend admite as diferentes construções culturais no tratamento do bem ou mal, certo ou errado, verdadeiro ou falso etc. Diferentes culturas possuem também diferentes lógicas de interpretação da realidade e nesse sentido o que deve ser levado em consideração é a eficácia na solução dos problemas enfrentados num dado contexto cultural.

Para corroborar suas afirmações sobre o caráter irracional do conhecimento, Feyerabend fala da propaganda presente na prática científica. Chega a esta conclusão a partir de estudos que fez sobre Galileu e a relação entre fatos e observações. A própria verdade é questão de retórica, diria Feyerabend, e alguns aspectos como a racionalidade e a objetividade, tanto defendidos pela ciência, seriam apenas formas de se impor respeitabilidade aos seus conhecimentos.

Claro se torna que a adesão às novas idéias terá de ser conseguida por meios outros que não argumentos. Terá de ser conseguida por *meios irracionais*, como a propaganda, a emoção, as hipóteses *ad hoc* e os preconceitos de toda espécie. Tornam-se necessários esses “meios irracionais” para dar apoio àquilo que não passa de fé cega, até que disponhamos das ciências auxiliares, de fatos, de argumentos que transformem a fé em “conhecimento” bem fundado (1977, p.238).

A propaganda, a retórica e as técnicas de persuasão são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento do conhecimento científico que foram historicamente utilizadas como meios irracionais para se conseguir a adesão às novas idéias.

Além de questões como o vale-tudo, a incomensurabilidade, a ciência como uma forma de conhecimento não necessariamente superior às demais, e a liberdade do indivíduo, Feyerabend aborda a diversidade e a mudança cultural, tentando demonstrar que *a diversidade é benéfica, ao passo que a uniformidade reduz nossas energias e os nossos recursos (intelectuais, emocionais, materiais)* (1991, p.9). Em *Adeus à Razão* (1991), Feyerabend critica duas noções que têm sido usadas para imprimir respeitabilidade à expansão ocidental em termos intelectuais – a noção de Razão e a noção de Objetividade. O autor explica que dizer que algo é objetivo é o mesmo que afirmar a sua validade independente das expectativas, idéias, atitudes e desejos humanos. A persistência, o oportunismo e o relativismo são três entre várias reações a um fenômeno.

Em relação à persistência, ele demonstra a resistência que certos povos têm em relação à mudança cultural, preferindo a manutenção de suas próprias tradições; sobre o oportunismo, afirma que os líderes de culturas incompatíveis aceitam ou adaptam aquilo que mais os atraem, ou seja, aquilo que estará mais de acordo com o desenvolvimento da cultura que possuem; sobre o relativismo, afirma que *os costumes, as crenças, a cosmologia não são simplesmente sagrados, ou certos, ou verdadeiros; são úteis, válidos, verdadeiros para algumas sociedades, inúteis, perigosos até, não válidos e falsos para outras* (Feyerabend, 1991, p.16). Segundo Feyerabend, outra forma de tratar a variedade cultural foi introduzida pelos gregos, que ao tentarem separar a “Maneira Certa” da “Maneira Errada”, confiaram no argumento. O argumento desempenha um importante papel na abordagem oportunista: um oportunista deve interrogar-se quanto à influência positiva do que é estrangeiro na sua vida e que outras

modificações pode acarretar. Feyerabend faz sua crítica à noção de racionalidade que se aproxima, a meu ver, do “espírito apolíneo” demonstrado por Nietzsche. Nietzsche se empenhou na reflexão sobre a cultura grega e sua influência no pensamento ocidental, identificando dois elementos fundamentais: o “espírito apolíneo”, que representa a ordem, a harmonia e a razão e o “espírito dionisíaco”, representando o sentimento, a ação, a emoção. *Em nossa tradição cultural o espírito apolíneo teria triunfado sufocando tudo o que é, na expressão de Nietzsche, “afirmativo da vida”* (Japiassú e Marcondes, 1996, p.195).

Por “ciência” entenda-se a moderna ciência natural e a ciência social (teórica e prática) conforme interpretação da maior parte dos cientistas e uma grande parte do público instruído: um inquérito que visa a objectividade recorre à observação (experiência) e razões de força a fim de estabelecer os seus resultados e rege-se por regras bem definidas e de aceitação lógica (Feyerabend, 1991, p.34).

Feyerabend defende que *nem os valores, nem os fatos, nem os métodos podem sustentar a afirmação de que as ciências e as tecnologias de carácter científico dominam todos os outros empreendimentos* (1991, p.35). Isso demonstra a pluralidade presente na discussão sobre o conhecimento humano. Pluralidade esta que muitas vezes é vista como um obstáculo para o desenvolvimento do conhecimento, devido a uma cultura que invade o meio acadêmico, a qual consiste em negar a diversidade em favor de modelos explicativos normativos e regrados.

A Cultura Como Forma de Conhecimento

Se por um lado, a cultura da Educação Física começa a ser apropriada pela ciência, ou seja, seus elementos, os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas começam ser estudados cientificamente, por outro lado, o que convencionalmente chamamos de ciência deve ser considerado como um fenômeno cultural. A primeira afirmativa é demonstrada quando se observa que os elementos da nossa cultura corporal são estudados e explicados, além de criticados e aprimorados no âmbito das instituições científicas, e, no caso do Brasil, a principal delas é a universidade, ou seja,

as faculdades, as escolas e os departamentos de Educação Física. Portanto existe uma comunidade científica específica que se dedica ao estudo da cultura corporal, como há uma comunidade de antropólogos que se dedica ao estudo da cultura de uma forma mais geral. Há culturas que não conhecem a ciência tal qual como conhecemos, mas têm sua própria “ciência”, seu próprio modo de saber. E este modo de saber particular, pode funcionar muito melhor para determinados grupos do que os nossos modelos fundados a partir da racionalidade e objetividade ocidentais. É como se para estes grupos a objetividade e a racionalidade vigentes fossem outras.

O tratamento dado ao estudo da cultura também é diferente nas várias ciências que se esforçam para explicar o significado do termo. Cada disciplina, dentre elas a Sociologia, a Antropologia Filosófica, e a Antropologia Social, entende o conceito e o significado da cultura de uma forma específica, portanto a própria definição de cultura parece ser cultural. Na Antropologia Social, afirma Laplantine (2000), o estudo da cultura consiste em um certo olhar, um certo enfoque que tem como características: *o estudo do homem inteiro; o estudo do homem em todas as sociedades, sob todas as latitudes em todos os seus estados e em todas as épocas* (p.16). Não é somente no meio acadêmico que a concepção de cultura é plural. Segundo Chauí (2002), o termo cultura é empregado cotidianamente com sentidos muito diferentes.

Geertz (1989), ao propor uma Antropologia Interpretativa, utilizando-se da hermenêutica de Paul Ricoeur e da semiótica de Charles Peirce, defende um conceito de cultura bastante útil para o estudo do corpo como construção cultural:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p.15).

Geertz (1997, p.15) afirma que *rubricas abrangentes como “Ciência Natural”, “Ciência Biológica”, “Ciência Social” e “As Humanidades” têm lá sua utilidade para organizar currículos, ou para separar doutos em grupos exclusivos ou comunidades profissionais, e para distinguir amplas tradições de estilo intelectual*. Há uma mistura de gêneros que faz com que as diversas áreas do saber apresentem semelhanças e diferenças entre si, e o próprio conceito sobre o que é ou não ciência acaba se tornando

pouco estável. Para Geertz (1989, p.15), *se você quer compreender o que é a ciência você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou para as suas descobertas, e, certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem.* Em Antropologia, ou na Antropologia Social, o que fazem os praticantes é a etnografia, diz Geertz, que busca não uma ciência experimental a procura de leis, mas uma ciência interpretativa à busca de significados. Na Sociologia, na Biologia, na Psicologia, e em todas as outras ciências, se fazem coisas diferentes. Usam-se metodologias diferentes, com visões de mundo diferentes. Desta forma, os paradigmas são diferentes entre as ciências e também dentro de cada uma delas. Existem físicas, biológicas, sociológicas, psicológicas. Na prática, os antropólogos vão à campo, os físicos vão aos laboratórios e os médicos vão aos hospitais de clínicas. Fazem coisas diferentes, o que leva a conhecimentos diferentes. Dentre tantas coisas diferentes que distinguem as ciências e dificultam uma ampla compreensão do que ela é, Geertz nos indica um caminho a ser considerado: ver o que os praticantes da ciência fazem.

Geertz vai adiante, associando o pensamento (conhecimento) à noção de cultura. Disto pode-se concluir que os conhecimentos não podem ser apreendidos por leis gerais e só podem ser compreendidos como construções culturais. Isso não é negar que as ciências produzam conhecimentos verdadeiros e úteis (isso seria no mínimo ingenuidade ou demonstração de desconhecimento total do que é a ciência), mas considerar que a própria ciência e o conhecimento que ela produz são determinados culturalmente. Segundo Geertz (1997, p.229), “pensamento” é:

(...) pomposa e indiscriminadamente, quase tudo aquilo que chamaríamos de cultura: “a atividade ou produção intelectual de uma época ou grupo social específico”. Pensamento é o que acontece dentro de nossas cabeças. E pensamento, principalmente quando vários deles estão agrupados, é também o que sai de nossas cabeças.

O entendimento que Geertz tem de pensamento parece ser o mesmo que Ajdukiewicz (1979) tem de conhecimento. A propósito, Ajdukiewicz cita as asserções científicas como exemplo de *conhecimento como resultado cognitivo*. O pensamento para Geertz e o conhecimento para Ajdukiewicz têm o mesmo sentido, ambos falam da

mesma coisa, porém, com uma denominação diferente. Um proveito que podemos tirar disto é que o conhecimento é bem mais do que uma teoria da ciência poderia admitir ao propor leis universais sobre o que é ou não verdade.

Geertz (1997) afirma que pelo estudo do pensamento primitivo, vamos aprendendo o quanto a razão é adquirida e que *os mitos não são sonhos, nem as belezas racionais da verificação matemática garantia da sanidade dos matemáticos* (p.222). Podemos notar que, para Geertz, a forma de conhecimento científico também é fruto de construção cultural, como o pensamento de senso comum e o pensamento dogmático-religioso. Portanto, a ciência tal como conhecemos é um empreendimento, um fenômeno cultural. Se para a nossa sociedade a ciência ocidental, baseada na objetividade e na racionalidade, pode ser considerada útil e relevante, não há garantia de que perante outros povos, com costumes diferentes, ela tenha o mesmo reconhecimento.

Geertz (1997, p.114) fala do senso comum como um sistema cultural e afirma que *a religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo*. Nesse sentido o “bom senso” é a forma prática e eficaz como os diferentes povos resolvem os problemas relacionados ao seu bem estar em suas culturas. Uma abordagem cultural para interpretar os fenômenos sociais, mais precisamente a Educação e a Educação Física escolar tem como vantagem o fato de não desprezar as outras formas de conhecimento que não são consideradas como ciência. Ao contrário, o estudo da cultura pela abordagem antropológica tende a mergulhar no universo cultural e fazer emergir o significado dos fatos e o seu sentido na vida dos atores sociais. A partir de uma visão mais ampla e menos fragmentada da realidade, do que a visão da ciência racionalista, o olhar antropológico pode ser bastante útil no estudo de questões macroscópicas do homem, como por exemplo, a cultura corporal de movimento.

Em Geertz parece que encontramos um outro tipo de racionalidade que propicia uma transcendência das barreiras do conhecimento das teorias pautadas na razão em seu sentido clássico. Até quando sofre críticas que o taxam de relativista feita por anti-relativistas, Geertz responde relativizando o anti-relativismo (Geertz, 2001).

O estranhamento²⁶ do que é familiar, defendido pela Antropologia, pode ajudar a distanciarmo-nos (não sei se momentânea ou eternamente) das nossas ideologias, valores, crenças, impregnados de teoria muitas vezes cientificista, e olhar melhor para os fenômenos sociais buscando compreender como ocorrem. Assim podemos entrar na lógica do fenômeno e compreender o que ele significa para os outros atores, portanto, entender a dinâmica cultural de uma dada realidade. Isso nos leva a crer na importância que o estudo da tradição tem para as pesquisas em Educação e Educação Física. Muitas pessoas vivem em uma tradição cultural na qual os conhecimentos que norteiam suas ações são bem diferentes dos saberes da ciência ocidental. Nesse contexto, a ciência é mais uma entre as várias coisas que existem. Existem ciência, religião, televisão, sentimentos, sonhos, e mais uma infinidade de coisas nas vidas das pessoas. E nem todas as pessoas pedem conselhos à ciência toda vez que estão com algum problema ou quando precisam decidir ou fazer algo importante. Parece que o modo como as pessoas agem no mundo em que vivem depende mais do que aprenderam com a tradição de sua cultura do que dos conhecimentos reconhecidos pela ciência.

Sobre as tradições, Mauss (1974) faz uma reflexão revigorante sobre as técnicas corporais e sua aprendizagem. Fala da aprendizagem pela imitação prestigiosa. Mauss (1974) define como técnicas corporais *as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, saber servir-se de seus corpos* (p.211). Assim cada sociedade tem atitudes corporais próprias. E a técnica, como ele define, é um ato tradicional eficaz transmitido muito provavelmente por uma transmissão oral. Mauss diz que *a criança, como o adulto, imita os atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em que confia e que têm autoridade sobre ela* (p.215). A noção de técnica como algo tradicional, e de imitação prestigiosa, pode explicar em parte, o modo como as pessoas aprendem, e também, o que aprendem e tornar-se útil para o estudo da Educação Física.

XXXXX

²⁶ Cf. DaMatta, 1978.

Abordei neste capítulo algumas questões sobre Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência, uma vez que qualquer proposta metodológica de ensino, seja de Educação Física ou de outra disciplina escolar, estará sempre fundamentada em alguma base teórica. Até mesmo a prática escolar despreocupada com o debate acadêmico e com as bases filosóficas do conhecimento têm, implícitos ou explícitos, pressupostos teóricos que norteiam as ações.

Procurei, ainda que rapidamente, abordar questões relativas à construção do conhecimento científico e algumas inter-relações com outras formas de saber. Como vimos, a ciência é uma forma de conhecimento que tem se desenvolvido de maneiras diferentes, de acordo com as várias comunidades científicas em que se faz presente. Portanto, é possível falarmos em ciências, pois o seu desenvolvimento é plural, tanto em relação ao objeto de estudo, quanto à forma metodológica que adota. Falar “a ciência” e “o método”, conota uma relação com a visão positivista de ciência, na qual apenas um método é considerado como científico – o método empírico analítico.

Popper critica o positivismo (o empirismo-lógico) e propõe um novo método para as ciências, o método hipotético-dedutivo, que nega o conhecimento por indução e acredita que somente podemos chegar ao conhecimento por via de hipóteses e suas deduções. Mas Popper, como bom racionalista, insiste na lógica, na razão e atribui um método para as ciências e assim é reconhecido por alguns filósofos como um “positivista sofisticado”. Um avanço na Filosofia da Ciência aparece com Kuhn que introduz a idéia de paradigmas de pesquisa e fornece uma visão histórica das ciências. Acreditamos que a noção de paradigma proposta por Kuhn seja melhor aplicável no estudo das ciências naturais, visto que nas ciências sociais os paradigmas não são simplesmente substituídos por outros mais abrangentes, mas coexistem e confrontam-se ao mesmo tempo.

Uma alternativa que acredito ser produtiva para este debate é a interpretação da ciência feita pelo Anarquismo Epistemológico de Feyerabend e a Antropologia Interpretativa de Geertz. Estas duas epistemologias têm alguns pontos em comum que transcendem o paradigma hegemônico das ciências, como, por exemplo, a crítica à razão feita por Feyerabend e a noção de uma razão aprendida defendida por Geertz. Isso se configura como uma ruptura com a noção de razão presente na ciência

positivista e que se desenvolve no modo de vida da sociedade ocidental. Outro ponto em comum entre os dois pensadores é a posição mais relativista que adotam, tentando opor-se ao dogmatismo e, por conseguinte, dando ênfase às questões contextuais e culturais.

Uma leitura da Educação Física brasileira e do conhecimento do professor de Educação Física a partir destes enfoques pode trazer à tona questões relacionadas à prática pedagógica ainda não levantadas por outras teorias. Notamos que a pluralidade metodológica de Feyerabend está presente tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas, através dos diversos paradigmas de pesquisa que acabam até gerando teses sobre sua diversidade, complementaridade ou unidade. Também não podemos deixar de destacar a peculiaridade presente nas relações sociais em função do contexto cultural em que ocorrem. Portanto, Geertz pode contribuir decisivamente na tarefa de interpretar os fatos sociais a partir do contexto cultural em que são gerados.

CAPÍTULO II

SOBRE O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Mas é que lá em cima
Lá da beira da piscina
Olhando simples mortais
Das alturas fazem escrituras
E não me perguntam se é pouco ou demais*

Raul Seixas
(*Judas*)

Neste capítulo discutirei algumas proposições acerca do objeto de estudo da Educação Física e sua especificidade, e também a diversidade de concepções e abordagens metodológicas presentes na área da Educação Física escolar. A questão do objeto e da especificidade da área tem sido abordada pelo menos de duas maneiras: considerada como uma ciência autônoma ou relativamente autônoma e considerada como uma prática pedagógica. Nesse sentido o problema da especificidade e do objeto da Educação Física se manifesta também no âmbito escolar. Se por um lado existe a dúvida se a Educação Física veicula ou não, por meio da escola, um conhecimento de relevância para a vida do aluno, por outro, existem várias correntes que elegem alguns conhecimentos e negam outros que tentam concorrer para a especificidade e objeto da área. Parece haver, na Educação Física, a preocupação em buscar a homogeneidade, um traço comum que possa ser inteligível a todos. Dessa forma, acaba deixando de lado, e, até criando um certo preconceito, em relação à outras possibilidades de ser da aula de Educação Física.

O conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar, pelo menos a partir das propostas metodológicas de ensino, parte da exploração do objeto de estudo da área. Duas questões surgem daí: a identificação ou delimitação do objeto de estudo da área e também a consolidação de uma metodologia de pesquisa que possibilite a exploração deste objeto. Para buscar soluções a estas questões, é preciso entrar numa discussão epistemológica da Educação Física, discussão esta que tem aumentado

substancialmente nas últimas duas décadas, devido a um suposto período de crise enfrentado pela área, crise que surge como conseqüência do questionamento sobre a identidade da área. Teria a Educação Física um objeto de estudo próprio?

O Objeto de Estudo e a Especificidade da Educação Física

O debate acadêmico da Educação Física brasileira é balizado, pelo menos, por duas grandes matrizes teóricas: a matriz científica, que defende um estatuto científico para a Educação Física; e a matriz pedagógica, que confia à Educação Física a tematização de elementos da cultura corporal (Betti, 1996 e 1998; Lima, 2000). Há um certo consenso de que a Educação Física escolar trata da cultura corporal ou da cultura de movimento ou ainda da cultura corporal de movimento, porém ainda há controvérsias no entendimento deste conceito (Daolio, 2002). Os elementos da cultura corporal tematizados pela Educação Física são os jogos, as ginásticas, as danças, os esportes e as lutas, mas qual é o recorte dado a estes elementos para que se tornem dignos de serem considerados autônomos? Bracht afirma que *a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para a sua fundamentação* (1999, p.43). A função e o papel social da Educação Física parece variar de acordo com a visão de mundo dos indivíduos que com ela se envolvem.

Há muito tempo que se levantam questões de caráter epistemológico na Educação Física. Em 1963, Bryant Conant, reitor da universidade de Harvard, questionou a presença da Educação Física nas universidades porque para ele a Educação Física não tinha um objeto de estudo próprio (Tani, 1988; Pereira, 1998). Uma disciplina que não apresente objeto e metodologia de estudo próprios não se caracterizaria como uma ciência e não justificaria estar presente no Ensino Superior. A partir desta crítica sofrida pela Educação Física, têm se intensificado os esforços em busca de sua caracterização e identificação.

Desde então, as tentativas de aproximar a Educação Física da ciência têm apresentado um grande avanço, tanto quantitativo quanto qualitativo. Este avanço não

se caracteriza simplesmente pelo surgimento de modelos interpretativos para a Educação Física que a levem a ser considerada uma ciência. Sobretudo, há um avanço na discussão sobre os limites e a validade do conhecimento científico, e também sobre as conseqüências geradas pelo desenvolvimento da ciência ao longo da história. Desta forma surge a seguinte pergunta: dar à Educação Física um estatuto científico resolveria os problemas da área? Para responder a esta pergunta precisaríamos fazer um balanço dos resultados científicos e sua relação com a sociedade atual. Afinal, hoje em dia existe ciência, conhecimento e tecnologia disponíveis para se construir um coração artificial, mas que parcela da população pode usufruir tal benefício? Os corpos das pessoas podem ser lapidados e moldados com cirurgias, lipoaspirações, exercícios físicos sistematizados, dietas balanceadas, e por outro lado vemos corpos esfacelados que sobrevivem às custas de migalhas. Que ciência é esta? Será que a ciência, na tentativa de resolver problemas, não acabou gerando mais problemas ainda? Ou será a ciência a grande redentora que irá salvar a Educação Física, a Educação e toda a sociedade? Eleger o objeto de estudo da Educação Física parece consistir, antes de tudo, fazer uma opção epistemológica pautada em uma certa visão de mundo, certos valores, ideologias, interesses, crenças etc.

A partir da década de 1980, a Educação Física buscou novos referenciais nas ciências sociais e humanas. Questionou-se o papel social e político da Educação Física a partir da influência das teorias críticas. Esse foi o principal período de expansão da produção teórica da área. Neste período, houve um grande questionamento sobre o *status* epistemológico da Educação Física, principalmente quanto à questão de ser uma ciência ou uma prática pedagógica. Lima (2000) acredita que a crise da Educação Física teria dois sentidos: um político-ideológico decorrente do questionamento acerca de sua função sócio-política na sociedade brasileira; o segundo sentido é o epistemológico que diz respeito ao estatuto científico da área.

Tomaremos por base a distinção entre duas vertentes teóricas da Educação Física: a matriz científica e a matriz pedagógica (Betti, 1996, 1998 e Lima, 2000). A matriz científica configura-se por ter em comum a idéia de que a Educação Física é uma ciência autônoma ou relativamente autônoma, um campo interdisciplinar de conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, a motricidade

humana, a ciência do esporte etc. A ciência da motricidade humana (Manuel Sérgio), a ciência do movimento humano (Canfield), a cinesiologia (Tani) e as ciências do esporte (Gaya) são consideradas por Lima (2000) como representantes da vertente científica, cuja legitimidade da Educação Física seria alcançada dando à área de conhecimento um estatuto científico.

Nesse sentido, Tani (1988), seguindo a tendência americana, procura analisar a Educação Física quanto à sua identidade, se uma profissão ou uma disciplina acadêmica. Tani defende que para responder a esta questão, é preciso identificar o objeto de estudo da Educação Física, e afirma que uma disciplina acadêmica caracteriza-se pela existência de um objeto de estudo, uma metodologia e um paradigma próprio. O autor vê o movimento humano como o objeto único da Educação Física e a ênfase neste estudo é colocada por ele no comportamento motor. Tani (1988) fala da dificuldade de generalizar os conhecimentos aplicados, pois estes são muito específicos e só seriam bem aplicáveis em situações bem semelhantes daquelas em que foram produzidos. Ao nosso ver, este problema decorre da tentativa de se aplicar ao estudo do ser humano conhecimentos produzidos a partir da metodologia positivista e do modelo adotado pelas ciências naturais. Não se pode esperar encontrar na realidade concreta da prática profissional os mesmos resultados encontrados em condições de laboratório, visto que a existência humana e a mudança cultural são demasiadamente dinâmicas.

Tani (1988) parece ver a necessidade de consenso em relação ao objeto de estudo da Educação Física e a sua metodologia. Paradoxalmente, o autor reconhece a importância tanto dos níveis microscópicos quanto dos níveis macroscópicos de análise no movimento humano e ainda critica a negação de uma abordagem pela outra. Entretanto, como se pode ter consenso metodológico quando se opera com níveis de análise tão diferentes como, por exemplo, a Fisiologia e a Sociologia? Dentro da própria epistemologia o que encontramos é a diversidade de abordagens e interpretações e o único consenso que parece existir é de que não há consenso.

Em outra obra, Tani (1996) elogia a diversidade de abordagens e contribuições emergentes na Educação Física escolar, as quais, segundo o autor, constituem alternativas às duas abordagens hegemônicas até aquele momento: uma

voltada para o esporte e a outra interessada na aptidão física. Segundo Tani, esta diversidade produz um avanço qualitativo na área. Entretanto, Tani (1996) insiste na necessidade de delimitação do objeto de estudo da Educação Física e, comparando-a com outras áreas do conhecimento, observa que existem a Física, a Química, a Matemática e a Biologia, entre outras, independente da existência do ensino destas disciplinas. Portanto, Tani advoga a favor da Educação Física como uma ciência básica dotada de uma ramificação que se volte para a pesquisa aplicada.

Tani (1996) coloca como proposta de estrutura acadêmica para a área da Educação Física um modelo, segundo ele, sistêmico e cunha o termo “Cinesiologia” como nova denominação da área de conhecimento. Segundo o autor, a Cinesiologia poderia ser definida como:

(...) uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança (Tani, 1996, p.25).

Neste modelo, Tani considera que a Cinesiologia seria uma área de pesquisa básica enquanto a Educação Física seria responsável pela pesquisa aplicada. A Cinesiologia seria composta por três sub-áreas responsáveis pela pesquisa básica: a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano, e os Estudos Sócio-Culturais do Movimento Humano. Já a Educação Física seria constituída por duas sub-áreas: a Pedagogia do Movimento Humano e a Adaptação do Movimento Humano (Tani, 1996).

O modelo idealizado por Tani foi alvo de críticas (cf. Betti, 1996) por ser de um idealismo exagerado e de uma abstração que acaba perdendo a concreticidade da prática profissional. Ao nosso ver, o modelo proposto por Tani, se realmente concretizado, acabaria por aniquilar a riqueza e a diversidade que o próprio autor considerou como importante para a área.

A matriz pedagógica considera a Educação Física como uma prática pedagógica que tematiza certos elementos da cultura corporal. Uma das primeiras aparições do termo Cultura Corporal na literatura da Educação Física ocorreu na obra de Soares et al. (1992), *Metodologia do ensino de Educação Física*, considerando como

objeto da área os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes e as lutas. Um dos autores que defende a Educação Física como prática pedagógica que tematiza a Cultura Corporal é Bracht (1999), quando diz: *entendo que a especificidade da Educação Física no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza fundamentalmente como prática pedagógica*. O autor afirma ainda que a necessidade e a reivindicação de fundamentar cientificamente a Educação Física é que a levou a incorporar as práticas científicas ao seu campo acadêmico e isto é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio. Pode-se, então, dizer que a Educação Física surgiu como uma prática pedagógica e que foi envolvida mais recentemente por práticas científicas. Esta incorporação de práticas científicas em seu campo acadêmico conseqüentemente aumentou a produção de conhecimentos, o que se torna algo bastante rico para a Educação Física. Porém, esse processo de cientificação da Educação Física tem sido contestado por alguns autores, que temem que isso gere implicações negativas para esta área de conhecimento, enquanto função educativa. As críticas ocorrem principalmente ao modelo positivista de ciência que se mantém hegemônico na ciência moderna e conseqüentemente na Educação Física.

Bracht (1999) parece não ver legitimidade na necessidade e reivindicação de fundamentar cientificamente a Educação Física. O autor entende que a Educação Física nasceu no seio da racionalidade moderna, o que gera para a área uma tendência de fragmentação do objeto de estudo, e a pretensão de neutralidade na produção do conhecimento, influências da filosofia positiva.

Para tentar entender melhor a discussão entre estas duas vertentes teóricas, vemos como necessário conhecer melhor o significado dos termos “pedagogia” e “ciência”. Para Ghiraldelli Jr. (1987), a pedagogia vincula-se a problemas metodológicos relativos a como ensinar, o que ensinar, e também, ao quando ensinar e para quem ensinar. Nesta perspectiva, devemos considerar que a ação “pedagógica” tem estreita relação com a ação “política”. A prática pedagógica é voltada para os aspectos sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e os diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Parece correto afirmar que na Educação Física,

quando falamos em aspectos pedagógicos, nos referimos a questões sobre a “educação do ser humano”.

Betti (2002) afirma que a Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados e no âmbito escolar a Educação Física objetiva a apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Assim como Betti, vários autores da Educação Física brasileira consideram que o objeto de estudo da área é a cultura corporal, também chamada de cultura corporal de movimento, cultura de movimento ou cultura física. A cultura corporal, então objeto de estudo da Educação Física, pode ser considerada como uma parte da cultura humana, que se relaciona com os aspectos do homem relativos ao corpo. Talvez, mais importante que determinar se a Educação Física é uma ciência ou uma prática pedagógica, seja investigar as implicações que a incorporação de práticas científicas tem gerado para esta área de conhecimento.

A Educação Física apresenta características tanto de “ciência” quanto de “prática pedagógica”, pois ela se ocupa de um determinado “recorte” da realidade, denominado movimento humano, motricidade humana, cultura corporal, entre outras, e, apresenta uma dimensão pedagógica, que é representada pela Educação Física escolar com finalidade efetivamente educativa. Sabemos que a Educação Física foi introduzida no Brasil, nas escolas, por meio de aulas de ginástica com objetivo de eugenia da raça, visando formar o cidadão com um corpo “forte e saudável”. Ainda na escola, a Educação Física passou por diversas transformações em suas tendências pedagógicas, e hoje podemos dizer que ela vive uma pluralidade metodológica. Mas atualmente ela não compreende apenas sua dimensão educativa restrita à escola. Os estudos sobre a cultura corporal de movimento se alastram para além das fronteiras da escola, deste modo os conhecimentos produzidos pela Educação Física são aplicados com interesses nem sempre semelhantes aos da educação escolar. É justamente nesse ponto que se fazem necessárias reflexões mais aprofundadas, pois vejamos: uma disciplina que foi introduzida no currículo escolar com finalidade de educação do físico dos alunos, agora se pretende uma ciência.

Entendendo que a Educação Física compõe o quadro das disciplinas do currículo escolar da Educação Básica, procuramos saber como é tratada, pelos professores de ensino fundamental e médio, a questão da especificidade do conhecimento produzido por esta disciplina. Que conhecimento é esse, veiculado pela Educação Física escolar? Teria a Educação Física realmente o que ensinar, ou seria uma mera atividade prática voltada à aptidão física ou ao ensino de esportes?

Atualmente, a Educação Física começa a ser pensada na perspectiva da cultura corporal, pois todas as manifestações corporais humanas originam-se, desenvolvem-se e orientam-se no seio de um meio cultural específico. O termo cultura corporal está bastante presente na Educação Física atual, porém, segundo Daolio (1998a), o principal problema da Educação Física brasileira é a compreensão, muitas vezes errônea, que o conceito de cultura adquire na área. Daolio (1998a, 2002), afirma que a “Cultura” é a principal categoria para o estudo da Educação Física, pois todos os elementos tematizados pela Educação Física estão inseridos em um contexto cultural específico.

O tratamento que a Educação Física historicamente deu para as manifestações corporais, considerando o corpo como um conjunto de células, nervos, ossos e músculos, acabou negando todo significado que o corpo possui como produto da cultura. Se tentássemos construir uma epistemologia do corpo, talvez pudéssemos afirmar que disciplinarmente temos olhado para o corpo por meio das ciências naturais e metodologicamente através do positivismo. Desta forma, a verdade sobre o corpo é produto de investigações de cunho positivista, proveniente de um referencial teórico das ciências naturais.

Se existe algo que não podemos deixar de considerar é que esta área de conhecimento trabalha com a educação e com o corpo, ou melhor, com a cultura corporal de movimento. Seria desejável uma educação nos moldes em que a Educação Física sempre se orientou? Acredito que não, pois existem outras formas de olhar para as manifestações corporais, outras formas de falar sobre o corpo e, portanto, outras perspectivas para a Educação Física escolar.

A Educação Física escolar, como disciplina que trata pedagogicamente da cultura corporal, trabalha com certos conhecimentos que foram historicamente

construídos. O tipo hegemônico de conhecimento veiculado pela escola é geralmente produto de práticas científicas, portanto, conhecimento científico. É comum vermos professores de Educação Física tentando “enriquecer” suas aulas, acrescentando-as de teorias ou aulas teóricas, nas quais os alunos podem discutir e sistematizar conhecimento. Porém corre-se o risco de reproduzir na escola apenas o que uma concepção científicista e positivista de Educação Física produz. E o que nos chama a atenção são as implicações que a mera reprodução na escola dos conhecimentos científicos podem gerar, ou seja, acreditamos que é preciso conhecer os pressupostos epistemológicos destes conhecimentos.

A Educação é a transmissão das técnicas culturais²⁷ e a Educação Física, assim como a entendemos, é a disciplina que estuda a cultura corporal. Nesse sentido, a educação volta-se para a transmissão da cultura e a Educação Física, como parte da educação, volta-se para a cultura corporal. O conhecimento veiculado pela Educação Física é certamente fruto de uma construção cultural. Penetrar no estudo da cultura é indispensável para se pensar numa melhor compreensão da construção do conhecimento na área da Educação Física.

Considerando que o homem é um ser que gera cultura e que também é influenciado por ela, é possível compreender vários aspectos que dizem respeito à dinâmica da Educação Física como manifestação cultural. Entre estes, estariam a contextualização dos elementos da cultura corporal de acordo com as sociedades que a produzem e também a possibilidade de uma transformação social, na medida que dentro de uma cultura podem existir aspectos de dominação entre as diversas classes que a compõe.

²⁷ Em geral, designa-se com o termo Educação a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação. Pode-se distinguir duas formas fundamentais de educação: (1) a que simplesmente se propõe a transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; (2) a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. O primeiro conceito é posto em prática pelas sociedades primitivas. O segundo conceito é atribuído às sociedades civilizadas (verbete Educação, Abbagnano, 2000, p. 305).

Qual seria o conteúdo da cultura corporal trabalhada na escola? Quais seriam os conhecimentos, as técnicas culturais que devem ser privilegiadas no ensino da Educação Física escolar? Os conteúdos que formam o eixo básico da Educação Física na escola são desenvolvidos, na maioria das vezes, apenas na perspectiva da técnica, do rendimento e da performance, como se isso fosse suficiente para tornar a Educação Física uma disciplina com legitimidade social. Acreditamos que a cultura corporal do povo brasileiro é muito mais abrangente que a sua mera manifestação esportiva, mais precisamente, o fenômeno esporte de rendimento.

A ênfase e o enfoque que é dado a cada conteúdo tem se mostrado historicamente diversificado. Um exemplo disso são as diferentes tendências e abordagem relacionadas à Educação Física e os conteúdos que cada uma delas privilegia. Numa Educação Física tecnicista ou militarista, a ênfase é maior nos aspectos técnicos, biomecânicos e fisiológicos, de forma a assegurar o ensino de técnicas vistas como mais eficientes e padrões de movimentos vistos como mais corretos. Já a aula de Educação Física na abordagem crítica tende a enfatizar os elementos históricos, sociais e culturais das práticas corporais nos conteúdos trabalhados.

A Diversidade de Conhecimentos na Educação Física Escolar

Quais são os conhecimentos importantes para a Educação Física? Quem seleciona estes conhecimentos? Por que os professores enfatizam conhecimentos diferentes numa mesma região ou até numa mesma escola? Ghiraldelli Jr. (2001) verificou cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física higienista até (1930); a Educação Física militarista (1930-1945); a Educação Física pedagogicista (1945-1964); a Educação Física competitivista (pós-1964); e, finalmente a Educação Física Popular. Ele então propôs uma Educação Física progressista, na perspectiva da pedagogia crítico social dos conteúdos.

Se em outros momentos históricos a Educação Física brasileira conviveu com a unidade de concepção, ou seja, houve mudança de uma tendência pedagógica

por outra – semelhante às revoluções científicas de Kuhn –, atualmente o que ocorre é a concorrência de propostas pedagógicas. Nesse sentido, ao contrário da tese kuhniana de ruptura e mudança de paradigma, o que observamos é a pluralidade de paradigmas e seus representantes se empenhando na tarefa de propor melhores soluções para a Educação Física escolar. Estes paradigmas são diferenciados pelas bases teóricas que fundamentam o pensamento das diversas comunidades científicas da Educação Física brasileira.

Oliveira (1997) elencou quatro metodologias no ensino da Educação Física como emergentes: metodologia do ensino aberto (Hildebrandt e Laging, 1986), metodologia construtivista (Freire, 1989), metodologia crítico-superadora (Soares et. al., 1992), e a metodologia crítico-emancipadora (Kunz, 1994). O quadro abaixo apresenta de forma sintética, alguns pressupostos teóricos dessas metodologias:

	Referencial Teórico	Objeto de Estudo	Conteúdos Básicos
Metodologia aberta	Teoria sociológica do interacionismo simbólico (Mead/Blumer); Teoria Libertadora (Paulo Freire).	O mundo do movimento e suas implicações sociais.	O mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas; os conteúdos são construídos através de temas geradores.
Metodologia crítico-superadora	Teoria do materialismo histórico-dialético.	Temas inerentes à cultura corporal do homem e da mulher brasileiros. Entendendo-a como uma dimensão da cultura. Busca desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da cultura corporal, como parte constitutiva da sua realidade social complexa.	São os temas que, historicamente compõe a cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, tais como o jogo, a ginástica, a dança e os esportes.
Metodologia construtivista	Piaget, especialmente com as obras “O nascimento da inteligência na criança” e “O possível e o necessário, fazer e compreender”.	Motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e expressar-se.	Inicialmente a cultura dos próprios participantes, de modo a tornar o conhecimento significativo. Trabalhar com a educação dos sentidos, com a educação da motricidade, com a educação do símbolo.
Metodologia crítico-emancipadora	Teoria sociológica da razão comunicativa (Habermas).	Movimento humano – esporte e suas transformações sociais.	O movimento humano através do esporte, da dança e das atividades lúdicas.

Fonte: Oliveira, 1997.

Oliveira (1997) comenta que a Educação Física tem criado estratégias e encaminhamentos metodológicos diversificados, mas alerta para alguns fatores que impedem que novas tendências educacionais e abordagens de conteúdos sejam colocadas em prática dentro da escola:

(...) falta de preparo que têm os professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivenciar novas abordagens metodológicas, comodismo, a condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino, o medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco assumir a dúvida frente ao aluno, quando no entendimento tradicional o professor tem de saber e o aluno apenas aprender (1997, p.22).

Além dos fatores citados por Oliveira, acredito que a dificuldade de novas tendências e abordagens serem postas em prática pode estar atrelada à dinâmica e à tradição que segue a prática escolar. A culpa pelo imobilismo da Educação Física escolar não pode ser atribuída somente aos professores, mas ao conjunto de fatores que regem o cotidiano escolar e condicionam a prática, no qual estão inseridos, os professores, os alunos, as hierarquias presentes na estrutura escolar, a tradição que a área seguiu ao longo do tempo etc.

Já Castellani Filho (1998) se refere a um quadro de teorias da Educação Física, que considera, quanto à questão da metodologia de ensino como *não propositivas* e *propositivas* e, dentre as propositivas, divide-as em *não sistematizadas* e *sistematizadas*. Assim, Castellani Filho considera como não propositivas as abordagens *Fenomenológica* (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), *Sociológica* (Mauro Betti) e *Cultural* (Jocimar Daolio). Dentre as abordagens *propositivas não sistematizadas* estariam a concepção *Desenvolvimentista* (Go Tani), a *Construtivista* (João Batista Freire), a *Crítico-emancipatória* (Elenor Kunz) e a *Plural*, originária da abordagem *Cultural* (Jocimar Daolio). Como abordagens propositivas sistematizadas estariam o *paradigma da aptidão física* e a *abordagem crítico-superadora*, está última desenvolvida e defendida pelo autor.

É grande a complexidade dos problemas que permeiam a prática escolar, impossibilitando que a proposta a ser trabalhada seja executada com êxito. Quando um professor tenta melhorar suas aulas, provavelmente vai se deparar com algum

obstáculo que atrapalhe sua caminhada. Muitas vezes não podemos atribuir a culpa exclusivamente ao professor, pois há todo um conjunto de fatores que contribuem para o desencadeamento das atividades.

Daolio (1998b) analisa a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira na década de 1980 e comenta que, antes deste período, as poucas publicações existentes referiam-se principalmente às modalidades esportivas e aos manuais de preparação física. A partir da década de 1980 as obras que surgem na área começam a refletir sobre a Educação Física não somente como atividade técnica ou biológica, mas também como um fenômeno psicológico e social (Daolio, 1998b). Em suas palavras:

Em decorrência da própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, segundo a qual as ciências historicamente constituídas ofereciam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humano, destacando-se dentre estas a psicologia, a história, a sociologia e a pedagogia (p.44).

Neste estudo, Daolio aborda os discursos de Victor Matsudo, João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João Batista Freire que, segundo ele, representaram os principais discursos na área acadêmica da Educação Física brasileira na década de 80, época de efetivo debate acadêmico da área. Daolio relata a grande rivalidade existente entre as diferentes correntes de pensamento da Educação Física brasileira naquele período, quando cada grupo, com suas convicções, propunha um modo de pensar a Educação Física como disciplina acadêmica.

Daolio constata um momento de exacerbação ideológica da área, que evidencia a relação de poder existente no processo de construção do conhecimento científico. Neste contexto, muitas coisas, como ciência, política e pedagogia se misturam. Daolio afirma que estes discursos foram todos muito importantes para a Educação Física brasileira em um determinado momento histórico, e não faz comparação do tipo “este é melhor”, “aquele é pior”. O que fica evidente é que são discursos com pensamentos diferentes.

Se reconhecermos, a partir do estudo de Daolio (1998b), que existe coerência nas propostas teóricas da Educação Física e aceitarmos a pluralidade como princípio para a discussão desta área de conhecimento, creio que estaremos nos sensibilizando para uma sociedade mais democrática e humanitária.

Por meio dos autores citados podemos verificar o grande esforço da Educação Física como disciplina acadêmica para sustentar teoricamente a sua prática pedagógica. Entretanto, na escola, estes saberes muitas vezes não chegam, ou se chegam, acabam não sendo utilizados. Então as aulas correm o risco de continuar acontecendo seguindo o senso comum, sem refletir sobre os valores que são transmitidos aos alunos no trabalho pedagógico.

De um lado, a vertente científica, defendendo uma identidade epistemológica para a Educação Física, na qual esta se configuraria como um campo interdisciplinar de conhecimento, visando o estudo do movimento humano, a motricidade humana etc. Do outro, defensores da Educação Física como prática pedagógica, firmando a cultura corporal como objeto de estudo e negando o *status* de ciência. De qualquer forma, a Educação Física tornou-se uma área de conhecimento estruturada, organizada e sistematizada, tendo como objeto de estudo o movimento humano ou a cultura corporal de movimento, que utilizando métodos e técnicas das diversas áreas do saber, se configura como um campo interdisciplinar de conhecimento. No que diz respeito aos seus pressupostos epistemológicos, a Educação Física avança para além dos limites da ciência positivista, pois adota uma pluralidade metodológica para estudar o seu objeto. Desta forma, no que diz respeito à matriz teórica da Educação Física, prefiro considerá-la uma prática pedagógica atrelada diretamente ao ensino e à educação. O que percebemos na Educação Física brasileira é a adoção de práticas científicas e também uma preocupação com os aspectos pedagógicos da mesma, num cenário de multiplicidade de discursos sobre o objeto de estudo da área. Porém, esta pretensão de interdisciplinaridade científica parece nem sempre ocorrer no campo acadêmico da Educação Física, pois vemos que determinadas disciplinas têm mantido relação hegemônica com a Educação Física. Exemplos disto são a Biomecânica e a Fisiologia do Exercício, que exerceram grande influência no estudo da Educação Física e também na sua prática escolar. Ou seja, em alguns momentos na história da Educação Física, o

corpo e o movimento humanos ficaram reduzidos exclusivamente ao enfoque da Física e da Biologia.

A Educação Física se constitui como prática pedagógica, visto que ela se apropria dos métodos pedagógicos para o ensino dos conteúdos específicos da área. Isto ocorre tanto na escola, onde o princípio norteador da prática é o ensino, com objetivos educacionais, quanto em outros campos de intervenção, como academias, clubes, escolinhas esportivas, entre outros, nos quais, apesar do objetivo do ensino não ser o mesmo que tem a educação escolar, os aspectos pedagógicos também estão presentes.

XXXXX

A relação entre as propostas metodológicas para o ensino da Educação Física e a prática pedagógica concreta que ocorre no interior da escola pública remete a discussão da relação entre teoria e prática. As propostas metodológicas são todos os “paradigmas teóricos” que se voltam para o estudo, a discussão e a intervenção pedagógica na Educação Física escolar. Considerando o grande número de propostas existentes, nosso objetivo não foi analisar cada proposta ou ainda compará-las a fim de eleger a melhor, mas, fundamentalmente, ilustrar a pluralidade teórica da área e iniciar uma discussão acerca da relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física escolar.

Com o crescimento da produção de conhecimento na Educação Física, as propostas teóricas formuladas para solucionar os problemas pedagógicos da área aumentaram consideravelmente, a ponto de se tornar impossível conhecer todas as proposições acadêmicas acerca do ensino da Educação Física escolar. Nas universidades, os professores se dividem em áreas de conhecimento e estas áreas ainda são divididas por linhas de pesquisa e em cada uma das linhas de pesquisa ainda podem ser encontradas diferentes abordagens, ou seja, diversas formas de tratar o real. Se na academia, lugar onde trabalham os especialistas, o conhecimento alcançou uma

fragmentação como nunca se viu, como é tratado o conhecimento nas escolas, onde trabalham os professores, trabalhadores da educação, cuja tarefa é ensinar uma ampla gama de conhecimentos? Se na academia os pesquisadores se dividem entre as áreas das ciências na natureza e das ciências sociais e dentro destas divisões ainda há outras, como por exemplo, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Bioquímica, a Fisiologia, e a Biomecânica, como chega ao professor de Educação Física escolar o saber que ele deve ensinar?

Assim como fez Kunz (1995), procurei vincular o conceito de teoria às produções teóricas do conhecimento e a sua transformação em ações concretas na realidade específica, o conceito de prática. Portanto, a prática torna-se diferente da teoria, sendo que sua complexidade, riqueza e fertilidade é bem maior do que se pode imaginar. A relação entre teoria e prática não pode se transformar em uma dicotomia, entendida como coisas separadas e desconexas. Quando se compara a atividade acadêmica com a prática docente, poder-se-ia operar uma separação entendendo a primeira como uma atividade teórica e a segunda como prática. Porém o que é evidente nesta relação é a diversidade presente nas duas ações, uma, por sua natureza, preocupa-se com a elaboração teórica do conhecimento enquanto à outra é atribuída a sua aplicação prática.

Autores como Schön (2000) e Perrenoud (2002) têm proposto a formação profissional com base no ensino reflexivo, como tentativa de superar a distância entre teoria e prática existente nas escolas de formação profissional. Schön (2000) propôs uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito. Essa proposta se funda a partir da reflexão na ação (o pensar o que fazem enquanto fazem) e argumenta que os currículos das escolas de formação profissional criam uma separação entre teoria e prática.

Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão na ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta (Schön, 2000, p.41).

Schön afirma que aspectos como conhecer a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação são importantes na prática reflexiva. No mesmo caminho de Schön, Perrenoud (2002) propõe a prática reflexiva na formação de professores. Para ele, alguns aspectos como a ilusão cientificista, a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade e a ilusão metodológica que estão presentes na escola tradicional impedem a formação de professores com competências para resolver os problemas da prática.

(...) é preciso orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva, valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos professores e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização (Perrenoud, 2002, p.90).

Estas propostas se configuram como alternativa à formação tradicional pautada na racionalidade técnica para a solução dos problemas da prática oferecida pelas escolas de formação profissional. A idéia de uma educação que separe a teoria da prática acaba impedindo a formação de competências no profissional para lidar com a complexidade e a incerteza das situações concretas. Portanto, a prática reflexiva pode ser uma boa alternativa também para a Educação Física.

A Educação Física como prática pedagógica deve estar atenta não para a negação da ciência, mas para a tematização dos conhecimentos científicos e o confronto com outras formas de saber. Assim, a Educação Física procuraria mediar as diversas formas de conhecer objetivando a superação dos dogmas, seja do senso comum ou da ciência.

O debate em torno da identidade da Educação Física e a diversidade de proposições acerca de sua metodologia de ensino demonstra a riqueza e o avanço nas discussões epistemológicas da área. No debate acadêmico temos formulações consistentes, idéias claras e bem fundamentadas, a partir de diferentes referenciais teóricos e podemos observar que estas formulações geralmente apresentam uma coerência interna. Na prática pedagógica concreta, ao contrário, parece haver uma outra lógica, na qual a complexidade, o senso comum, as ideologias, desejos e necessidades dos professores, alunos e administração, impedem a aplicação literal de uma determinada proposta teórica na realidade concreta.

Pretendo, com este estudo, tornar esta prática mais inteligível, a fim de melhor compreender os problemas enfrentados no cotidiano escolar e como isso se relaciona com a construção do conhecimento nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO III

UMA ETNOGRAFIA DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*O que eu como a prato pleno
Bem pode ser o seu veneno
Mas como vai você saber sem tentar?*

Raul Seixas / Marcelo Motta
(*Eu sou egoísta*)

Após discutir algumas questões relativas à Teoria do Conhecimento e da Ciência e às produções teóricas do conhecimento da Educação Física, abordarei o fenômeno concreto da Educação Física escolar, ou seja, a prática pedagógica manifestada no contexto da escola pública. Meu interesse foi ir a campo para investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar, fazendo uso da pesquisa do tipo etnográfica. O motivo da escolha da pesquisa do tipo etnográfica se deu pela origem deste tipo de pesquisa. Segundo André (1995, p.27), *a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade*. Devido a certas diferenças entre o estudo do antropólogo e o estudo feito por pesquisadores da Educação, André sugere o uso do termo “estudo do tipo etnográfico”, e não “etnografia” no sentido estrito. A etnografia é o trabalho do antropólogo na tentativa de descrever a cultura. Para Geertz (1989), não é simplesmente selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter diários que definem o que é a etnografia. O que define o empreendimento etnográfico *é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa (p.15)*. A noção de descrição densa, emprestada do filósofo Gylbert Ryle, evidencia o objeto da etnografia: *uma hierarquia estratificada de estruturas significantes* (Geertz, 1989, p.17).

A opção pela pesquisa do tipo etnográfica proporcionou maior flexibilidade na coleta de dados, pois neste tipo de pesquisa o problema pode ser repensado no campo

e as hipóteses não possuem caráter rígido e podem ser modificadas no decorrer do estudo como afirmam Lüdke e André (1986). Outro aspecto importante deste tipo de pesquisa é a observação *in loco* das experiências dos sujeitos, o que pode ajudar a *apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (Lüdke e André, 1986, p.26). Isso possibilitou colocar-me na perspectiva dos sujeitos investigados para tentar compreender a lógica que rege as ações do grupo, ou seja, as razões pelas quais agem da maneira como agem.

Creio na existência de uma cultura da Educação Física escolar, cultura esta, que é possível de descrição densa. Para tal empreendimento, considerei o que André (1995) chama de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação participante foi imprescindível neste estudo, pois acredito que “ver” e “interagir” pode ser mais rico que apenas ouvir os depoimentos dos professores. A forma pela qual os professores resolvem os problemas do seu cotidiano dificilmente pode ser visualizada por entrevistas ou pela simples entrega de questionários. As entrevistas foram complementares às observações, auxiliando na busca da coerência ou não entre o que os professores fazem e o que falam sobre o que fazem. Estudo utilizando este tipo de pesquisa na investigação da prática escolar da Educação Física foi realizado por Daolio (1995) que, utilizando um referencial próprio da Antropologia Social, discutiu a construção cultural do corpo humano por parte de professores de Educação Física. Baseado neste e em outros estudos acredito que uma pesquisa do tipo etnográfica da Educação Física escolar pode fazer emergir fatos ainda obscuros sobre a prática pedagógica e levar a uma melhoria na discussão sobre a construção do saber nas aulas de Educação Física.

Um estudo do tipo etnográfico tem como intenção principal saber, e aqui usamos as palavras de Betti (1996, p.105) *o que os professores sabem sobre o que eles sabem, ou sobre como e porque ensinam da forma como ensinam e não de outra* ou, como diria Geertz (1997), uma etnografia do pensamento moderno. A exemplo do que fez Daolio (1998b) num estudo dos autores e atores da Educação Física brasileira da década de 1980, pretendo saber como e porque os professores de Educação Física

escolar da cidade de Irati localizada no estado do Paraná, fazem o que fazem, ensinam o que ensinam, sabem o que sabem e pensam o que pensam. Ora, o conhecimento que o professor de Educação Física veicula na escola não é a mera aplicação dos conhecimentos científicos produzidos pela Educação Física como disciplina acadêmica.

Acredito que a prática pedagógica concreta dos professores de Educação Física, diferentemente da prática acadêmica, seja muito mais imprevisível e complexa do que qualquer teoria científica possa prever. Assim, as proposições acerca do conhecimento a ser ensinado, e sua forma, propostas pelas diversas tendências, abordagens, concepções e matrizes da Educação Física, não são reproduzidas na escola de forma literal, tendo em vista que a prática pedagógica tem algo a mais que a mera reprodução dos conhecimentos e das propostas academicamente elaboradas. A influência cultural é decisiva na ação destes professores que, em uma desordem organizada, muitas vezes sem a devida sistematização do que eles mesmos sabem, resolvem os problemas da prática e ensinam uma Educação Física, não necessariamente a certa ou a errada, a melhor ou a pior, mas aquela possível, aquela que realmente é.

A etnografia, sendo um método qualitativo, tem uma diferença de foco em relação às pesquisas quantitativas.

Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o “porquê”; na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o “como” (Santos Filho, 2000, p.44).

Por meio do “como”, é possível manter uma posição mais relativizada em relação à forma como é tratado o conhecimento pelos professores de Educação Física escolar. Não basta ter uma posição idealizada sobre o papel da Educação Física na escola e acreditar que tudo o que está em discordância com tal posição deve ser considerado como insatisfatório. É preciso “entrar nas mentes dos atores sociais” e descobrir o que pensam sobre aquilo que fazem. Parece haver um abismo que separa as formulações teóricas a respeito do conhecimento, da tradição cultural em que ocorre a prática profissional. Não quero afirmar que devemos abandonar as teorias da Educação Física e deixar a prática sem nenhuma avaliação crítica, mas dizer que, a

compreensão da prática e seus significados precisam ser entendidos como parte integrante desta avaliação.

Assim como Lawson²⁸ (1990 e 1993, apud Betti, 1996), acredito nas limitações da concepção científica da Educação Física em relação às soluções para os problemas da área. Dentre três considerações de Lawson, uma especificamente nos chamou mais a atenção por referir-se ao ofício do pesquisador e do profissional:

Profissionais não pensam, agem e falam como pesquisadores; profissionais e pesquisadores trabalham em diversas comunidades epistêmicas; pensam e agem de maneira diferente porque tiveram diferentes experiências de socialização, além de serem diferenciadas as exigências das suas carreiras profissionais e as demandas no seu trabalho. A própria linguagem da pesquisa e do conhecimento científico – formal e codificada – não é a mesma linguagem da prática profissional – cotidiana e informal (Lawson *apud* Betti, 1996, p.102).

Além desta consideração, Lawson discute a não comprovação de que o conhecimento científico é realmente utilizado pelos profissionais em sua prática, e que não há garantia de que o conhecimento produzido pelas diversas sub-áreas de pesquisa da Educação Física seja generalizável para os diferentes cenários em que se situa a prática profissional, devido à incerteza, complexidade e variabilidade do contexto da prática (*apud* Betti, 1996). Ora, a prática escolar é diferente da prática acadêmica. Não podemos operar por meio do dualismo, no qual na academia²⁹ está a teoria e na escola está a prática. A prática na academia é diferente da prática escolar e estas práticas têm suas próprias teorias.

O foco desta pesquisa é o conhecimento e, dentre tantos aspectos que compõem a prática profissional do professor de Educação Física no cotidiano escolar, me detive em observar a forma como o professor processa o conhecimento da área em suas aulas. O principal objetivo deste estudo foi saber como o professor de Educação Física lida com questões, como: quais são os conteúdos trabalhados na Educação Física escolar?; quais são e para que servem os conhecimentos ensinados por esta

²⁸ Lawson, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest.* (42): 161-183, 1990; Lawson, H. Teachers' uses of research in practice: a literature review. *Journal of Teaching in Physical Education.* (12): 166-174, 1993.

²⁹ Refiro-me à Academia como sinônimo de Universidade, ou seja, o saber acadêmico como o saber vinculado à comunidade científica, portanto, não se deve confundir com "Academias de Ginástica".

disciplina?; qual é o papel da educação escolar? Acredito que este estudo possa levar à melhor compreensão da lógica que rege as ações dos atores da Educação Física na cidade de Irati, PR.

O contexto investigado

O estudo foi realizado na cidade de Irati, que se localiza na região centro-sul do Estado do Paraná a 156 quilômetros de Curitiba, capital do Estado. Possui uma população aproximada de 52 mil habitantes, da qual cerca de 75% vive na zona urbana e os outros 25% na zona rural. É uma cidade pequena, com característica típica das cidades do interior do Paraná e com uma economia baseada na agricultura, na indústria de transformação e no comércio. Em relação aos aspectos educacionais, Irati conta com 42 escolas municipais, 18 escolas estaduais, 28 salas destinadas à pré-escola e um Campus Universitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), que oferta 15 cursos de graduação nesta cidade.

Para a realização da pesquisa, primeiramente fiz contato com a coordenação de Educação Física do Núcleo Regional de Educação (NRE) do município, a fim de obter alguns dados que fossem relevantes sobre os professores de Educação Física. Conversei com uma das duas coordenadoras da área da Educação Física, que prontamente me recebeu e se disponibilizou para ajudar no que fosse possível. Era uma professora que atuou a vida toda no ensino da Educação Física escolar e há pouco tempo havia se aposentado do cargo, e ocupava, a partir de então, somente a coordenação de Educação Física no NRE.

O município de Irati conta com 23 professores de Educação Física atuantes pela rede estadual de ensino. Inicialmente havia pensado em estudar o trabalho de três professores de Educação Física que estivessem atuando no 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental. Isso seria fácil de encontrar, porém estabeleci outros critérios para selecionar estes professores: que fossem formados pela mesma instituição de ensino e que a formação tivesse ocorrido durante a década de 1990. O primeiro critério possibilitaria estudar professores com a mesma formação profissional,

ou pelo menos com formação parecida. O segundo critério corresponde à intenção de estudar professores que tivessem formação profissional com a duração mínima de quatro anos em razão da resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) 03/87 que estabeleceu novos rumos para os cursos de graduação em Educação Física. Isso daria certa homogeneidade à amostra estudada, que, pelo menos em tese, teriam uma formação profissional muito parecida. Tendo se deparado basicamente com os mesmos professores e com a mesma grade curricular no curso de graduação, a probabilidade de um aprendizado semelhante entre os professores estudados é maior.

Consegui junto à coordenadora de Educação Física uma lista com os nomes dos professores vinculados ao NRE da região de Irati e também outras informações que possibilitaram escolher os professores com o perfil de que eu precisava. Já no momento em que a coordenadora me entregou a lista de professores, ela fez sugestões de alguns nomes, dizendo quais os docentes eram mais acessíveis e as escolas onde trabalhavam. Dos 55 professores pertencentes a este núcleo, 23 atuavam em Irati. Analisando o perfil de cada professor encontrei, 07 que se enquadravam nos critérios que eu tinha previamente estabelecido. O passo seguinte foi entrar em contato com estes professores para comprovação dos dados e conseguir a permissão para realizar a pesquisa. Não tive muitos problemas nesta etapa. Os professores contatados mostraram-se abertos e dispostos a participar do estudo. Alguns foram eliminados, como, por exemplo, os que atuavam somente no Ensino Médio e não tinham aula no Ensino Fundamental. Após esta segunda triagem, cheguei finalmente à escolha dos três professores que melhor se enquadravam para o estudo a que me propunha. O grupo que obtive ao final de toda a análise foi composto por três professoras graduadas em Educação Física na década de 1990 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Já de posse de alguns dados preliminares sobre estas professoras, o passo seguinte foi estabelecer um primeiro contato com elas, com o objetivo de confirmar as informações de que dispunha e então iniciar o estudo de campo. Na primeira conversa com as professoras procurei obter consentimento para realizar o estudo e esclarecer algumas questões sobre o que pretendia fazer. Todas concordaram em participar da pesquisa e se mostraram prontas a ajudar no que fosse preciso. Ainda nesta primeira

conversa, tomei posse dos horários das professoras a fim de facilitar meu acesso em suas aulas. Como eu pretendia fazer um estudo do tipo etnográfico e a base para a coleta de dados seria a observação do cotidiano escolar e também entrevistas semi-estruturadas, resolvi iniciar a pesquisa com uma entrevista com cada professora, momento em que conversaria com elas e poderia obter informações que ajudassem na observação das aulas. Além da observação e da entrevista semi-estruturada, utilizei alguns documentos que ajudaram no desenvolvimento do estudo, sendo eles, os programas de disciplina das professoras e a grade curricular de graduação da UEPG correspondente ao período em que as professoras realizaram sua formação profissional³⁰.

Inicialmente, o que desejava investigar era como os professores de Educação Física tratavam do conhecimento da área. Então, procurei delimitar algumas questões que pudessem guiar o estudo e conduzir à resposta para o problema. Deste modo, decidi centrar o olhar para três questões norteadoras do estudo: a) o “saber” (conteúdo) da Educação Física escolar; b) o “tipo de conhecimento” (senso comum, científico, razão mítica etc.) formador deste saber; e c) a “forma” (modelo) de elaboração deste saber. De tantos saberes produzidos pela nossa cultura e sistematizados pela academia, procurei conhecer como se constitui o conhecimento veiculado na instituição escolar, como o professor formula este saber e que importância dá a ele.

As três professoras estudadas são naturais de Irati e foram à Ponta Grossa na década de 1990 para realizar seus estudos na Universidade Estadual de Ponta Grossa para então retornarem à cidade natal. Na época em que ingressaram no ensino superior não havia curso de graduação em Educação Física em Irati e quem pretendia fazer este curso se deslocava geralmente para Ponta Grossa (UEPG) ou Curitiba (Universidade Federal do Paraná e Pontifícia Universidade Católica), as cidades mais próximas que ofereciam este curso. A maior parte dos professores de Educação Física atuantes em Irati foram formados pela UEPG. A formação profissional em nível de graduação deu-se de 1991 a 1994 para a professora A, de 1995 a 1998 para a professora B e de 1996 a 1999 para a professora C. Logo após a conclusão do curso

³⁰ Ver anexos A e B.

superior, elas retornaram à cidade de Irati, inserindo-se no mercado profissional da Educação Física, seja na atuação com a Educação Física escolar ou nas aulas de ginástica em academias.

Outro ponto em comum nas três professoras é o fato de terem realizado seus cursos de pós-graduação (*lato sensu*) na mesma instituição de ensino, a Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO). Todas elas fizeram o curso de especialização em Pedagogia do Movimento e a professora A fez também um curso de especialização em Educação Motora também na Unicentro.

Particpei, ao todo, de 20 aulas de Educação Física de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino, sendo 7 aulas da professora A, em uma escola localizada em um bairro afastado do centro da cidade, 6 aulas da professora B, em uma escola localizada próxima ao centro, e 7 aulas da professora C, em duas escolas localizadas na região central da cidade. Não participei de todas as aulas de uma mesma professora em um mesmo dia, ao contrário, freqüentei as aulas em dias alternados e, às vezes, cheguei nas escolas sem que as professoras estivessem me esperando.

A professora A trabalha numa escola localizada em um bairro distante do centro da cidade. No prédio, funciona o Ensino Fundamental, sendo que as primeiras quatro séries são dirigidas pela Prefeitura Municipal e realizam-se no período da tarde, e o ensino de 5ª a 8ª séries é estadual e funciona pela manhã. Portanto, são duas administrações diferentes atuando no mesmo prédio. O espaço destinado para a prática da Educação Física possui algumas limitações, como a ausência de quadra poliesportiva. Assim, a prática ocorre em um campo, dotado de duas traves de madeira. Das 7 aulas que presenciei, em uma, a professora passou conteúdo de xadrez no quadro para que os alunos copiassem, e em outra, ela aplicou prova escrita sobre esse mesmo conteúdo. As outras cinco aulas que pude observar constaram de práticas esportivas, como o futebol, realizado no campo, e que geralmente era jogado pelos meninos, e o tênis de mesa, no qual os alunos formavam uma fila em volta da mesa e faziam “rodízio” para jogar. Algumas vezes, um aluno ou outro pedia para a professora um tabuleiro de xadrez para jogar com algum colega. Em grande parte do tempo das aulas práticas a professora permanecia perto dos alunos observando as atividades que

faziam e ao meu lado falava-me de questões como as aulas de Educação Física, o comportamento dos alunos e as características da escola, entre outros.

A professora B atua em uma escola estadual que funciona em um prédio particular, deste modo, o colégio abriga simultaneamente o ensino público e o particular. A construção é relativamente nova e com aspecto moderno. Todas as aulas que observei foram práticas. O basquetebol foi o conteúdo predominante, e pude perceber que a professora possui uma grande atração pela modalidade. Quando a aula era de basquetebol, a turma era dividida em cerca de quatro equipes, sendo que duas jogavam e duas esperavam a vez. Estando as duas equipes na quadra, uma delas com coletes amarelos, a professora ensinava-os sobre o posicionamento na quadra e corrigia-os durante o jogo, que durava cerca de dez minutos, quando então, as duas equipes que jogaram saíam da quadra e as outras duas que estavam esperando a vez entravam. Em algumas aulas, os alunos jogaram futsal, e nestas, a professora não demonstrou tanto entusiasmo em ensinar os alunos jogar como fez nas aulas de basquetebol. O fato de ter sido atleta de basquetebol parece ter bastante influência na escolha do conteúdo de suas aulas.

Já a professora C trabalha em dois colégios estaduais localizados na região central da cidade. Um é “Colégio de Padre” e o outro é “Colégio de Freira”. São assim conhecidos, porque pertencem e são administrados por padres e freiras. O ensino pertence à rede estadual, mas os prédios são particulares e o Governo do Estado paga pelo aluguel. Os dois prédios têm características semelhantes, são antigos, amplos, e as salas de aula são grandes e bem arejadas. As semelhanças não se dão apenas em relação às características físicas dos prédios, mas fundamentalmente na organização, nos costumes, nas relações entre os membros da comunidade escolar, o que se deva, talvez, à característica comum aos dois colégios, sendo dirigidos por Organizações Católicas, de estarem atrelados à tradição da igreja católica. São pessoas ligadas a estas organizações que tradicionalmente dirigem e administram os colégios e quando o Padre ou a Freira se aposenta é outro Padre ou outra Freira quem ocupa o cargo. O processo educativo nestes colégios está, portanto, sob o comando da Igreja Católica. As aulas de Educação Física foram evidentemente muito parecidas nas duas escolas. Xadrez, futebol e voleibol foram as atividades realizadas nas aulas de Educação Física

nos dois colégios. A professora manteve sempre uma postura bem atenta às atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas práticas. Costumava ficar na beira da quadra, como se fosse árbitra do jogo.

Nota-se que apenas a professora A enfrenta problemas com o espaço físico para realizar suas aulas. As outras duas têm à disposição quadras cobertas além de outros espaços amplos nos quais podem desenvolver suas atividades. Percebe-se também que algumas ações tradicionais realizadas nas escolas, como, por exemplo, cantar o hino nacional antes do início das aulas e logo após o recreio, fazer uma oração antes do início da primeira aula do dia (em uma das escolas, rezaram virados para o crucifixo fixado na parede do fundo da sala), vestir-se com agasalho esportivo independente se a aula é prática ou teórica, são aspectos de uma tradição existente nas escolas e nas aulas de Educação Física e que são executadas diariamente de uma forma quase que involuntária. Se estas práticas culturais são boas ou ruins ou se a crença em Deus e a oração antes da aula traz ou não milagres, talvez seja o que menos importe, mas o que é preciso levar em consideração é que estas pessoas crêem no que fazem e organizam e conduzem suas vidas e suas ações pautadas também nestas tradições sustentadas por suas crenças. Portanto, elas parecem possuir extrema relevância no modo de agir dos sujeitos.

A forma de realização das aulas foi diversa. A professora B, que trabalhou com o basquetebol, começava às vezes com uma introdução teórica sobre o assunto dentro da sala de aula – cerca de 10 ou 15 minutos – e em seguida dirigia-se com os alunos para a quadra. A professora comandava o aquecimento e o alongamento antes de iniciar a prática. Alongamento que muitos alunos não gostavam de fazer e, a propósito, ouvi uma aluna dizer “Que coisa chata”, enquanto fazia o alongamento. Assumindo um papel de “meio professora” e “meio árbitra”, conduzia o jogo, ensinando as regras, os movimentos e as posições próprias da modalidade. O ensino geralmente acontecia por meio do próprio jogo, com algumas interferências da professora no decorrer da prática. Outra professora, na maioria das vezes, deixava os alunos livres para jogar futebol e tênis de mesa. Não costumava fazer aquecimento e alongamento antes do início da aula prática, e, grande parte do tempo, ficava observando a prática dos alunos e conversando comigo sobre as aulas. A terceira professora, por sua vez,

costumava dar aulas teóricas na sala de aula. As aulas teóricas não ocorriam de forma sistemática, mas quando a professora considerava necessária.

As metodologias de ensino de Educação Física e metodologias de ensino de esportes, tal como são ensinadas na universidade, parecem não ser utilizadas no contexto escolar, sendo que este se constitui como um sistema autônomo e com características próprias, portanto, diferente do contexto da formação profissional. O conhecimento em si e a forma como é elaborado é diferente entre o professor de Educação Física escolar e o pesquisador ou professor universitário.

Questões como, por exemplo, a existência de “prova teórica” que nas palavras de uma das professoras “varia de professor para professor” parecem indicar a flexibilidade da disciplina e a liberdade do docente na adoção de uma ou outra maneira de ensinar. Portanto, parece não haver uma unidade na ação das professoras. Uma professora, por exemplo, disse que faz acordos com os alunos. É uma das formas de fazer com que a aula não fique solta e livre, como os alunos querem. Para que eles tenham as atividades que gostam, precisam fazer aquilo que é proposto pela professora. Assim, por meio de uma negociação, há momentos com conteúdos determinados pela professora e há momentos em que ficam livres para praticar o que quiserem. Estas formas de conduzir a aula de Educação Física não são rígidas, pois parecem variar de acordo com o professor e com a situação.

O saber que permeia a Educação Física escolar parece ser dotado de mais coisas que uma visão meramente cientificista pode imaginar. Ele é marcado por interesses diversos, seja dos professores, da escola, dos alunos, do Estado etc. As exigências da atuação na escola requerem do professor, não uma super especialização em alguma das sub-áreas da Educação Física, mas uma formação geral, uma gama de conhecimentos que o possibilite resolver os mais variados problemas oriundos do meio escolar. O que encontramos não foi um ou outro tipo de conhecimento manifestado isoladamente, mas uma mistura de saberes organizados formando a resposta para os problemas encontrados no cotidiano escolar.

É importante lembrar que as considerações feitas neste estudo se dão a partir de aulas de 03 professoras de Educação Física que atuam na Educação Básica e na Educação Física não escolar e que não parecem estar preocupadas e nem

interessadas na formatação que a academia dá ao conhecimento, são, portanto, generalistas e não especialistas em alguma sub-área da Educação Física ou especialistas em Educação, que dedicam grande parte do tempo aos estudos e pesquisas científicas. Não podem ser consideradas especialistas partindo do entendimento que dedicam grande parte do seu tempo aos afazeres que não coincidem com as atividades realizadas por especialistas, por conseguinte, é preciso considerar desde já, a diferença entre o acadêmico ou pesquisador e o professor ocupado com as tarefas da Educação Básica.

A história de vida e o conhecimento

A opção profissional parece ter íntima relação com a história de vida das professoras. A escolha da profissão foi fortemente influenciada pela vida esportiva das professoras. A paixão pelos esportes, principalmente pela prática dos esportes pode ser considerada como um dos principais motivos que levaram à procura do curso de Educação Física. Alguns comentários feitos pelas professoras podem melhor ilustrar esta constatação.

Eu acho que segui mais o lado do meu pai. Meu pai sempre adorou esporte e a gente conviveu desde criança com isso e eu sempre gostei mesmo. Fui atleta de voleibol. Particpei do Pólo, seleção da cidade e escolares. Fui atleta de basquetebol, cheguei a ser campeã paranaense, isso em 1984. Basquetebol, a modalidade que o pai mais gostava e o voleibol, a que a mãe mais gostava. (A)

Eu escolhi o curso de Educação Física porque na realidade sempre gostei da área de esportes, gostava das aulas de Educação Física e também por incentivo, bastante assim, de um professor meu. Fui atleta de basquetebol pela seleção de Irati, participei de vários campeonatos. (B)

O que eu fazia de 1ª à 4ª série em esporte eram as escolinhas no ginásio, era época em que o pai era secretário de esportes. Eu lembro que tinha escolinha de basquete que eu fazia, escolinha de vôlei que eu fazia, escolinha no SESI³¹ que eu fazia. Daí praticava esporte na escola e na 7ª e 8ª séries começaram de novo os horários de treinamento, até talvez por causa da idade da gente, daí comecei a treinar vôlei e fazia parte da equipe da escola. No 2º grau, o primeiro ano eu fiquei parada, no segundo ano começaram as atividades esportivas e eu jogava vôlei e lá não tinha

³¹ Sigla referente ao Serviço Social da Indústria.

equipe porque não havia quorum. Fui treinar handebol porque era a única coisa que tinha. (C)

Esta grande atração pelo esporte, além de influenciar na escolha da Educação Física como opção profissional, parece também indicar o que as professoras pensam sobre o objeto da área, ou pelo menos o papel que querem exercer no cenário profissional da Educação Física. A formação em Educação Física lhes daria a chave para poder trabalhar com aquilo que gostavam de fazer. Isso se deve, em parte, à grande esportivização presente nas aulas de Educação Física. Até os dias de hoje, o esporte ocupa lugar hegemônico nas aulas, pois os programas de Educação Física escolar são quase totalmente voltados para as modalidades esportivas. O curso de graduação em que se formaram é um curso de licenciatura que possui um currículo bastante voltado para os esportes. É importante observar a divisão e carga horária das disciplinas voltadas aos esportes (ver anexos A e B).

Toda essa vivência esportiva parece contribuir para que as professoras entendam a Educação Física como área de conhecimento que tem como objeto de estudo o esporte, ou que, pelo menos, este seja o seu principal conteúdo. Quando perguntei sobre o que gostariam de fazer após terminarem o curso, percebi que a escola e o esporte ocupam lugar destacado entre as preferências das professoras.

Não, eu não sabia que caminho ia tomar. A única coisa que eu falava era que eu não seria professora de academia, ia trabalhar em escola. Mas só que eu já fui professora de academia. Mas o que eu mais gosto mesmo é escola, de 5ª a 8ª séries. (A)

Na realidade, como eu era atleta de basquete, eu queria fazer Educação Física pra poder mais tarde trabalhar direcionada nesta parte técnica, até de basquete, mas mais pra área esportiva. (B)

Com escola. Trabalhei com natação e hidroginástica. Eu gosto dos dois entre natação e hidroginástica, mas se for pra optar, eu prefiro a natação. Eu gosto de ensinar. (C)

Mais do que a escolha de uma profissão, o que parece estar em jogo é a escolha de um modo de vida, um papel que desejavam ocupar, a partir do qual seguiriam o rumo de suas vidas. Todas dizem que escolheram a Educação Física porque gostavam dos esportes, sobretudo porque a vida esportiva foi algo que marcou

e teve grande importância em suas vidas. A professora C demonstra que gostar da área e gostar de ensinar tem grande importância para ela e há uma expectativa de fazer com que os alunos aprendam aquilo que ela gosta.

O esporte é algo que grande parte dos professores de Educação Física faz bem. É difícil encontrar algum professor de Educação Física que não domine ou que não se identifique com pelo menos uma modalidade esportiva. O fato de ser atleta possui, para os professores de Educação Física, um significado de autoridade sobre o assunto. O aluno ou o professor de Educação Física que tivesse sido atleta teria uma maior “bagagem” que o aluno ou professor sem experiência esportiva.

Como eu fui atleta, não digo que quem não fosse, não tivesse facilidade, não fosse trabalhar direito. Eu tinha colegas que nunca tinham feito Educação Física e fizeram o curso comigo, se formaram. Só que você via que, assim, pra atuar até nas aulas que a gente tinha que dar lá, ou os trabalhos que a gente tinha que apresentar, não tinham segurança, sabe. Isso não quer dizer que quem foi atleta vai ser um ótimo profissional, isso não é regra. (C)

Essa distinção entre quem teve ou não vivência esportiva esteve sempre presente também durante o meu curso de graduação. Lembro de alguns professores que consideravam como vantagem se o aluno tivesse boa experiência esportiva e outros professores, que, por outro lado, procuravam mostrar a diferença entre o aluno e o atleta, o professor e o técnico. Isso era às vezes tema de debates, onde se tentava defender ou não a importância de se ter sido atleta para atuar com a Educação Física. É claro que há nítida distinção entre esporte e Educação Física e que a presença exacerbada do esporte na Educação Física, principalmente sob a influência do esporte espetáculo, pode até ser um ponto negativo, mas havia sempre aqueles que defendiam o ponto de vista de que quem tinha sido atleta teria melhores condições de atuar com a Educação Física.

A formação profissional e o conhecimento

O curso de Educação Física da UEPG, sendo um curso de Licenciatura, volta-se para a formação de professores para atuar na Educação Básica. Perguntei

para as professoras o que achavam da formação que tiveram e a relação com a prática profissional que estão exercendo.

Mais ou menos. Eu tive que lutar, depois de formada eu tive que estudar novamente. Eu acho que foi muito fraca a minha faculdade. Eu tive que buscar e estudar até hoje. Eu sempre digo que eu não saí dominando totalmente. Como até os meus colegas de turma que eu converso dizem a mesma coisa. (A)

Eu acho assim, Emerson, que a gente sai da Universidade com, vamos dizer, teoricamente bem, até que sai bem formada assim, mas eu acho que falta muito na prática, assim, você vai realmente aprender a trabalhar é na prática. Eu acho que faltou a prática durante a universidade. (B)

Eu acho falha, mas não digo que tenham sido todos os professores. Eu acho que mudança requer tempo. O que pode estar acontecendo é as coisas estejam caminhando ainda para melhorar, eu não sei como é que está agora. (C)

Todas elas apontam para uma certa insuficiência em relação à formação profissional, que se manifesta na dificuldade encontrada no momento da atuação no mercado de trabalho. Isso mostra a expectativa do aluno de que seu curso de graduação anteveja todos os problemas da prática profissional. A professora A expõe que sua formação foi fraca e que precisa estudar e aprender até hoje; já a professora B diz que saiu teoricamente bem formada, mas denuncia a falta de relação com a prática; e a professora C procurou diferenciar o “bom” do “mau” professor.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG tem a duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. Iniciou em 1974, portanto, são quase 30 anos de existência. A grade curricular do ano de 1991 é muito semelhante com a de 1995 e 1996, sendo que as diferenças são frutos de pequenas adaptações. Quase 50% da carga horária do curso é constituída por disciplinas que formam os conteúdos culturais da Educação Física, como as ginásticas, os jogos, os esportes e as danças. Percebe-se que as lutas, que tinham um espaço reduzido no currículo de 1991, pois havia apenas uma disciplina de Judô com 68 horas semanais, foram retiradas da grade curricular dos anos de 1995 e 1996. Por outro lado, os esportes ocupam mais de 30% da carga horária das disciplinas de conteúdo e são estas as que têm a maior carga horária semanal. As ementas das disciplinas de esportes abordam de uma forma geral: o histórico, os fundamentos, os aspectos de treinamento físico, técnico e tático, as regras,

e os sistemas de jogo. Constatase a ausência de discussão sócio-cultural do fenômeno esporte, portanto, ocorre o estudo do esporte focado apenas dentro da quadra.

Existem disciplinas didático-pedagógicas específicas no currículo, mas este enfoque não compõe o currículo de forma transversal, isto é, não está presente nas disciplinas de conteúdos da Educação Física escolar. Assim, o aluno aprende na aula de voleibol os parâmetros técnicos do esporte, por vezes nos moldes do esporte de rendimento e, depois, discute as questões didático-pedagógicas separadamente em outra disciplina. A questão é que, o que ele aprendeu na disciplina de voleibol foi o esporte altamente técnico, como o esporte de rendimento, voltado para atletas, e a discussão didático-pedagógica que teve em outra disciplina acaba ficando limitada quando tenta transformar a ação pedagógica.

Outra questão que pode contribuir para uma visão esportivizada da Educação Física está no corpo docente, que vem atuando desde o início do curso e tem sua formação no início da década de 1970, com características voltadas quase que exclusivamente para o esporte. Enfim, a cultura de movimento se manifesta no currículo hegemonicamente como cultura esportiva e ainda com os códigos do esporte de rendimento.

Seja qual for o motivo desta distância entre a formação e a prática profissional, talvez o que importe é que esta distância existe. Uma distância que é também diferença. O que faz o estudante de graduação é diferente do que faz o profissional em seu campo de intervenção, do mesmo modo que é diferente o trabalho do professor que atua no Ensino Superior daquele que atua na Educação Básica. Hoje, mais que nunca, com tantos pesquisadores atuando no Ensino Superior, está ficando escasso o número de professores com experiência na prática da Educação Física escolar atuando cursos de graduação. O professor que atua no Ensino Superior acaba se envolvendo mais com as pesquisas e estudos, deixando de lado outras possibilidades, como a docência na Educação Básica. De qualquer forma, o trabalho, o conhecimento, e o mundo que rodeia o professor universitário não é o mesmo que o do professor da Educação Básica.

As professoras criticaram a formação profissional, principalmente em relação à prática. Parece que a falta de prática ocasionou a principal dificuldade quando se

depararam com a Educação Física escolar. A professora B cita o conhecimento dos professores mais experientes como modo de resolver este problema. A vivência e a experiência que vão adquirindo ao longo do tempo também auxiliam na construção do conhecimento. Operam uma separação entre a formação (teórica) e a atuação (prática), e o que prevalece nesta relação dicotômica é a tradição que a área possui na escola. A prática escolar também é dotada de teoria, a tradição existente no ensino da Educação Física escolar pode explicar em parte a construção do conhecimento do professor. O conhecimento sistematizado na academia parece dar lugar a outro conhecimento sistematizado, o saber da prática, um saber que se aproxima mais do senso comum do que do saber científico.

Parece haver certa negação da teoria, uma denúncia da insuficiência da teoria quando ela se confronta com a prática concreta. A própria aula prática durante a formação profissional é diferente da aula na escola. Alguns pontos que diferem o “mundo da formação” do “mundo da prática” talvez sejam: a rigidez dos modelos de ensino durante a formação, na maioria das vezes não há crianças, há adultos simulando serem crianças, os objetivos dos participantes das atividades são diferentes na formação e prática concreta e; a complexidade e a dinâmica dos eventos da prática concreta não é a mesma da formação profissional. Quando perguntei sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física, surgiram os seguintes comentários:

A teoria é muito bonita, mas a prática é diferente, não adianta. A gente sai, a gente deu aula para os outros colegas. Nossos colegas, você dava as atividades, eles faziam. Então a hora em que você pega um aluno que tem dificuldade, você vai fazer o quê? Hoje em dia, perfeitamente, mas no começo? Será que sou eu que não sei? Será que sou eu que não sei passar? Será que sou eu que não sei ensinar? (A)

Aquelas coisas, os alunos vão aprender o toque no voleibol, todos enfileirados, aquelas coisas assim que a gente aprende na universidade, isso não funciona, dependendo da turma, funciona. (B)

Você pode ler uma coisa num livro e ele ser daquele jeito, lindo, maravilhoso, e quando você for aplicar, não acontecer nada. Mas nada me impede que eu faça algumas modificações, que a essência daquilo que eu li aconteça, mas não da maneira como foi descrito. (C)

Até mesmo do ponto de vista da especialização do conhecimento, parece haver grande distância entre a prática na Educação Básica e a prática no Ensino Superior. Enquanto no Ensino Superior a formação é realizada por especialistas que cada vez mais se aprofundam em um conhecimento específico, na Educação Básica o professor precisa possuir formação mais generalista. A escola não necessita de um professor que seja especialista em uma ou outra modalidade esportiva, ou de um professor que seja profundo conhecedor de Fisiologia Humana ou de Sociologia do Esporte, mas precisa de um professor com ampla gama de conhecimentos da área e comprometido com a educação de seus alunos. O próprio modo de vida difere muito devido à atuação profissional de cada um. Os acontecimentos, as tarefas, as coisas que, em geral, rodeiam estes profissionais são bastante diferentes. Se por um lado, o professor mais especializado se envolve com parcela mais específica do conhecimento da área, lê os livros relacionados com sua área de estudos e pesquisa, freqüenta congressos e participa de cursos relativos a essa mesma área, que é geralmente “estreita” e “profunda”, por outro, o professor que trabalha com a Educação Básica tende a se envolver com diferentes campos de atuação, dentro ou fora da Educação Física. Nenhuma das professoras que estudei dedicava-se exclusivamente à Educação Física escolar.

Trabalho de 5^a à 8^a de segunda a quinta-feira pela manhã, no CEEBEJA³² tarde e noite e na academia, à noite. (A)

Trabalho no Ensino Médio com 2^a e 3^a séries em um colégio. No outro colégio trabalho com 6^a, 7^a e 8^a, eu não peguei 5^a séries. Trabalho com jardim à 4^a série no particular. Trabalho na academia com ginástica aeróbica e como instrutora de musculação à noite. Trabalho na academia faz 5 anos, desde que me formei e na escola faz quatro anos que trabalho com 1^a a 4^a séries e de ensino médio e 5^a a 8^a do ensino fundamental faz dois anos, este é o segundo ano. (B)

Cheguei a dar aula de hidroginástica e de natação. E cheguei a dar umas aulas de Inglês. Trabalhei em academia também, acho que trabalhei um ano. Mas se você for me perguntar o que eu prefiro é a escola. Trabalho na prefeitura também. (C)

O fato de não atuarem somente na educação escolar não se deve apenas à livre opção de escolha das professoras, pois elas dizem gostar e ter preferência pela

³² Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

escola, mas que também já precisaram trabalhar com outros campos de atuação. Recém saído da faculdade, o profissional nem sempre consegue trabalhar com aquilo que desejava durante sua formação, por vezes não consegue nem mesmo inserir-se na área em que obteve a graduação. As três professoras relataram o gosto pelo ensino escolar ou esportivo, e era com isso que elas disseram querer trabalhar. Também demonstraram certo desgosto pela atuação em academias de ginásticas, apesar de já terem trabalhado ou estarem trabalhando nesses campos.

A tradição e a busca de (re)conhecimento

A aula de Educação Física escolar parece possuir uma marca cultural, algumas características que a fazem ser como é e não de outro modo possível, uma maneira inconfundível de ser, portanto, apresenta uma grande diferença em sua forma e conteúdo em relação às outras disciplinas escolares. As professoras enfatizaram a importância da Educação Física como qualquer outra disciplina do currículo escolar. Reconhecem também que a Educação Física, apesar de igualmente importante, é diferente das outras em sua forma e conteúdo. Acham que a Educação Física deveria gozar do mesmo *status* das outras disciplinas, ter um maior reconhecimento social do que tradicionalmente tem. Uma das professoras contou sobre a discussão que teve com uma professora de Matemática quando trabalhava na mudança da grade horária.

Olha, nesses três anos em que eu tenho trabalhado nesta escola, uma professora só, no momento em que ia se tirar uma aula da grade e na hora de tirar, a professora de Matemática perguntou: porque não a Educação Física? Daí eu olhei pra ela e falei: porque não a Matemática? Tinha três aulas e precisava colocar mais uma de uma disciplina e daí ela falou tira de Educação Física e eu disse tira a de Matemática. Daí ela ficou meio sem ação. Tanto é que não foi tirada, aquela vez, uma aula de Educação Física. Mas os outros professores vêem a Educação Física como muito importante. (A)

Essa professora conta este caso como exceção do que ocorre cotidianamente na escola. Considera que os professores de outras disciplinas vêem a Educação Física com bons olhos. Ela elogiou muito o ambiente da escola onde

trabalha, e pude pessoalmente conferir isso. É uma escola pequena, tanto em número de alunos quanto de professores, localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade, o prédio é relativamente novo em comparação com o prédio de outras escolas. Estava sempre limpa nos momentos em que eu estava presente e atende uma população de classe mais baixa. É um ambiente prazeroso, o prédio é horizontal e com várias janelas, o que permite boa ventilação e boa iluminação durante o dia. A aula de Educação Física acontece no campo, bastante amplo e dotado de extrema beleza.

Eu acho que é uma característica da escola. Eu acho que uma escola diferente. Acho que é diferente com todas as disciplinas, todos os professores gostam, é ótimo, um ambiente muito bom. (A)

Já as outras duas professoras foram mais enfáticas ao relatarem que sentem o descaso dos colegas das outras disciplinas em relação à Educação Física.

Eles vêm assim como diversão, simplesmente diversão, uma diversão para os alunos. Não são importantes as aulas de Educação Física. Até em conselhos de classe você sente isso. Porque que o professor de Educação Física quase não participa do conselho de classe? Claro que não vai participar, não dão bola para a Educação Física. Você fica parado lá pensando, “mas o que é que estou fazendo aqui?”. (B)

Ah, tem descaso, pode ser até assim às vezes abertamente, ou às vezes velado, sabe? Outro dia eu estava trabalhando com meus livros de chamada, estava vendo notas, participação da criançada. Daqui a pouco uma professora chegou e disse: “nossa, o que você está fazendo?” Eu disse: eu estou elaborando as notas das minhas crianças, estou vendo quem fez e quem não fez o que. Ela disse: “Nossa eu admiro você”, ela falou assim pra mim: “eu acho que você é a única professora de Educação Física que eu vejo que está fazendo isso”. (C)

As professoras de Educação Física gostam e reconhecem importância daquilo que fazem, por vezes até consideram a Educação Física como a principal disciplina, porque “trabalha com tudo”, “é importante para a vida do aluno” e “ajuda no crescimento do aluno”. Quem parece tratar a área com descaso são os profissionais de outras áreas, que não estão envolvidos de forma direta no mundo de Educação Física. Será que se estes professores tivessem escolhido a Educação Física como profissão existiria tal descaso? É possível que não! Se aquela professora que falou para tirar uma aula de Educação Física fosse professora dessa disciplina e não de Matemática,

possivelmente suas convicções seriam diferentes. Os atores sociais parecem ver a necessidade de enaltecer aquilo que fazem e talvez seja muito difícil encontrar um professor que menospreze sua área de atuação, quando muito, ele tenderá a expor as limitações e possíveis falhas que ela apresenta, mas reconhecerá a importância daquilo com que trabalha. Sobre a importância e o reconhecimento da Educação Física escolar, surgiram os seguintes comentários:

Olha, na escola que eu trabalho, por parte da direção, ela é uma disciplina como todas as outras. A gente sabe que tem escolas em que a Educação Física não é. Só faz parte da grade. Agora, eu tenho bastante apoio, os alunos sabem que é importante, sabem que não é só aquela horinha de sair pra fora, sair da sala de aula. Sabem que é importante para o crescimento deles. (A)

O que eu tento é colocar hoje a importância da Educação Física, que a Educação Física é uma disciplina comum como qualquer outra disciplina, que ela tem os valores dela, ela tem que ser levada a sério, qual é a importância para o aluno de correr, de brincar, de sorrir, de tudo isso. Não é simplesmente estar lá fora. (B)

Eu acho até, assim, pela criança passar tanto tempo dentro de uma sala, numa coisa rígida, sentada na carteira, olhando para frente, até hoje não é tanto assim, mas é uma hora que ela vai lá pra fora, ela tem que extravasar. Tanto a Educação Artística quanto a Educação Física é uma hora que ela tem pra criar. (C).

É notório o desejo de que a Educação Física tenha o mesmo reconhecimento que têm as outras disciplinas do currículo escolar, como a Matemática, a História, as Ciências, entre outras. Para tanto, as aulas teóricas, as provas escritas e outros recursos, que tradicionalmente são utilizados nas outras disciplinas, começam a ser adotados também pelos professores de Educação Física. As professoras parecem ver a adoção dos métodos e do estilo das outras disciplinas como a possível “salvação” da Educação Física. Entre os recursos utilizados pelas professoras para mudar a imagem tradicional que a Educação Física tem, estão as aulas teóricas e as provas escritas. As aulas teóricas aconteceram na sala de aula com o uso do quadro negro e explicação das professoras. Uma professora iniciou algumas aulas de basquete na sala, esboçando o funcionamento do jogo no quadro e deu prosseguimento prático na quadra. As outras duas professoras deram aula teórica de xadrez, também dentro da sala de aula. Uma das professoras utilizou-se de um recurso didático que consistia num tabuleiro de papelão fixado no quadro e a outra professora desenvolveu a aula

passando o conteúdo das regras do xadrez no quadro negro para os alunos copiarem. Outra utilizou diagramas de tabuleiros de xadrez impressos em papel ofício como exercício para os alunos resolverem. Acompanhei também uma prova teórica sobre xadrez, em uma 5ª série. A professora entregou as provas e em seguida leu as questões perguntando se não havia ficado dúvidas. A prova consistia em duas folhas de papel ofício com o desenho de alguns tabuleiros de xadrez e com questões sobre o funcionamento do jogo e o movimento das peças. Notei que um aluno, do qual eu estava perto, olhava para a prova como se não estivesse entendendo nada. Não sei se aquele aluno sabia ou não jogar xadrez, sei apenas, que ele estava fazendo uma prova que lhe parecia muito difícil. A prova parecia difícil para todos os alunos, mas era visível a preocupação da professora para que os alunos respondessem de forma correta as questões. Na medida em que os alunos terminavam de responder as questões da prova eles entregavam-nas para a professora e voltavam para seus lugares. A professora então dava uma breve conferida na prova e devolvia aquelas que foram entregues incompletas, por mau entendimento dos alunos sobre as questões, para que colocassem a resposta. Os alunos não pareciam muito preocupados com o desempenho na prova e isso era percebido às vezes pela professora. Em um momento a professora falou:

Quem acha que não reprova está enganado!

Então alguns alunos disseram que em outro colégio que estudaram não havia prova de Educação Física. A professora imediatamente respondeu:

Vai de cada professora fazer ou não prova!

Percebe-se a tentativa de tornar a Educação Física mais séria e mais reconhecida socialmente. Parecem ver mais reconhecimento na rigidez e autoridade que as outras disciplinas tradicionalmente demonstraram do que na flexibilidade e liberdade que a Educação Física tem proporcionado. A Educação Física, assim como as Artes, o Ensino Religioso, entre outras, para gozar de uma boa reputação parece ter que se aproximar o máximo possível da seriedade das ciências da natureza.

A aula teórica não faz parte da tradição da Educação Física escolar. Há uma imensa aversão por parte dos alunos e um grande receio por parte dos professores em trabalhar com aulas teóricas. Parece que a grande afinidade dos alunos pela Educação Física deve-se principalmente ao fato de ela ser comumente composta por atividades práticas. A liberdade, o prazer, presentes na aula e a expectativa de ter uma boa aula prática parecem gerar uma indisposição no aluno para a aula teórica de Educação Física. É o momento em que saem da sala de aula, que podem se movimentar, conversar, enfim, expressar-se melhor. Por estes e outros motivos as aulas teóricas não têm distribuição sistemática durante o ano letivo. E elas acontecem quando o professor acha que é necessário ou quando há alguma conveniência.

Não, não, as teóricas são às vezes. O xadrez, que foi o bimestre passado, eu trabalhei quase só em sala de aula, mas pelo frio eu estava trabalhando o xadrez, e daí eu cobro a prova deles também. (A)

Não gostam muito. Tem porque eu falo que eles têm que aprender um pouquinho da teoria, mas não que eles gostem. Na verdade eles odeiam. (A)

Quintas e sextas séries eu trabalho com aulas teóricas mesmo, e cobro. Elas não são sistemáticas. Os alunos não gostam muito, eles têm resistência grande. (B).

Eu tenho um colega que já comentou que eu sou louca. Porque daí eu faço prova. A nota deles não é só... Eles têm metade da nota da prática e metade da nota é uma avaliaçãozinha que eu faço com eles, ou algum trabalho e o caderno. (C)

Também em relação à dança os alunos demonstram certa resistência. Isso acontece principalmente com os meninos. Segundo as professoras, eles até dançam, mas não é o que mais gostam de fazer na aula. As aulas com características de dinamismo e prazer são bem aceitas pelos alunos, por isso a aula se configura como a prática de uma dança que eles gostam, ou que está na moda. Elas geralmente não são muito freqüentes, ocorrem de vez em quando, dependendo do “acordo” das professoras com os alunos. A professora A comentou certa vez que faz acordos com os alunos. É preciso negociar entre o que os alunos querem ter de atividades e o que a professora precisa ensinar. Para poderem jogar o futebol ou o voleibol que tanto gostam, é preciso passar por atividades que não gostam.

O prazer da atividade é uma característica peculiar das aulas de Educação Física e, se por um lado percebemos que é isso o que geralmente desperta o gosto pela aula, por outro lado, a aula parece tornar-se dependente disto. A respeito da dança as professoras comentaram:

A dança que eles querem, eles querem que eu coloque o som e eles dançam. Não me adianta tentar dirigir a aula, daí eles não fazem. Se eu tentar dar algum tipo, daí meninos já não vão. Às vezes eu coloco o som ali e daí eles dançam o que eles querem, a música que eles levam. Então é mais as músicas que eles estão acostumados a ouvir. (A).

Eles dançam, mas é aquela coisa, não pode jogar dança meio direto. Digamos que umas três aulas de dança por bimestre já está louco de bom. Participam, de quinta a oitava não tem problema. (B)

Eu estou me ensaiando para começar, que é assim, eu dancei lá em Ponta Grossa, quando precisava. Mas eu sou muito assim, o negócio de ter que um estar fazendo na frente e eu ia atrás, agora, de eu passar isso aí para as crianças eu to pensando bem sério como que eu vou fazer. Porque tem que ser uma coisa atrativa pra todo mundo. (C)

A utilização de livros para orientar as aulas segue uma lógica interessante. Os livros mais utilizados parecem ser aqueles do tipo “manual de atividades”, obras direcionadas para a solução imediata dos problemas da prática, ou seja, com modelos de aula. Um exemplo disso, citado por duas professoras, são os livros do Professor Hudson Ventura Teixeira, que se configura como um livro didático. O privilégio por certos autores de certas linhas teóricas não é muito evidente. O próprio tempo disponível para a leitura e o estudo quase sempre é pequeno, pois é dividido com a preparação das atividades práticas, com as aulas de treinamento, com as aulas na academia, com os afazeres domésticos, entre outras ocupações que fazem parte do cotidiano das professoras.

Eu digo, eu brinco que eu tenho um coringuiha na hora de planejar a aula teórica, o do Hudson³³, que ele é bem, ele é simples. E o xadrez que eu uso aquele livro, “Meu Primeiro Livro de Xadrez” que é da Secretaria de Educação. (A)

³³ A professora refere-se ao professor Hudson Ventura Teixeira. Em seu planejamento anual de ensino ela cita nas referências bibliográficas as obras “Educação física e desportos”, deste mesmo autor, e também “Aulas de educação física: 1º grau”, do Hudson Ventura Teixeira e Mario Carvalho Pini.

Eu vou mais de acordo com o planejamento da escola, um autor específico não tem. Eu gosto muito do Krebs³⁴, que eu acho que ele é direcionado mais pra primeira a quarta, mas ele também te dá uma visão para 5º a 8º. O que eu acho que falta muito é para o Ensino Médio. Falta explorar mais o ensino médio. (B)

Eu já li alguns, Emerson, mas eu não vou lembrar quais são. Mas eu li Freire³⁵. Um que eu uso pra dar as aulas teóricas e até pra ter atividades assim, que tem uns educativos muito legais assim, que tem umas atividades teóricas que a gente apresenta pras crianças é do Hudson³⁶. (C)

Além de o uso de livros não ser freqüente, outra questão que parece não prender a atenção das professoras é o planejamento de ensino. De um modo geral o planejamento anual é entendido como uma mera formalidade, algo que é preciso entregar no início do ano, mas que é difícil cumprir. As professoras não seguem o planejamento, talvez não por não acharem importante, mas por diversos fatores que interferem na dinâmica escolar, como por exemplo, os jogos que participam, os dias de chuva, o frio, a afinidade e o domínio do conteúdo, a afinidade dos alunos pelo conteúdo, a estrutura física e material da escola, e vários outros que aparecem de acordo com a situação e o contexto em que as aulas estão inseridas. As professoras parecem saber previamente que não conseguirão seguir o planejamento em sua totalidade. Alguns professores podem até se isentar de fazê-lo, deixando-o sobre a responsabilidade dos colegas, ou utilizando o planejamento do colega ou outro qualquer que possuía referente à outra turma ou outra escola. Já o plano de aula parece ser algo em desuso, visto que as professoras, quando preparam suas aulas, não o fazem com a formalidade de um plano. Geralmente o que fazem é uma lista de atividades a serem desenvolvidas e os seus objetivos.

Olha, plano de aula eu tentei fazer. Hoje em dia eu já não faço aquele planinho de aula. Eu sento, preparo as minhas aulas, mas não que eu vá, que eu faça um planinho de aula. E daí o que é feito é o planejamento, o anual, que a gente faz e que tem que entregar na escola. Mas não que eu siga. (A)

³⁴ A professora refere-se ao professor Rui Jornada Krebs.

³⁵ A professora refere-se ao professor João Batista Freire e cita como referência bibliográfica do seu planejamento anual de ensino a obra "Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física" deste autor.

³⁶ A professora refere-se ao professor Hudson Ventura Teixeira.

No ano que eu entrei lá, era somente eu de professor. Ano passado era eu e mais um professor, só que esse professor tinha uma turma de 5ª série e ele não fez o planejamento, planejamento dele, ele disse que seguiria o meu. E na metade do ano entrou outra professora e nós trabalhávamos, ela foi seguindo o meu. Porque ela começou dar aulas o ano passado e então era tudo novo pra ela, sabe, ela sentia aquela insegurança. Eu disse “então você segue o meu, no ano que vem muda e você faz o seu”. Aliás, eu mostrei e disse “o meu é assim, se você quiser você segue o que você tem aqui, e pode mudar” (A).

Na realidade, o planejamento era para ser em conjunto, mas quem acaba fazendo é sempre um ou dois. (B)

O planejamento é para ser único, mas tem professor que segue e tem outro que não. (B).

Cada disciplina, por exemplo, se tiver mais professor da disciplina é feito um planejamento no início do ano. Eu optei por fazer um planejamento meu, sabe? Não que a gente não trabalhe os mesmos conteúdos, mas assim, embasamento, fundamentação é tudo à parte. Acho que os outros professores têm também, da disciplina minha. Mas eu tenho um, ele é pedido inclusive em todas as escolas. Eu acho que o da turma do outro colégio a gente fez o mesmo, que daí eu peguei a turma, e outra professora pegou no início do ano, ela largou, eu peguei. Então eu estou seguindo o que outras duas professoras usavam. O planejamento você só tem uma coisa, eu acho, pra você meio que seguir, não que você não possa mudar, sabe? (C)

Nos planejamentos anuais apresentados nas escolas pelas professoras, é visível a predominância das modalidades esportivas, com ênfase nos mesmos aspectos que tiveram na graduação, isto é, o esporte focado em sua manifestação dentro da quadra, privilegiando os aspectos técnicos, táticos e regras. Percebe-se a semelhança dos planejamentos das professoras A e C, que pode ser explicado pelo fato de as duas terem trabalhado juntas no ano de 2002 utilizando o mesmo planejamento. A professora B entregou o planejamento feito por outro professor, e disse que estava utilizando o mesmo. Apesar de fazerem e entregarem o planejamento anual na escola, elas afirmam que ele é feito por mera burocracia, pois a prática é diferente. Sendo que o planejamento é entendido e praticado pelas professoras como um elemento distante da prática concreta, a proposta de “reflexão sobre a ação” de Schön (2000) e Perrenoud (2002), pode constituir-se como uma possibilidade de avaliação crítica da prática pedagógica.

Uma das professoras contou que marcou prova de recuperação para os alunos, devido à reclamação de um pai em relação à nota vermelha da filha no segundo

bimestre. Ela então resolveu dar a chance de uma outra prova para todos os alunos. Contou-me também da indignação do pai ao saber que a aluna ficou com nota baixa em Educação Física. Segundo a professora, o pai da aluna é formado em Pedagogia e “Acha que sabe tudo sobre Educação”. Questionou os métodos de ensino e o planejamento da professora, entre outras coisas. Porém, segundo a professora, a verdade implícita nas atitudes do pai é que ele não admitia que a filha fosse mal em uma disciplina tão fácil como a Educação Física.

Certa manhã, durante a aula de Educação Física, parte dos alunos jogava futebol e o restante jogava tênis de mesa. Enquanto isso, alguns outros alunos ensaiavam uma dança para um “concurso artístico” promovido pelo Núcleo Regional de Educação. Ao meu lado, a professora observava o ensaio e fazia breves considerações sobre as coreografias dos grupos que dançavam. Tudo corria de uma forma bastante calma, da mesma forma que acredito ocorrer cotidianamente na escola. O tênis de mesa era jogado em um espaço coberto localizado próximo do campo e das salas de aula e, também, perto dos alunos que ensaiavam a dança para o concurso, de modo que a professora podia ter todos os alunos à sua vista, mas sua atenção voltava-se, naquela aula, para os alunos que estavam ensaiando. Repentinamente, a diretora saiu da sua sala, dirigiu-se para os alunos e mandou abaixar o volume do rádio, dizendo que estava muito alto e atrapalhava o trabalho da secretaria. Em seguida perguntou aos alunos o que estavam fazendo, se estavam ensaiando ou apenas brincando, como quem diz “isso não é ensaio”. A professora, que estava o meu lado, ficou quieta e imóvel, não esboçou nenhuma reação em defesa daquilo que estava fazendo. Após ter chamado a atenção severamente dos alunos – e acredito que a professora, eu, e quem mais estivesse presente no local pode ser incluído na repreensão – a diretora saiu e o ensaio continuou. A questão é que o volume do rádio não estava tão alto e a atitude da diretora me pareceu muito mais uma repressão à atitude festiva e descontraída dos alunos do que qualquer outra coisa. Parecia que para ela, enquanto os alunos nas outras disciplinas estavam empenhados em algo sério, na aula de Educação Física, os alunos estavam brincando, e o que faziam não era adequado ao espaço escolar. A manifestação da diretora se deu, justamente no período de transição do ensaio, em que houve a troca dos grupos que ensaiavam. Neste pequeno intervalo entre os ensaios, os

alunos colocaram-se numa atitude mais descontraída, conversavam uns com os outros sobre o que estavam fazendo, ou seja, sobre os detalhes da dança que praticavam. Esta passagem chama atenção para pelo menos duas questões. Primeiro, a atitude da diretora em relação à classe, que fazia aula de Educação Física e ensaiava uma demonstração de dança. As atividades realizadas pelos alunos pareciam em perfeita consonância com o que foi proposto pela professora. De acordo com as condições de espaço e tempo que a professora dispunha para realizar as atividades, a aula parecia seguir uma lógica coerente, sem fugir do seu objetivo. Portanto, a manifestação da diretora pode ser considerada um tanto autoritária em relação à classe, uma vez que desconsiderou todo o aparato de conhecimentos, objetivos, valores, interesses, entre outros aspectos, que a professora e os alunos possuíam e praticavam no decorrer da aula. A segunda questão diz respeito ao imobilismo da professora em relação às acusações da diretora. Ela poderia ter explicado o que estava acontecendo, justificar o volume alto do rádio ou pelo menos tentar um diálogo com a diretora. Estas duas questões fazem pensar como se dão muitas vezes as relações de poder e conhecimento no contexto escolar. A falta de diálogo entre as diversas categorias de atores da comunidade escolar acaba gerando uma relação unilateral, na qual quem está em um grau superior de hierarquia geralmente determina a verdade vigente nas relações sociais.

Essa discussão tentou demonstrar o lugar tradicionalmente ocupado pela Educação Física no contexto social. Apesar de considerarem a Educação Física como detentora de inúmeros méritos a exemplo das outras disciplinas, as professoras também reconhecem que ela nem sempre é assim vista pelos professores de outras áreas.

A visão dos alunos e o conhecimento

O que parece ser determinante na forma como é tratado o conhecimento nas aulas de Educação Física, e que molda o saber do professor, é a forma tradicional que a disciplina apresenta em um certo contexto. Por exemplo, se um professor, numa

determinada aula, dá uma bola de futebol para os meninos e uma bola de vôlei para as meninas e ainda monta os equipamentos para os que quiserem jogar tênis de mesa, sua aula tende a ter uma boa aceitação pelos alunos, desde que esta prática faça parte do modo cultural que os alunos estão acostumados.

Aquilo que os alunos pensam sobre a aula de Educação Física parece ter grande influência no desenvolvimento das aulas. Notou-se, por exemplo, o gosto que os meninos sentem pelo futebol, e o significado que tem a aula de Educação Física para estes alunos quando o conteúdo é futebol. Em uma das aulas que participei, ainda dentro da sala, antes de ir para a quadra, um aluno perguntou para a professora, se a aula seria de futebol. A professora disse sim e, naquele momento, o aluno vibrou de alegria. Nesse sentido, a aula de Educação Física que corresponde com as expectativas da comunidade com ela envolvida torna-se eficaz, pois as ações se desenrolam de acordo com o que Mauss (1974) chama de “Eficácia Simbólica”.

Outro exemplo foi o de uma aluna que, quando a professora disse que na semana seguinte começaria trabalhar o xadrez, disse rindo, “A partir da semana que vem eu não venho mais”. Apesar de a aluna ter falado em tom de brincadeira, percebe-se que aquele conteúdo não lhe era atrativo e, portanto, não tinha muita importância para ela. As professoras relataram que, se dependesse dos meninos, só teria futebol e que, muitas vezes, eles apresentam resistência em fazer aula quando o conteúdo é outro. Essa paixão pelo futebol e a conseqüente resistência pelos outros conteúdos foi expressa nas manifestações dos alunos:

O que eu quero com jogar xadrez?

No quarto bimestre vamos aprender futsal!

Também não quero aprender essa “bosta” de xadrez!

A maior parte dos alunos acabam acatando as determinações da professora e fazem a aula, mas alguns se rebelam e se recusam a fazer as atividades. Estes alunos são os chamados “alunos problemas” e quase sempre que cheguei em uma turma nova, a professora fez algum comentário sobre eles. O que caracteriza esses alunos como “problemas”, é geralmente, o comportamento que apresentam na classe.

O fato de insistirem em fazer aquilo que querem ou recusar a fazer o que é proposto pela professora os faz serem diferentes dos outros. Parece haver um conceito de “bom” e de “mau” aluno, de modo que os “bons” são os obedientes e bem comportados, enquanto os “maus” são os desobedientes, isto é, os “alunos problemas”. Nessa mesma turma, ao final da tarde, a professora liberou os alunos para irem embora, um de cada vez, sendo que o critério para a escolha dos alunos era o comportamento durante a aula. Os dois últimos a serem dispensados foram aqueles que haviam discutido com a professora durante a aula. Um deles, só poderia participar da aula do dia seguinte, se viesse acompanhado pela mãe. Esses são, dois exemplos de alunos considerados “problemas”. Perguntei então para a professora quem eram os alunos que ficavam por último na escolha quando ela adotava como critério o comportamento dos alunos, e ela respondeu que eram sempre aqueles dois.

A postura dos alunos dentro da sala de aula não é estática, como poderíamos pensar, de modo a ficarem permanentemente sentados nas carteiras ouvindo as explicações da professora. Eles agem como se tivessem na quadra ou no campo de futebol, enfim, como se estivessem fora da sala, ao ar livre. O fato de ser aula de Educação Física traz consigo a concessão de uma liberdade que não parecem ter nas outras disciplinas. Parece ocorrer uma mudança no comportamento dos alunos quando a professora de Educação Física entra na sala. Algo que era proibido agora lhes é permitido, apesar de todas as limitações de espaço que a sala de aula apresenta. Em uma 6ª série, enquanto a professora desenvolvia a aula, alguns alunos prestavam atenção, alguns conversavam sobre outros assuntos, outros brincavam com um peão, do mesmo modo como geralmente acontece nas aulas fora da sala.

Uma das professoras comentou durante a aula que a turma era “super protegida”, pois eram todos ex-alunos do ensino particular³⁷ que passaram para a rede pública há alguns anos, e foram mantidos pela direção do colégio, sempre na mesma turma. Estes alunos, disse a professora, são “bons” em tudo, em nota, nos trabalhos,

³⁷ No prédio deste colégio funciona tanto o ensino particular quanto o público. Inicialmente só havia o ensino particular, pois o prédio pertence a um grupo de freiras e, posteriormente, foi inserido também o ensino público, sendo que o governo estadual paga aluguel pelo uso do prédio. As aulas de que participei foram todas em turmas do ensino público, pois a turma acima citada, apresenta as mesmas características das turmas do ensino particular, como por exemplo, o elevado nível sócio-econômico.

porém, em relação aos valores humanos – em humanidade, disse ela – eles não estão nem aí.

Pisam nos outros, acham que têm o “rei na barriga”, que sabem tudo. Quando cheguei na escola, me trataram com descaso, como se eu não representasse muita coisa. Teve aluno que disse “Ah professora, você não sabe nem dar aula!”.

A professora comentou sobre várias outras manifestações de desrespeito por parte daqueles alunos. Eu mesmo pude notar a indiferença com que era visto perante os alunos, ao contrário das outras turmas, nas quais pude perceber a curiosidade dos alunos em relação a minha presença. Para aquela turma eu simplesmente não existia, não pertencia ao grupo deles, minha presença não era nem boa ou ruim e nem chamava a atenção, era como se eu não estivesse ali. Em todas as outras turmas que estive presente, a reação dos alunos foi bem diferente. Nas outras turmas os alunos foram sempre bem receptivos, me cumprimentavam, respondiam aos meus cumprimentos, conversavam comigo, me convidavam para jogar com eles – principalmente xadrez – e mantinham uma relação bastante próxima. Em uma aula de xadrez, quando a professora saiu da sala para buscar os tabuleiros, logo me vi rodeado por quatro alunos que puxavam conversa. Conversamos então sobre as aulas, me contaram o que mais gostam de fazer na aula de Educação Física etc.

Algumas ações dos alunos não são vistas com bons olhos pelos professores, principalmente no que diz respeito ao comportamento, porém outras atitudes são aceitas sem maiores questionamentos. Uma manifestação disto ocorre quando os alunos se recusam a fazer a aula e ficam sentados na calçada ou em algum degrau conversando. Isso é permitido e parece não comprometer muito o andamento da aula. Ao contrário, às vezes isso parece contribuir para que a aula seja desenvolvida com melhor êxito. Portanto, fazer “bagunça” parece ser proibido, mas “não fazer aula” é permitido. Isso é visível na fala das professoras:

Não quer fazer aula, também não faz, mas também não atrapalhe!

Quer aparecer? Pegue uma melancia, ponha no pescoço e saia desfilando!

A atitude às vezes enérgica das professoras é dotada de grande eficácia no momento de resolver os problemas de comportamento dos alunos, uma vez que entendem o comportamento como um padrão a ser alcançado. Alguns depoimentos afirmam que as crianças vêm muito mal educadas de casa e que a educação atualmente está em sua maioria sob responsabilidade da escola. Percebe-se a idéia de educação como algo essencialmente escolar, como se fora da escola, nas reações sociais diversas, a criança não tivesse sendo educada, por não haver um objetivo pré-determinado.

Muitas vezes as professoras consideram que os alunos chegam a 5ª série sem um bom repertório motor, isto é, sem conhecimento, conseqüência de uma educação precária nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Argumentam que os alunos não tiveram aula com professor de Educação Física, mas com um professor formado em Pedagogia e, por isso, não possuem bom domínio do corpo. É evidente nessas afirmações a desconsideração das atividades motoras que a criança realiza fora da escola e uma crença demasiada no papel da Educação Física como formadora e educadora dos movimentos das crianças. Há, portanto, menosprezo pela experiência vivida do aluno, aquilo que ele traz de sua experiência cultural e, conseqüentemente, a idéia de que somente a Educação Física é responsável pela educação corporal das crianças. O conhecimento é visto, então, como algo que as crianças não possuem, e a cultura parece ser entendida como coisa própria da escola, não existente fora dela, ou pelo menos, um entendimento que a “boa cultura” é propiciada somente pela educação escolar.

É inegável o conhecimento que o aluno possui. E também, a maneira como desenvolve os seus argumentos, o seu raciocínio lógico, e sua cosmovisão. Numa aula de futsal, no momento da escolha das equipes, procedeu-se da seguinte maneira. Primeiro decidiram quem seriam os dois alunos que escolheriam os demais componentes da equipe e, em seguida, cada um deles, escolheu alternadamente aquele que desejava ter como companheiro. O critério utilizado pelos alunos foi escolher primeiro aqueles que jogavam melhor. Alguns códigos fazem parte da escolha e eles sabem aquilo que precisam para ter um bom time. Um deles falou “Pega Fulano pra quebrar a negada”. Isso ocorreu quando os melhores jogadores já tinham sido

escolhidos. O que restava então era escolher entre os que sobraram, aqueles que tivessem alguma virtude ou que pudessem trazer alguma vantagem para o time. O último aluno a ser escolhido foi um menino "gordinho" que usava óculos e, pude constatar que ele não jogava tão bem como os outros. Dessa forma, os alunos organizaram todo o conhecimento que tinham a disposição e montaram seus times. Provavelmente se a professora fosse dividir as equipes, procederia de outra forma. Os alunos parecem possuir uma racionalidade própria, diferente, mas também moldada pela racionalidade do professor, e isso pode mostrar a relação entre conhecimento e razão exposta por Feyerabend (1977).

Se para os meninos o futebol é a principal razão de existir aula de Educação Física, para as meninas o mesmo não acontece. Algumas sentem aversão por este esporte, acham que é coisa de menino e se recusam a participar. Outras gostam de jogar, principalmente junto com os meninos. Pude perceber que estas possuíam melhor habilidade motora que as outras, e por isso preferiam jogar com os meninos. Alguns meninos não gostam que as meninas joguem futebol junto com eles, pois acham que a qualidade do jogo diminui, e por mais que as meninas se empenhem e apresentem certa habilidade, não podem ser comparadas com os meninos. Numa aula de futsal, uma das meninas disse "Eu não vou jogar futebol". Então, ela se dirigiu para a professora e pediu uma bola de voleibol, que imediatamente foi buscar.

Percebe-se em alguns casos que a recusa à aula de Educação Física refere-se ao esforço físico e ao suor. Neste caso, ocorre principalmente entre as meninas e, mais freqüentemente na 8ª série, pois as alunas não querem se sujar ou como na fala de uma delas, "Não quero usar o colete fedorento". Isso torna aparente a diferença entre as atitudes femininas e as atitudes masculinas nas aulas de Educação Física.

A origem do conhecimento

O saber trabalhado na aula de Educação Física escolar não se deve apenas à formação profissional, ou seja, ao conhecimento adquirido durante a graduação. Ele é construído a partir de várias fontes, entre elas estão a formação universitária, os cursos,

os livros, a vivência e a experiência. Quando perguntei para as professoras sobre esta questão, as respostas foram as seguintes:

Da formação, da vivência. Dentro da minha aula eu trabalho bastante com a recreação também. Eu interligo a recreação com a atividade que eu quero dar. Eu acho que é um pouquinho da vivência, da experiência que a gente vai adquirindo. (A)

Apreendi bastante com a experiência e também perguntando para os professores, também vivia pedindo socorro para os professores que já estavam trabalhando há mais tempo, pra resolver os problemas da quadra. (A)

De cursos que a gente faz e fez, direcionados à Educação Física escolar. Lá na escola, de 1^a a 4^a eu trabalho com apostilas do Positivo³⁸, então a gente tem cursos também. E pra Educação Física são mais livros, pois sempre estão mudando as regras na área esportiva e temos que estar sempre se atualizando, até Internet a gente tem que utilizar. Os alunos também falam “olha professora, mudou essa regra” e então a gente tem que procurar. No caso é mais livros, cursos, é um conjunto. (B)

“É meio misturado. Algumas atividades e conhecimentos que eu tive na faculdade, algumas coisas que eu tive, que eu lembro dos treinamentos, algumas coisas das escolinhas e algumas coisas das aulas da aula mesmo na escola, da aula que eu tive” (C).

Ainda sobre o conhecimento da área, é visível na fala das professoras, a importância que dão, ainda que apenas no discurso, aos saberes científicos, sobretudo aos conhecimentos das Ciências Biológicas como, por exemplo, a Fisiologia do Exercício. Uma das professoras relatou a importância da Fisiologia do Exercício na formação do professor de Educação Física, mas queixou-se de sua formação profissional, dizendo que as aulas de Fisiologia foram “falhas”. Apesar de a professora destacar a importância da Fisiologia, não ficou clara em suas aulas a aplicação destes conhecimentos. A tendência de ver a Educação Física como área biológica se evidencia quando a consideram como ciência que contribui para a saúde das pessoas. Parece haver predominância em pensar a Educação Física como ciência da atividade física, que por suas conseqüências fisiológicas, tem o papel de melhorar a saúde da sociedade. Não ficou evidente em nenhuma das aulas observadas, a utilização de conhecimentos predominantemente científicos. Basicamente, o que compõem o

³⁸ A professora se refere à rede de colégios Positivo.

conteúdo das aulas é o conhecimento das regras das modalidades e alguns parâmetros técnicos como os fundamentos dos esportes.

Em uma das escolas, havia um mural onde estavam fixadas duas folhas de papel, com o resultado de um teste de corrida de 10 minutos. Nelas continham os nomes dos alunos com destaque para as melhores e piores marcas. Pode ser identificada no discurso e nas ações das professoras, a Educação Física despida de fundamentos sócio-culturais e, influenciada sobremaneira pelas Ciências Naturais, o que talvez possa estar relacionado com o destaque que a tendência da “atividade física e saúde” vem recebendo nos últimos tempos, principalmente por meio da mídia.

A visão de Educação Física como área da saúde apresenta grande influência das Ciências Biológicas. Várias vezes as professoras se referem à importância de a Educação Física intervir na saúde humana. Esta associação da Educação Física com a saúde aparece sustentada pela seguinte relação: atividade física – aptidão física – saúde. As noções de ser humano, corpo e saúde apresentadas pelas professoras têm conseqüências práticas, como por exemplo, na escolha dos conteúdos para as aulas, ou na escolha do tema para a feira de ciências. A associação da Educação Física à saúde, à ciência e à Biologia pode ser uma forma usada pelas professoras para legitimar a importância da Educação Física como disciplina escolar e como profissão. A própria visão de ciência está muito ligada às ciências naturais. É visto com importância pelas professoras ser uma ciência da atividade física, uma ciência da saúde ou do esporte.

Como é recomendada a atividade física, o que a gente tenta trabalhar nos terceiros anos é isso: a importância da atividade física e a Educação Física é o primeiro passo. Eles fazendo a aula de Educação Física, já é uma hora que eles não precisam pagar, não precisam fazer mais nada pra estar cuidando da saúde deles. (B)

Nós tentamos passar aqui, puxar pela parte da saúde deles, nessa época eles se preocupam muito com gordura. Então até agora na feira de ciências a gente vai fazer alguma coisa do Índice de Massa Corporal, o que seria bom fazer pra não passar pra obesidade, a gente puxa mais pra esse lado. (B)

Até em matérias de saúde mesmo, Bases Biológicas, não que a professora não fosse boa, muito boa, mas acho que o tempo, o assunto é muito vasto pra pouco tempo de aprendizagem (C).

A primeira fita que eu passei foi um pouquinho de saúde, e de corpo humano. Quinta série, principalmente a gente trabalhou um pouquinho de saúde e higiene, sabe? Porque a criançada é de uma renda mais baixa, então às vezes é a informação que eles não tem, tomar banho, saúde, alimentação. (C)

O que foi uma coisa muito legal que a gente fez quando eu estudava, só que daí voltado pra Ciências, a gente não fez com outra disciplina, mas que eu tinha vontade de fazer com a professora, é fazer como que funciona o corpo humano com atividade física e sem atividade física, sabe? (C)

A noção de especificidade e objeto da Educação Física escolar

O campo de atuação na Educação Básica da rede pública de ensino do município de Irati se restringe aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio, já que no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), não há professor de Educação Física. Sobre esta questão, as professoras têm opiniões muito parecidas, reconhecem a presença de um conhecimento específico a ser ensinado e a importância de um profissional com formação em Educação Física atuando neste nível de ensino.

Eu acho que deveria ser professor formado no curso de Educação Física e não só com o magistério. Se bem que depois que foi montado o Departamento de Educação Física da Secretaria Municipal, ficou assim um pouquinho mais fácil. Mais daí você vê bem assim, porque não são professores preparados. (A)

Tem que ter. Eu estou com estas turmas então hoje lá na escola, é o terceiro ano nesta escola e tive mais um em outra. Eu vejo assim o progresso, e é legal que é comigo mesmo sabe, então eu vejo o progresso da 1ª pra 2ª série. Eu tenho turma de jardim 3 que está na 2ª série hoje, então a gente vê o progresso do aluno, como é importante sabe? E as professoras mesmo falam de como aqueles alunos com problema de coordenação, como eles vão melhorando sabe? É muito importante a Educação Física. (B)

O problema básico que eu achei, foi que quem ministra Educação Física de 1ª a 4ª série no município, são professoras formadas em 1ª a 4ª mesmo, ou pedagogia, ou letras. Então elas não têm conhecimento. Então tem professoras que até elas sabem assim, elas não sabem o que elas estão trabalhando, mas até que trabalham coisas válidas, mas tem professoras que você chega lá, você vê, a gente às vezes pega criança de quinta série que não tem coordenação nenhuma. (C)

A respeito da especificidade da área nesse nível de ensino, as professoras fizeram várias vezes referência à “coordenação”, isto é, a coordenação motora. Alegam que os alunos chegam na 5ª série muito fracos, e que a presença de um professor de Educação Física poderia sanar esse problema. Esta visão converge para uma Educação Física como educação do movimento em que a meta do professor é educar o movimento dos alunos, ou seja, ensinar os “padrões de movimento” ou as “habilidades básicas”. Essa falta de habilidade dos alunos foi freqüentemente associada à dificuldade, quando chegam à 5ª série, na aprendizagem das modalidades esportivas, o principal conteúdo da Educação Física.

Aí pra mim fica difícil, porque eu não tenho quadra na minha escola. Então, o vôlei, eu faço o que posso, pois não tenho a quadra, o handebol, também eu trabalho no campo de futebol, o basquetebol eu não posso. Então, os meus alunos, eles não sabem jogar basquete, porque eu não tenho como fazer, o futsal também, o futsal eu tento e improviso no campo de futebol. (A)

De 5ª a 8ª, começo com os pré-desportivos e chego até o jogo em si. Também trabalho com dança, gosto muito de trabalhar com dança, desde a 1ª a 4ª séries. Dança folclórica, gaúcha, até o forrozinho, polonesa. (B)

São as modalidades coletivas: vôlei, handebol, futsal, futebol, basquete. Daí o atletismo que eu acho que é importante eles conhecerem. O xadrez, que antes eu não gostava, agora eu acho que é uma modalidade muito jóia, porque você começa a despertar muita coisa na criança. Eles não sabiam que conseguiam fazer, até eu fui descobrir aprendendo junto. Saúde, os benefícios da execução de movimentos, da prática, o que acontece com o teu corpo, com o organismo, como que se dá o movimento, isso eu trabalhei com a 7ª no início do ano, paralelo às aulas práticas. Como que ocorre o movimento, o porque que a gente faz, como acontece o movimento, que é o reflexo, tudo. Saúde. A dança, que eu acho também legal. (C)

Outro ponto que chamou a atenção foi o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física. O conteúdo de todas as aulas que participei foi o esporte. Não houve um caso sequer em que o elemento tematizado na aula não tenha sido o esporte. Houve aulas de basquetebol, voleibol, futebol, tênis de mesa e xadrez. Talvez seja coincidência, porém, a repetição do mesmo tipo de conteúdo nas vinte aulas que assisti pode mostrar mais do que uma obra do acaso, mas o processo de esportivização presente na Educação Física escolar. A ênfase das aulas é no ensino do jogo, ou seja, nas modalidades esportivas e de suas habilidades. É provável que isso ocorra pela

influência das experiências esportivas que as professoras tiveram durante grande parte de suas vidas e pela influência da mídia. Se não for esporte, os alunos reclamam.

As modalidades esportivas como principal conteúdo refletem o gosto das professoras pelo esporte e suas expectativas quando optaram pela profissão. O conteúdo presente nas aulas parece estar relacionado com aquilo que as professoras mais gostam de fazer. Com um planejamento de ensino flexível podem adaptar e dar preferência para aquilo que gostam ou fazem melhor. Mesmo possuindo um programa amplo de conteúdos, que deveriam trabalhar durante o ano todo, elas não escondem o gosto e a preferência por determinados conteúdos. Xadrez, basquetebol ou voleibol, quase sempre há um conteúdo ou outro com o qual o professor tem mais afinidade. As limitações físicas do espaço e materiais podem também limitar o trabalho do professor, exigindo esforço e criatividade na hora da aula, como é o caso da professora A, que tem um amplo campo de futebol em sua escola, mas não tem uma quadra para poder trabalhar as outras modalidades esportivas da forma que queria. Outro ponto importante é a preferência que os alunos têm por determinada atividade. O futebol para os meninos e o voleibol para as meninas são exemplos marcantes.

Se deixar, as meninas vão jogar vôlei e os meninos futebol. Eles mesmos se separam. “Não professora, hoje os meninos vão jogar futebol e nós vamos jogar vôlei”. É difícil ainda de eu unir eles pra que façam uma atividade só. Porque pra eles, no futebol são só os meninos e no vôlei são só as meninas. (A)

A cultura essencialmente esportiva das aulas de Educação Física, e todas as considerações feitas pelas professoras acerca da vida esportiva e do gosto pelo esporte, permitem afirmar que este é considerado pelas professoras, o principal objeto de estudo da área. Porém, a forma que o esporte adquire nas aulas parece se constituir predominantemente em nível “microscópico”, ou seja, o esporte de dentro da quadra, desconsiderando-se no seu ensino as questões sócio-culturais a ele inerentes.

XXXXX

Todos estes acontecimentos acima descritos, frutos de minhas anotações de campo e das entrevistas com as professoras, foram citados com o intuito de mostrar o que ocorre no cotidiano escolar a partir de uma lógica um pouco mais relativizada do que as que comumente estamos acostumados. Tentei trazer à tona um pouco do sentido que os professores de Educação Física dão às suas ações na prática escolar e a partir disso buscar compreender melhor a dinâmica da cultura escolar.

Assim como o pensamento acadêmico, a prática da Educação Física escolar também é dotada de “pluralidade paradigmática”. A noção sobre o conhecimento da Educação Física escolar que as professoras têm, não é a mesma que têm os alunos, os pais dos alunos, os professores das outras disciplinas ou os diretores, de modo que o conhecimento/pensamento dos atores possui uma dimensão cultural. De fato, cada grupo, como os alunos, os pais, e os professores entre outros, pensam sobre a Educação Física de uma forma específica e a ela atribuem importância e reconhecimento diferentes, de forma semelhante ao que diz Geertz sobre o pensamento moderno.

As diversas cosmovisões implicam em diferentes construções do objeto, ou seja, em diversas formas de ver o fenômeno Educação Física. Portanto, seus conhecimentos, seus conteúdos, sua importância e seu reconhecimento podem variar de acordo com a perspectiva dos atores. Essa diversidade de concepções pode ser fértil e trazer avanços para a prática da Educação Física. Por meio do “estranhamento” daquilo que estamos acostumados, podemos entender melhor o que pensa a “outra metade”, compreender o significado que a Educação Física tem para os outros componentes da comunidade escolar.

A Educação Física parece ser dotada de uma tradição, um estilo que lhe faz ser como é e não de outra forma. Essa tradição da Educação Física escolar é, por um lado, alvo de críticas, de estudos, de propostas que possam transformá-la, ou seja, de insatisfação, mas é, por outro lado, a aula que os alunos mais gostam, que têm os professores mais extrovertidos e compreensivos, que “desenvolve os alunos por inteiro” etc. Isso lembra o que diz DaMatta sobre o “Brasil” escrito com letra maiúscula e o “brasil” escrito com letra minúscula, que *o erro, foi procurá-lo onde ele não gostava de estar, ou simplesmente não podia ou não devia estar. Como se uma sociedade pudesse*

ser definida como uma máquina: a partir de uma planta de engenharia dada de fora (2001, p.13). Não seria o mesmo caso, a Educação Física como uma manifestação cultural?

As ações das professoras parecem ser conduzidas, pelo que elas aprenderam – na universidade ou com as experiências da vida esportiva –, e pela tradição cultural que a Educação Física escolar segue no município de Irati – a expectativa dos alunos quanto ao conteúdo das aulas, a influência da prática dos outros professores que atuam na escola etc. Aquilo que as professoras aprenderam, tanto da experiência esportiva que tiveram durante a vida, quanto da formação profissional, remete ao que Feyerabend chamaria de noção racionalista do conhecimento. Por outro lado, as ações espontâneas, como a opção por alguns conteúdos em vez de outros, o acordo que fazem com os alunos para que as aulas possam se desenvolver demonstra o caráter irracional presente no conhecimento, na medida que nesses casos é preciso “abandonar algumas regras previamente aceitas” para que haja progresso. Estas medidas tomadas pelas professoras não ocorrem ao acaso, mas são necessárias, pois como vimos, para Feyerabend na relação entre idéia e ação, a primeira não determina a segunda, pois esta é muito mais complexa do que se pode imaginar. Portanto, abandonar certas regras pode tornar-se importante para o desenvolvimento das ações na prática da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria,
nem nessas coisas do Oriente, romances astrais.
A minha alucinação é suportar o dia a dia
e o meu delírio é experiência com coisas reais.*

Belchior
(*Alucinação*)

A idéia contida no preâmbulo pode ilustrar a dinâmica que permeia o ofício do professor de Educação Física. Não pretendo, quando faço uso das palavras do compositor Belchior, sugerir o abandono da teoria, mas, mostrar como se comporta a relação entre teoria e prática no ensino da Educação Física e a forma como se constroem os saberes transmitidos nas aulas. O que ficou evidente, nos casos estudados, foi o grande envolvimento das professoras com as questões da prática, buscando na própria tradição das aulas, a solução para tais problemas. Nesse sentido, as questões teóricas da Educação Física acabam se afastando do cotidiano das professoras e as aulas assumem a característica de serem balizadas pela tradição da prática. As coisas reais para estas professoras talvez sejam aquelas que fazem parte do mundo em que elas vivem, ou seja, as coisas que as rodeiam e as exigências da prática pedagógica. As questões teóricas ficam, dessa forma, em segundo plano, exercendo pouca influência ou mudança na docência e, conseqüentemente, nos saberes tratados em aula.

Este estudo possibilitou uma forma de olhar para a Educação Física escolar um pouco despreocupada com os ditames dos modelos teórico-metodológicos provenientes da área. Não tive a preocupação de eleger algum modelo ideal de aula de Educação Física e compará-lo com a prática concreta a fim de saber se as professoras

aplicam alguma teoria já consagrada em sua prática pedagógica. Tampouco busquei avaliar as aulas de Educação Física em relação a alguns destes modelos ideais. A renúncia aos modelos ideais de Educação Física escolar e sua comparação com a prática concreta permitiu um “olhar mais deslocado”, para a forma como é tratado o conhecimento da Educação Física no contexto escolar. Conhecer os significados que os professores dão para suas ações e o que elas representam no contexto cultural em que estão inseridas pode facilitar a compreensão de questões como a teoria e a prática pedagógica e suas relações com os conhecimentos veiculados nas aulas.

Os saberes nas aulas de Educação Física parecem sofrer uma determinação cultural. Assim, o conhecimento não está simplesmente nos conteúdos que são ensinados pelo professor, mas é algo que está presente em todas as ações realizadas pelos atores da escola. Os valores, interesses, ideais, entre várias outras coisas, norteiam as ações de cada integrante da instituição escolar dentro e fora da escola e isso contribui para a formação da visão de mundo desses indivíduos.

Pude extrair, do contato que tive com as professoras e suas aulas, da observação da dinâmica escolar, da expectativa dos alunos em relação às aulas de Educação Física e de diversos outros fatores que me chamaram a atenção durante o desenvolvimento deste estudo, duas questões que acredito terem grande importância para a Educação Física escolar: a tradição e a transformação na Educação Física.

A aula de Educação Física pode ser vista como manifestação cultural que possui uma tradição, pois sua prática ocorre de uma forma específica e culturalmente determinada. O contexto investigado possui, portanto, uma tradição específica no que diz respeito às aulas de Educação Física. O modo como as professoras lidam com as questões da prática remetem ao conceito de “eficácia simbólica” de Marcel Mauss, pois suas ações, geralmente pautadas na maneira tradicional que a Educação Física historicamente se manifesta nas escolas de Irati, apresentam eficácia perante os atores que se envolvem com a Educação Física.

Muitas destas ações eficazes no cotidiano escolar são pautadas no senso comum, podendo ser caracterizadas, portanto, como bom-senso, por parte dos professores. Podem ser consideradas como bom senso as ações que além de eficazes, possuem, no entendimento dos professores, valores importantes para a formação do

aluno. Por outro lado, outras atitudes podem ser questionadas, por implicarem conseqüências desastrosas para a educação, o que evidencia que quando se age no plano do senso comum, nem sempre se age com bom senso. Portanto, o senso comum não se confunde com o bom senso, mas ambos são passíveis de compreensão a partir da abordagem cultural, pois têm significados de acordo com as tradições culturais. Não estou, em nenhum momento, defendendo a manutenção da tradição presente na Educação Física escolar de Irati, pois nela podem estar inseridos elementos valorativos desejáveis e necessários, mas também elementos indesejáveis e até prejudiciais à educação. O que pretendi foi demonstrar o papel da tradição no desenvolvimento das aulas e no agir do professor. Nesse sentido, o abandono da teoria e das reflexões sobre a prática pode repercutir numa educação acrítica.

Ao lado da tradição vem o desejo de transformação da prática, de tornar a Educação Física uma disciplina mais reconhecida. Mudar, quando preciso, é possível, mas, para que ocorra não bastam as propostas teóricas indicando os rumos que a área deva tomar. Para mudar é preciso ação. É então que surge o problema a ser superado: o abismo entre a formulação teórica e a ação pedagógica. As propostas teóricas fundadas a partir de diferentes epistemologias parecem ser deixadas de lado quando se trata da prática concreta na escola pública. Percebi que as aulas de Educação Física nas escolas investigadas pouco estão preocupadas com os saberes acadêmicos. Ao contrário, os problemas do cotidiano escolar são resolvidos a partir de ações com base muito mais no senso comum (bom senso, no caso) do que em investigações científicas ou filosóficas.

O reconhecimento social – ou não – da Educação Física e sua eficácia perante os alunos parecem estar relacionadas com a própria construção da visão de mundo dos diversos atores sociais. Notei que o conhecimento e a racionalidade se constroem de formas diferentes entre os indivíduos, mas parecem possuir um traço comum em cada grupo social, como, por exemplo, entre os alunos, entre os professores de Educação Física e entre os professores das outras disciplinas sobre o que pensam a respeito da Educação Física. Desta forma, voltamos a Feyerabend e também a Geertz, pois estes autores demonstram que a racionalidade é adquirida e varia de acordo com o

contexto. Desta forma, cada indivíduo parece agir e pensar de acordo com a perspectiva do grupo a que pertence.

O envolvimento que as professoras tiveram com o esporte durante a infância e a adolescência e a expectativa dos alunos de que a aula de Educação Física seja composta predominantemente de atividades esportivas – no caso estudado, predominantemente o futebol e o voleibol – parecem contribuir para a manutenção do esporte como prática hegemônica nas aulas de Educação Física. Isso acaba gerando a secundarização dos outros conteúdos, como as danças, as ginásticas, e as lutas, causando um empobrecimento dos conhecimentos e conteúdos da Educação Física.

Como contraponto a esta forma tradicional de Educação Física, percebi algumas tentativas de mudança, que, para as professoras, significam uma tentativa de tornar a área mais “reconhecida”. Esta tentativa de mudança parece ir ao encontro daquilo que as outras disciplinas escolares historicamente fizeram. Ao adotarem os mesmos métodos que se utilizam as outras disciplinas, as professoras esperam conseguir mais reconhecimento e legitimidade para a área.

A adoção de postura alternativa no ensino da Educação Física acaba se deparando com algumas dificuldades, sendo a maior delas a mudança do estilo que a Educação Física historicamente adotou. Ser uma disciplina dotada de atividades eminentemente práticas, a ludicidade como fator preponderante, ser prazerosa, não reprovar o aluno, não ter provas escritas, preocupar-se com o corpo e não com a mente, ter o esporte como conteúdo hegemônico, são aspectos que há muito tempo estão presentes nas aulas de Educação Física e a ela deram um contorno, um estilo de ser. Mudar este estilo parece ser um tanto complexo, uma vez que toda a comunidade escolar possui um “pré-conceito” sobre como deva ser a aula de Educação Física. Todos estes aspectos citados parecem contribuir para a eficácia das aulas de Educação Física, principalmente em relação aos alunos.

Essa eficácia que a Educação Física possui é até certo ponto reconhecida pelas professoras, pois sempre fazem menção à Educação Física como uma disciplina importante e ressaltam os méritos desta área de conhecimento. Por outro lado, acabam negando aquilo que a Educação Física tem de diferente, quanto tentam torná-la semelhante às outras disciplinas. Pode parecer contradição: reconhecer a importância

da Educação Física e seus conhecimentos para o aluno e, ao mesmo tempo, ver necessidade de mudança. Ora, se consideram a Educação Física importante, este reconhecimento deve-se àquilo que a Educação Física historicamente fez no contexto escolar e não a algum “sonho” ou “modelo” ideal que ainda não aconteceu. Portanto, esta preocupação e tentativa de mudança parecem estar atreladas ao que “os outros” atores sociais pensam sobre a área, ou seja, as professoras parecem buscar um meio de tornar a Educação Física uma disciplina reconhecida socialmente e para isso pode ser preciso mudar algo que elas mesmas consideram importante.

Em relação ao alcance dos conhecimentos científicos, percebi que, no caso específico da Educação Física escolar, este tipo de conhecimento está presente na prática pedagógica das professoras de uma forma ainda muito incipiente. A ausência de fundamentação teórico-científica na prática das professoras evidencia o modo como elas elaboram e dão sentido ao que fazem, ou seja, às aulas que ministram. O saber científico, ao contrário do que se poderia pensar, parece estar longe de se tornar hegemônico nas aulas de Educação Física, pois estas são realizadas de maneira muito plural, admitindo aspectos que Feyerabend chamaria de irracionais, na construção do saber prático.

A dinâmica que as aulas de Educação Física assumem nas escolas estudadas parece estar atrelada à tradição que a área possui, configurando um certo estilo de ser, em que certas práticas são mitificadas como se fosse a forma natural e imutável de Educação Física.

Quando sugiro a pluralidade, a partir da perspectiva de Feyerabend, falo não de um pluralismo ingênuo, mas de um pluralismo comprometido e que se volte, não para a manutenção daqueles que detêm o poder, mas para o equilíbrio nas condições e nas relações sociais, que possibilite o exercício dos direitos daqueles que muitas vezes são oprimidos. Nesse sentido, o pluralismo pode se configurar como uma possibilidade para a Educação Física escolar, permitindo que métodos alternativos se desenvolvam e enriqueçam a prática pedagógica. A pluralidade nas aulas de Educação Física consiste em focar o conteúdo das aulas não exclusivamente nos esportes, como tradicionalmente acontece, mas incluir como conteúdo as diversas formas de danças,

ginásticas, jogos, lutas, além de outros esportes de menor prestígio e seu estudo em todos os níveis de análise.

O que pode se tornar uma possibilidade de coerência em relação à teoria e prática na Educação Física é a sua compreensão como manifestação cultural que possui tradição de acordo com o contexto em que está inserida, unida à reflexão sobre a ação e o retorno à teoria. É preciso teorizar a prática pedagógica, compreender seus condicionantes e determinantes para efetivar as mudanças cabíveis. Deixar se levar pela força da tradição pode se configurar como um risco para a Educação Física, por impedi-la de transmitir aos alunos os conhecimentos da cultura corporal de movimento que devem ser tratados na escola. Um exemplo disso é a hegemonia do esporte como conteúdo da Educação Física escolar e ainda a predominância exacerbada de uma modalidade ou outra, como o futebol e o voleibol. Este exemplo apresenta ainda outras questões, como o caráter eminentemente técnico com que o esporte é tematizado nas aulas e a divisão em futebol para os meninos e voleibol para as meninas.

Como vimos, o papel da educação nas sociedades modernas não é somente de transmissão da cultura, mas também de reflexão, de avaliação e de transformação das técnicas culturais em favor do bem estar da população. Se analisarmos a Educação Física a partir deste ponto de vista, não podemos concordar com aulas que meramente reproduzam os conteúdos sem a devida reflexão crítica. Se os alunos fizerem nas aulas apenas as atividades que gostam ou que querem, não se justifica a presença do professor. Basta que um funcionário qualquer entregue o material para os alunos e os observe durante o tempo da aula. Isso seria um momento de prática esportiva, ou lazer na escola, não merecendo ser chamada de “Aula de Educação Física”. Aula de Educação Física deve ter os seus conteúdos específicos garantidos aos alunos, deve ser um local para o estudo e a pesquisa da cultura de movimento e deve ocorrer de forma intencional, crítica e comprometida.

O estudo da prática das três professoras a partir da observação das aulas e de entrevistas possibilitou compreender o trabalho pedagógico e os saberes que permeiam as aulas de Educação Física como manifestação cultural. O modo como o conhecimento se desenvolve nas aulas vai muito além do que a visão racionalista do conhecimento pode admitir. A fundamentação na filosofia anarquista de Feyerabend e

na antropologia de Geertz, além de outros autores como Mauss, proporcionou um olhar deslocado para a prática da Educação Física, mostrando-nos que há muito a aprender sobre a lógica que rege os conhecimentos e as aulas de Educação Física.

Este estudo, apesar de suas limitações, me proporcionou uma grata experiência, no sentido de aprimorar meu conhecimento sobre a pesquisa do tipo etnográfica e do aprendizado que tive participando das aulas de Educação Física das três colegas. Espero que este estudo tenha gerado contribuições que possam se somar a outras, e levar a uma melhor compreensão da tradição da Educação Física escolar a fim de auxiliar nas ações que propiciem as transformações necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AJDUKIEWICZ, K. *Problemas e teorias da filosofia*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, I. L. *Introdução à filosofia da ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 1998.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v.3, n.2, 1996.

_____. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Educação Física Escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física). Bauru: Unesp, 2002.

BORGES, R. M. R. *Em debate: cientificidade e educação em ciências*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

BRACHT, V. *Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CARLAN, P. A produção do conhecimento na educação física brasileira e seu poder de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos cursos de mestrado em educação. *X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia, vol. 2, p.1468-1474, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUI, M. *O que é ideologia*. 38ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos: 13).

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Convite à filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, E. de O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O que faz o Brasil, Brasil. 12^o ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Educação física e cultura. *Revista Corpoconsciência*. Santo André, n.1, 1998a.

_____. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998b.

_____. *A cultura da / na educação física*. Tese (Livre-Docência em Educação Física) Campinas: Unicamp, 2002.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Pobreza política*. 6^a ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIA JÚNIOR, A. G. Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JÚNIOR, A. G & FARINATTI, P. T. V. (org.) *Pesquisa e produção do conhecimento em educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

FEYERABEND, P. K. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *Adeus à razão*. Lisboa: Edições 70, 1991.

GAMBOA, S. S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1996.

_____. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S. S. (org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *O saber local*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é pedagogia?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Educação física progressista*. 7^o ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HESSER, J. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.

KUNZ, E. *A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física*. *Revista Motrivivência*, ano VI, n.8, p.46-54, 1995.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, H. L. A. *Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.21, n.2/3, p.95-102, 2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA, A. A. B. *Metodologias emergentes no ensino da educação física*. *Revista de Educação Física da UEM*, v.8, n.1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, R. C. *A categoria de (des) ordem e a pós-modernidade da antropologia*. In: OLIVEIRA, R. C. (org.) *Pós modernidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

OSTERMANN, F. *A epistemologia de Kuhn*. In: *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. Florianópolis, v.13, n.3, p. 178-276, 1996.

PEREIRA, B. *As limitações do método científico: implicações para a educação física*. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v.12, n.2, p.228-48, 1998.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SANTOS FILHO, J. C. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: GAMBOA, S. S. (org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. V. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. (dissertação de mestrado) Santa Maria: UFSM, 1990.

SOARES, C.L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. & ESCOBAR, M. O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. (org.) *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

TANI, G. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: Passos, S. (org.) *educação física e esportes na universidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

_____. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v.3, n.2, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Catálogo Geral 1991*. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Catálogo Geral 1995*. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Catálogo Geral 1996*. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1996.

ANEXO A

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
REFERENTE AO ANO DE 1991

Reconhecido pelo Decreto nº 82.413, de 16.10.78, D.O.U. de 17.10.78

Para completar o curso de graduação em Licenciatura em Educação Física, o acadêmico deverá perfazer um total mínimo de 3.060 (três mil e sessenta) horas-aula, distribuídas em, no mínimo, 04 (quatro) e, no máximo, 07 (sete) anos letivos regulares. É o seguinte o elenco de disciplinas que compõem o curso:

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
303005	Anatomia Humana e do Movimento	68
303006	Bases Biológicas da Atividade Física	68
303007	Neuro-Anatomia	68
303008	Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física	68
303009	Fisiologia do Exercício	68
304001	Futebol I	68
304002	Ginástica I	68
304003	Ginástica Olímpica I	68
304004	Judô I	68
304005	Natação I	68
304006	Recreação	68
304007	História da Educação física	68
304008	Teoria da Educação Física	68
304009	Atletismo I	68
304010	Futebol II	68
304011	Ginástica II	68
304012	Ginástica Olímpica II	68
304013	Natação II	68
304014	Rítmica	102
304015	Organização da Educação Física e dos Desportos	68
304016	Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries	68
304017	Atletismo II	68
304018	Basquetebol I	68
304019	Dança Folclórica	68
304020	Handebol I	68
304021	Musculação I	68
304022	Voleibol I	68
304023	Biomecânica	68
304024	Cineantropometria	68
304025	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física I	68
304026	Basquetebol II	68
304027	Handebol II	68
304028	Voleibol II	68
304029	Treinamento Desportivo	68
304030	Reabilitação Motora	68
304031	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física II	68
501013	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	68
501019	Psicologia da Educação II	102
501020	Sociologia Aplicada à Educação Física	68
502016	Português instrumental	68
503001	Didática	68
503016	Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física	136
504051	Estudo de Problemas Brasileiros	68

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
203010	Informática Básica III	68
304032	Educação Física Especial	68
304033	Esportes Complementares	68
304034	Ginástica Rítmica Desportiva	68
304035	Marketing em Educação Física	68
304036	Musculação II	68
304037	Atividades em Academia	68

304038	Lazer	68
304039	Judô	68

Nota - O acadêmico poderá cursar, no máximo, 306 (trezentas e seis) horas-aula, em disciplinas optativas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado será desenvolvido na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino e de conformidade com o respectivo regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Para obter a sua graduação, o acadêmico deverá cumprir, no mínimo, 153 (cento e cinquenta e três) horas em atividades complementares, reconhecidas pelo Colegiado do Curso de Educação Física.

DESDOBRAMENTO DAS MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Nº DE ORDEM	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS		
1	Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries	1.1 - Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries
2	Atletismo	2.1 - Atletismo I 2.2 - Atletismo II
3	Basquetebol	3.1 - Basquetebol I 3.2 - Basquetebol II
4	Biomecânica	4.1 - Biomecânica
5	Cineantropometria	5.1 - Cineantropometria
6	Dança Folclórica	6.1 - Dança Folclórica
7	Futebol	7.1 - Futebol I 7.2 - Futebol II
8	Ginástica	8.1 - Ginástica I 8.2 - Ginástica II
9	Ginástica Olímpica	9.1 - Ginástica Olímpica I 9.2 - Ginástica Olímpica II
10	Handebol	10.1 - Handebol I 10.2 - Handebol II
11	Judô	11.1 - Judô I
12	Métodos e Técnicas de Pesquisa	12.1 - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física I 12.2 - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física II
13	Musculação	13.1 - Musculação I
14	Natação	14.1 - Natação I 14.2 - Natação II
15	Organização da Educação Física e dos Desportos	15.1 - Organização da Educação Física e dos Desportos
16	Reabilitação Motora	16.1 - Reabilitação Motora
17	Recreação	17.1 - Recreação
18	Rítmica	18.1 - Rítmica
19	Treinamento desportivo	19.1 - Treinamento Desportivo
20	Voleibol	20.1 - Voleibol I 20.2 - Voleibol II
21	Anatomia	21.1 - Anatomia Humana e do Movimento 21.2 - Neuro-Anatomia
22	Biologia	22.1 - Bases Biológicas da Atividade Física
23	Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física	23.1 - Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física
24	Fisiologia	24.1 - Fisiologia do Exercício
25	Estrutura e Funcionamento do Ensino	25.1 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
26	Fundamentos da Educação	26.1 - Sociologia Aplicada à Educação Física 26.2 - História da Educação Física 26.3 - Teoria da Educação Física
27	Psicologia da Educação	27.1 - Psicologia da Educação II
28	Didática	28.1 - Didática 28.2 - Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física
29	Educação Moral e Cívica	29.1 - Estudos de Problemas Brasileiros
30	Língua Portuguesa	30.1 - Português Instrumental
OPTATIVAS		
31	Esportes Complementares	31.1 - Esportes complementares
32	Atividades em Academia	32.1 - Atividades em academia
33	Informática Básica	33.1 - Informática Básica III

34	Educação Física Especial	34.1 - Educação Física Especial
18	Rítmica	18.2 - Ginástica Rítmica desportiva
15	Organização da Educação Física e dos Desportos	15.2 - Marketing em Educação Física
13	Musculação	13.2 - Musculação II
11	Judô	11.2 - Judô II
17	Recreação	17.2 - Lazer

EMENTÁRIO

203010 - INFORMÁTICA BÁSICA III - 68 h

Organização de um sistema de computação. Terminologia e definições. Conceito de um sistema operacional. Utilitários e sistemas. Aplicativos no mercado. A relação custo e benefício. A utilização da planilha eletrônica. Processadores de texto. Sistema de gerenciamento de banco de dados. Seleção de aplicativos e prática em computadores: relacionada com o curso e envolvendo rotinas e procedimentos profissionais específicos.

303005 - ANATOMIA HUMANA E DO MOVIMENTO - 68 h

Osteologia. Sindesmologia. Miologia. Aparelho Respiratório. Aparelho digestivo. Aparelho gênito-urinário. Noções gerais de neurologia, endocrinologia e órgãos dos sentidos.

303006 - BASES BIOLÓGICAS DA ATIVIDADE FÍSICA - 68 h

Estrutura e ultra-estrutura da célula. Sistema de membranas. Transportes. Células nervosas, musculares, ósseas e do sangue. Reprodução celular. Genética mendeliana e pós-mendeliana. Genética humana e a evolução do homem.

303007 - NEURO-ANATOMIA - 68 h

Sistema nervoso central. Nervos cranianos. Sistema nervoso autônomo. Sistema nervoso periférico.

303008 - NOÇÕES BÁSICAS DE SAÚDE E URGÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Conceitos básicos de saúde e doença e sua aplicabilidade na área de educação física. A questão da imunologia e a Educação Física escolar. Princípios gerais de primeiros socorros.

303009 - FISILOGIA DO EXERCÍCIO - 68 h

Nutrição e dietas calóricas compatíveis com os exercícios. Liberação e transferência de energia e ciclo aeróbico e anaeróbico. A contração muscular no estudo da função neuro-muscular. Sangue e fluídos do corpo e seu comportamento durante os exercícios; Temperatura. Estudo da circulação em repouso e no exercício. Funções e mecânica respiratórias, alterações nos exercícios, altitude, mergulho, aclimatação. Dopping. Fisiologia do repouso.

304001 - FUTEBOL I - 68 h

Histórico do Futebol: técnicas de aprendizado (fundamentos e reposição). Treinamento físico técnico para goleiros. Treinamento físico-técnico com bolas. Regras do futebol. Nomenclatura. Qualidades específicas para o jogador de futebol. Prática do jogo. Diferentes planos de aquecimento. Noções de preparação física. Influência traumática no futebol. Sistemas de referências (jogos) táticas. Prática do jogo.

304002 - GINÁSTICA I - 68 h

Fundamentos técnicos de exercício ginástico. Análise das qualidades físicas. Atividades com e sem utilização de elementos de ginástica. Comandos em Educação Física. Gênese: natureza e classificação da ginástica.

304003 - GINÁSTICA OLÍMPICA I - 68 h

Histórico da ginástica olímpica. Aparelhos oficiais: masculinos e femininos. Aparelhos auxiliares. Terminologia específica. Generalidades das provas: masculino: solo, salto sobre o cavalo e paralela simétrica; feminino: solo e salto sobre o cavalo. Procedimento didático para a iniciação da Ginástica Olímpica. Teoria e prática da progressão pedagógica dos elementos básicos para a iniciação de ginástica olímpica de solo e aparelhos. Técnica para ajuda e segurança. Regras oficiais/código de pontuação: noções gerais.

304004 - JUDÔ I - 68 h

Histórico do judô. Princípios do judô. A prática do judô. Quedas. Técnicas do judô.

304005 - NATAÇÃO I - 68 h

Conhecimento teórico e prático. Progressões pedagógicas das saídas e viradas dos nados "crawl", costas, peito e borboleta. Regras oficiais da FINA (competições).

304006 - RECREAÇÃO - 68 h

Evolução histórica da recreação. O recreacionista (lideranças, espírito recreativo). Atividades rítmicas (danças, brinquedo cantado). Recreação supervisionada. Recreação ocupacional (desenho, recorte, pintura). Atividades culturais. Jogos. Esporte para todos. Trabalhos escolares (atendimento à comunidade).

304007 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Análise do pensamento historiográfico na Educação Física e nos esportes no Brasil. As tendências atuais da Educação Física mundial. Estudo da Educação Física e dos esportes face às políticas governamentais. Estudo da estrutura das instituições, formações dos profissionais em Educação Física e Esportes.

304008 - TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

A Educação Física como ciência. Epistemologia e Educação Física. A produção do conhecimento em Educação Física no Brasil.

304009 - ATLETISMO I - 68 h

Histórico do atletismo e sua constituição atual. Classificação e divisão do atletismo. Corridas de velocidade. Corridas de fundo. Corridas com barreira. Corridas de revezamento. Corrida com obstáculos. Corridas rústicas. Cross-country. Marcha atlética.

304010 - FUTEBOL II - 68 h

Histórico do futebol de salão. Técnicas de aprendizagem (fundamentos). Treinamento físico-técnico para o goleiro. Regras de futebol de salão. Táticas em movimento. Tática estática. Os jogadores da equipe. Planos para treinamento. Sistema de jogos.

304011 - GINÁSTICA II - 68 h

Estudo dos métodos de ensino adequados à Educação Física.

304012 - GINÁSTICA OLÍMPICA II - 68 h

Organização de competições. Registros Técnicos. Regulamentação. Generalidades das provas: masculina: cavalo com alças, argolas e barra fixa; feminina: trave e paralela assimétrica. Séries obrigatórias e livres de solo e aparelhos. Teoria e prática da progressão pedagógica dos elementos básicos para a iniciação de ginástica olímpica dos aparelhos. Técnica para ajuda e segurança. Regras oficiais/código de pontuação: noções gerais.

304013 - NATAÇÃO II - 68 h

Conhecimento teórico/prático. Técnicas utilizadas nos nados crawl, costas, peito e borboleta. Técnicas utilizadas nas saídas e viradas dos nados. Escolinhas de natação (montagem e funcionamento). Planos de aulas de natação (diferentes faixas etárias). Regras de aulas de natação (diferentes faixas etárias). Regras oficiais da FINA (competições). Noções gerais de salvamento. Natação para bebês, gestantes e portadores de deficiências. Natação terapêutica.

304014 - RÍTMICA - 102 h

Considerações gerais. Valor da Ginástica Rítmica. Histórico. Alinhamento postural, atitudes e posições. Ritmo: planos, sentidos e direções. Classificação dos movimentos. Qualidades físicas. Dança: utilização de materiais, montagem e séries.

304015 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS DESPORTOS - 68 h

Decretos que regulamentam a Educação Física no Brasil. Estrutura administrativa das competições. Organização de competições. Tipos de competições. Uso dos Símbolos Nacionais. Ética e liderança administrativa.

304016 - ATIVIDADES FÍSICAS DE 1ª A 4ª SÉRIES - 68 h

Características, necessidades e expectativas da criança em movimento. Programas de atividades físicas coerentes com a realidade estadual. Metodologia de ensino de 1ª a 4ª séries.

304017 - ATLETISMO II - 68 h

Salto em distância. Salto triplo. Salto em altura. Salto com vara. Arremesso de peso. Lançamento de dardo. Lançamento do martelo. Provas combinadas.

304018 - BASQUETEBOL I - 68 h

Histórico do basquetebol. Fundamentos: dribles, passes, arremessos, bandeja, rebotes e contra-ataque. Exercícios combinados. Regras. Súmulas. Arbitragem.

304019 - DANÇA FOLCLÓRICA - 68 h

Conceitos. Histórico. Valores. Tipos de danças: nacionais e estrangeiras.

304020 - HANDEBOL I - 68 h

Histórico do handebol. Elementos fundamentais e características do jogo. Sistemas, princípios e fases da defesa. Sistemas, princípios e fases do ataque. O goleiro e suas técnicas.

304021 - MUSCULAÇÃO I - 68 h

Histórico da musculação. Fundamentos dos Exercícios de musculação. Estrutura corporal e exercícios. Princípios de deslocamento de um peso. Estrutura de um treinamento de musculação.

304022 - VOLEIBOL I - 68 h

Histórico do Voleibol. Regras e súmulas. Noções básicas sobre as técnicas individuais. Princípios de sistemas.

304023 - BIOMECÂNICA - 68 h

Biomecânica do locomotor. Mecânica óssea, articular e muscular. Princípios físicos aplicados a biomecânica do desporto. Biomecânica do aparelho respiratório. Mecânica da Postura e da marcha. Biomecânica dos desportos, técnicas e análise dos movimentos.

304024 - CINEANTROPOMETRIA - 68 h

Antropometria e escolas antropométricas. Gordura corporal e somatótipo. Avaliação do mecanismo do corpo. Testes de aptidão motora e ergométricos. Avaliação das funções orgânicas durante o exercício. Análise das provas atléticas específicas. Estatística básica.

304025 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I - 68 h

Métodos, economia e eficiência nos estudos. Ciências: características, investigações e atitudes. Pesquisa: conceito e histórico. Pesquisa científica e bibliográfica. Planejamento em pesquisa. Redação e apresentação de trabalho.

304026 - BASQUETEBOL II - 68 h

Corta-luz. Troca de marcação. Sistema de jogo: ofensivo com um pivô; defensivo individual, defensivo por zona, defensivo misto, marcação por pressão. Treinamento de equipes.

304027 - HANDEBOL II - 68 h

Regras oficiais. Preenchimento de súmulas e noções de arbitragem. O professor técnico. Aplicação dos sistemas. Direção de equipes de nível escolar.

304028 - VOLEIBOL II - 68 h

Aprofundamento das técnicas individuais. Princípios combinados. Exercícios combinados. Recursos do voleibol. Noções sobre o técnico em voleibol. Vocabulário do voleibol.

304029 - TREINAMENTO DESPORTIVO - 68 h

Bases gerais do Treinamento Desportivo. Condicionamento físico, técnico e tático. Programação e planejamento do treinamento desportivo. Métodos de treinamento desportivo.

304030 - REABILITAÇÃO MOTORA - 68 h

Noções gerais sobre fisioterapia. Ginástica corretiva, exercícios para fortalecimento dos diversos grupos musculares (massoterapia, avaliação e testes aplicados à ginástica e recuperação).

304031 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II - 68 h

Elaboração e execução de projeto de pesquisa com apresentação da respectiva monografia.

304032 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL - 68 h

Noções, análise e avaliação das deficiências: mentais, audio-comunicadoras, visuais e físicas. Educação física aplicada às deficiências.

304033 - ESPORTES COMPLEMENTARES - 68 h

Noções básicas, regras e dimensões: de tênis de mesa, xadrez, beisebol, tênis de campo, boxe, ciclismo, pólo aquático, golfe, bocha, boliche, queimada e malha. Jogos de salão.

304034 - GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA - 68 h

Considerações gerais. Histórico. Materiais. Composição das tabelas de penalização. Elementos característicos às mãos livres. Arbitragem.

304035 - MARKETING EM EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Conceito de "Marketing". "Marketing" aplicado a problemas de Educação Física: estudo de casos. Desportos e Recreação: condições negativas e positivas. Promoção de uma estratégia de "Marketing". Projetos de promoção. Promoção esportiva.

304036 - MUSCULAÇÃO II - 68 h

Trabalho de hipertrofia e modelagem física. Power Training. Power Training e treinamento de força para diversas modalidades desportivas. Treinamento pliométrico.

304037 - ATIVIDADES EM ACADEMIA - 68 h

Administração e estrutura de uma academia. Ginástica com bastões. Ginástica aeróbica. Ginástica estética. Danças e expressão corporal. "Jazz".

304038 - LAZER - 68 h

Lazer como atividade ocupacional. Laboratório de atividades de lazer no ambiente escolar e fora dele. Abordagem conceitual do lazer, dentro de uma visão histórica, com vista à perspectiva contemporânea.

304039 - JUDÔ II - 68 h

Técnicas de Judô. Noções de arbitragem. Judô para pré-escolar. Judô com prática desportiva. Judô para mulheres. Técnicas de reanimação. Técnicas de massagens. Judô para deficientes. Defesa Pessoal. Organização e funcionamento de academias.

501013 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - 68 h

Sistemas de ensino. Leis do ensino no país. Escola de 1º grau. Escola de 2º Grau. Ensino Profissionalizante. A estrutura administrativa da escola. A verificação do rendimento escolar. Professores e especialistas da Educação.

501019 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - 102 h

Objetivos da Psicologia da Educação. Abrangência. Características no processo do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano nos períodos de 0-2 anos, 2-7 anos, 7-12 anos e adolescência nas áreas físico-motora, sócio-emocional e intelectual. Personalidade. A aprendizagem. Fatores que interferem na aprendizagem. Motivação. O professor e as interações com o aluno. Capacidade cognitiva, habilidades psicomotoras. Aprendizagem de atitudes. Teorias.

501020 - SOCIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Fundamentação geral. O objeto da sociologia. Organização social. Estrutura social. Estratificação social. Diferenças de classes nos esportes. Indivíduo, sociedade, personalidade e cultura. Processos sociais. Esportes, lazer e sociedade. Os jogos e os esportes como instrumentos educacionais. Bases sócio-psicológicas das aulas de educação física. Educação, esporte e ideologia. Ensino de educação física como campo de ação e vivência social.

502016 - PORTUGUÊS INSTRUMENTAL - 68 h

Técnicas de leitura. Técnicas de redação. Elementos da língua padrão. Redação oficial

503001 - DIDÁTICA - 68 h

Fundamentação teórica sobre a evolução histórica da Didática e suas diferentes abordagens, considerando os seus aspectos psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, privilegiando-se os temas: a evolução das idéias pedagógicas no Brasil, a contextualização da Didática, algumas concepções psico-pedagógicas e suas repercussões na Didática e o processo ensino-aprendizagem: momentos e problemas.

503016 - METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 136 h

Objetivos do ensino de Educação Física. Concepções vigentes no ensino de Educação Física. Métodos e técnicas de ensino de Educação Física. Habilidades específicas para o ensino de Educação Física. Material didático específico. Planejamento didático. Modalidades específicas de avaliação. Contato com a realidade educacional e elaboração de projeto para atuação nas escolas da comunidade.

504051 - ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS - 68 h

O Brasil físico e demográfico. Política. Poder nacional. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. Política nacional de Educação Física. Política nacional dos desportos. Lei de diretrizes e bases da educação.

ANEXO B

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
REFERENTE AOS ANOS DE 1995 E 1996

Reconhecido pelo Decreto nº 82.413, de 16.10.78, D.O.U. de 17.10.78

Para completar o curso de graduação em Licenciatura em Educação Física, o acadêmico deverá perfazer um total mínimo de 2.890 (duas mil, oitocentas e noventa) horas-aula, distribuídas em, no mínimo, 04 (quatro) e, no máximo, 07 (sete) anos letivos regulares. É o seguinte o elenco de disciplinas que compõem o curso:

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
303006	Bases Biológicas da Atividade Física	68
303007	Neuro-Anatomia	68
303008	Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física	68
303009	Fisiologia do Exercício	68
303081	Anatomia Humana e do Movimento	68
304006	Recreação	68
304015	Organização da Educação Física e dos Desportos	68
304016	Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries	68
304021	Musculação I	68
304023	Biomecânica	68
304025	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física I	68
304029	Treinamento Desportivo	68
304030	Reabilitação Motora	68
304031	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física II	68
304040	Atletismo	136
304041	Basquetebol	136
304042	Cineantropometria	68
304043	Esportes Complementares	68
304044	Futebol	136
304045	Ginástica	136
304046	Ginástica Olímpica	136
304047	Handebol	136
304048	Natação	136
304049	Rítmica	102
304050	História e Teoria da Educação Física	102
304051	Voleibol	136
501019	Psicologia da Educação	102
501020	Sociologia Aplicada à Educação Física	68
501061	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	68
503057	Didática	68
503063	Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I	68
503064	Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física II	68
506012	Português Instrumental	68

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
101073	Estatística	68
203010	Informática Básica	68
304032	Educação Física Especial	68
304034	Ginástica Rítmica Desportiva	68
304035	Marketing em Educação Física	68
304036	Musculação II	68
304037	Atividades em Academia	68
304038	Lazer	68
304039	Judô	68
304052	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	68
501072	Psicologia do Esporte	68

Nota - O acadêmico poderá cursar, no máximo, 289 (duzentas e oitenta e nove) horas-aula, em disciplinas optativas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado será desenvolvido na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino e de conformidade com o respectivo regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Para obter a sua graduação, o acadêmico deverá cumprir, no mínimo, 144 (cento e quarenta e quatro) horas em atividades complementares, reconhecidas pelo Colegiado do Curso de Educação Física.

DESDOBRAMENTO DAS MATÉRIAS EM DISCIPLINAS

Nº DE ORDEM	MATÉRIAS	DISCIPLINAS
COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS		
1	Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries	1.1 - Atividades Físicas de 1ª a 4ª Séries
2	Atletismo	2.1 - Atletismo
3	Basquetebol	3.1 - Basquetebol
4	Biomecânica	4.1 - Biomecânica
5	Cineantropometria	5.1 - Cineantropometria
6	Esportes Complementares	6.1 - Esportes Complementares
7	Futebol	7.1 - Futebol
8	Ginástica	8.1 - Ginástica
9	Ginástica Olímpica	9.1 - Ginástica Olímpica
10	Handebol	10.1 - Handebol
11	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física	11.1 - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física I 11.2 - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física II
12	Musculação	12.1 - Musculação I
13	Natação	13.1 - Natação
14	Organização da Educação Física e dos Desportos	14.1 - Organização da Educação Física e dos Desportos
15	Reabilitação Motora	15.1 - Reabilitação Motora
16	Recreação	16.1 - Recreação
17	Rítmica	17.1 - Rítmica
18	Treinamento desportivo	18.1 - Treinamento Desportivo
19	Voleibol	19.1 - Voleibol
20	Anatomia	20.1 - Anatomia Humana e do Movimento 20.2 - Neuro-Anatomia
21	Biologia	21.1 - Bases Biológicas da Atividade Física
22	Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física	22.1 - Noções Básicas de Saúde e Urgência em Educação Física
23	Fisiologia	23.1 - Fisiologia do Exercício
24	Estrutura e Funcionamento do Ensino	24.1 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau
25	Fundamentos da Educação	25.1 - Sociologia Aplicada à Educação Física 25.2 - História e Teoria da Educação Física
26	Psicologia da Educação	26.1 - Psicologia da Educação
27	Didática	27.1 - Didática 27.2 - Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I 27.3 - Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física II
28	Língua Portuguesa	28.1 - Português Instrumental
OPTATIVAS		
29	Atividades em Academias	29.1 - Atividades em Academias
30	Informática Básica	30.1 - Informática Básica
31	Educação Física Especial	31.1 - Educação Física Especial 31.2 - Aprendizagem e Desenvolvimento Motor
32	Judô	32.1 - Judô
12	Musculação	12.2 - Musculação II
14	Organização da Educação Física e dos Desportos	14.2 - Marketing em Educação Física
16	Recreação	16.2 - Lazer
17	Rítmica	17.2 - Ginástica Rítmica Desportiva
26	Psicologia	26.2 - Psicologia do Esporte
33	Estatística	33.1 - Estatística

EMENTÁRIO

101073 - ESTATÍSTICA - 68 h

Coleta, apuração e apresentação de dados em Educação Física e Esportes. Medidas de tendência central. Variabilidade. Separatrizes. Noções de probabilidade. Distribuição binomial. Testes de hipóteses. Tipos de erros.

203010 - INFORMÁTICA BÁSICA - 68 h

Organização de um sistema de computação. Terminologia e definições. Conceito de um sistema operacional. Utilitários e sistemas. Aplicativos no mercado. A relação custo e benefício. A utilização da planilha eletrônica. Processadores de texto. Sistema de gerenciamento de banco de dados. Seleção de aplicativos e prática em computadores: relacionada com o curso e envolvendo rotinas e procedimentos profissionais específicos.

303006 - BASES BIOLÓGICAS DA ATIVIDADE FÍSICA - 68 h

Estrutura e ultra-estrutura da célula. Sistema de membranas. Transportes. Células nervosas, musculares, ósseas e do sangue. Reprodução celular. Genética mendeliana e pós-mendeliana. Genética humana e a evolução do homem.

303007 - NEURO-ANATOMIA - 68 h

Sistema nervoso central. Nervos cranianos. Sistema nervoso autônomo. Sistema nervoso periférico.

303008 - NOÇÕES BÁSICAS DE SAÚDE E URGÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Conceitos básicos de saúde e doença e sua aplicabilidade na área de educação física. A questão da imunologia e a Educação Física escolar. Princípios gerais de primeiros socorros.

303009 - FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO - 68 h

Nutrição, dietas calóricas compatíveis com os exercícios. Liberação e transferência de energia, ciclo aeróbico. A contração muscular no estudo da função neuro-muscular. Sangue e fluídos do corpo: seu comportamento durante os exercícios; temperatura. Estudo da circulação em repouso e no exercício. Funções e mecânica respiratórias, alterações nos exercícios, altitude, mergulho, aclimatação. Dopping. Fisiologia do repouso.

303081 - ANATOMIA HUMANA E DO MOVIMENTO - 68 h

Osteologia. Sindesmologia. Miologia. Aparelho Respiratório. Aparelho digestivo. Aparelho gênito-urinário. Noções gerais de neurologia, endocrinologia e órgãos dos sentidos.

304006 - RECREAÇÃO - 68 h

Destina-se aos acadêmicos de Educação Física. Evolução histórica da recreação. O recreacionista (lideranças, espírito recreativo). Atividades rítmicas (danças, brinquedo cantado). Recreação supervisionada. Recreação ocupacional (desenho, recorte, pintura). Atividades culturais. Jogos. Esporte para todos. Trabalhos escolares (atendimento à comunidade).

304015 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS DESPORTOS - 68 h

Decretos que regulamentam a Educação Física no Brasil. Estrutura administrativa das competições. Organização de competições. Tipos de competições. Uso dos Símbolos Nacionais. Ética e liderança administrativa.

304016 - ATIVIDADES FÍSICAS DE 1ª A 4ª SÉRIES - 68 h

Características, necessidades e expectativas da criança em movimento. Programas de atividades físicas coerentes com a realidade Estadual. Metodologia de ensino de 1ª a 4ª séries.

304021 - MUSCULAÇÃO I - 68 h

Histórico da musculação. Fundamentos dos Exercícios de musculação. Estrutura corporal e exercícios. Princípios de deslocamento de um peso. Estrutura de um treinamento de musculação.

304023 - BIOMECÂNICA - 68 h

Biomecânica do locomotor. Mecânica óssea, articular e muscular. Princípios físicos aplicados a biomecânica do desporto. Biomecânica do aparelho respiratório. Mecânica da Postura e da marcha. Biomecânica dos desportos, técnicas e análise dos movimentos.

304025 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I - 68 h

Métodos, economia e eficiência nos estudos. Ciências: características, investigações e atitudes. Pesquisa: conceito e histórico. Pesquisa científica e bibliográfica. Planejamento em pesquisa. Redação e apresentação de trabalho.

304029 - TREINAMENTO DESPORTIVO - 68 h

Bases gerais do Treinamento Desportivo. Condicionamento físico, técnico e tático. Programação e planejamento do treinamento desportivo. Métodos de treinamento desportivo.

304030 - REABILITAÇÃO MOTORA - 68 h

Noções gerais sobre fisioterapia. Ginástica corretiva, exercícios para fortalecimento dos diversos grupos musculares (massoterapia, avaliação e testes aplicados à ginástica e recuperação).

304031 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II - 68 h

Elaboração e execução de projeto de pesquisa com apresentação da respectiva monografia.

304032 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL - 68 h

Noções, análise e avaliação das deficiências: mentais, audio-comunicadoras, visuais e físicas. Educação física aplicada às deficiências.

304034 - GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA - 68 h

Considerações gerais, sobre o GRD. Histórico. Materiais. Generalidades. Composição das tabelas de penalização. Elementos característicos às mãos livres. Arbitragem.

304035 - MARKETING EM EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Conceito de Marketing, análise, discussão, apresentação descritiva de estudos de caso e trabalhos de pesquisa no âmbito de Marketing aplicado a problemas de Educação Física. Desportos e Recreação, observando condições negativas e positivas, que possam influenciar o propósito educacional e cultural destas disciplinas. Promoção de uma estratégia de Marketing. Projetos de promoção. Promoção esportiva.

304036 - MUSCULAÇÃO II - 68 h

Trabalho de hipertrofia e modelagem física. Power Training. Power Training e treinamento de força para diversas modalidades desportivas. Treinamento pliométrico.

304037 - ATIVIDADES EM ACADEMIA - 68 h

Administração e estrutura de uma academia. Ginástica com bastões. Ginástica aeróbica. Ginástica estética. Danças e expressão corporal. Jazz.

304038 - LAZER - 68 h

Lazer como atividade ocupacional. Laboratório de atividades de lazer no ambiente escolar e fora dele. Abordagem conceitual do lazer, dentro de uma visão histórica, com vista à perspectiva contemporânea.

304039 - JUDÔ - 68 h

Técnicas de Judô. Noções de arbitragem. Judô para pré-escolar. Judô com prática desportiva. Judô para mulheres. Técnicas de reanimação. Técnicas de massagens. Judô para deficientes. Defesa Pessoal. Organização e funcionamento de academias.

304040 - ATLETISMO - 136 h

Histórico do atletismo e sua constituição atual. Classificação e divisão do atletismo. Corridas de velocidade. Corridas de fundo. Corridas com barreira. Corridas de revezamento. Corrida com obstáculos. Corridas rústicas. Cross-country. Marcha atlética. Salto em distância. Salto triplo. Salto em altura. Salto com vara. Arremesso de peso. Lançamento de dardo. Lançamento do martelo. Provas combinadas.

304041 - BASQUETEBOL - 136 h

Histórico do basquetebol. Fundamentos: dribles, passes, arremessos, bandeja, rebotes e contra-ataque. Exercícios combinados. Regras. Súmulas. Arbitragem. Corta-luz. Troca de marcação. Sistema de jogo: ofensivo com um pivô: ofensivo com dois pivôs; defensivo individual, defensivo por zona, defensivo misto, marcação por pressão. Treinamento de equipes.

304042 - CINEANTROPOMETRIA - 68 h

Antropometria, escolas antropométricas. Gordura corporal e somatótipo. Avaliação do mecanismo do corpo. Testes de aptidão motora e ergométricos. Avaliação das funções orgânicas durante o exercício. Análise das provas atléticas específicas.

304043 - ESPORTES COMPLEMENTARES - 68 h

Noções básicas, regras e dimensões dos seguintes esportes: tênis de mesa, xadrez, beisebol, tênis de campo, boxe, ciclismo, pólo aquático, golfe, bocha, boliche, queimada e malha. Jogos de salão.

304044 - FUTEBOL - 136 h

Histórico do Futebol - técnicas de aprendizado (fundamentos e reposição). Treinamento físico técnico para goleiros. Treinamento fisicotécnico com bolas. Regras do futebol. Nomenclatura. Qualidades específicas para o jogador de futebol. Prática do jogo. Diferentes planos de aquecimento. Noções de preparação física. Influência traumática no futebol. Sistemas de referências (jogos) táticas. Prática do jogo. Histórico do futebol de salão. Técnicas de aprendizagem (fundamentos). Treinamento físico-técnico para o goleiro. Regras de futebol de salão. Táticas em movimento. Tática estática. Os jogadores da equipe. Planos para treinamento. Sistema de jogos.

304045 - GINÁSTICA - 136 h

Fundamentos técnicos de exercício ginástico. Análise das qualidades físicas. Atividades com e sem utilização de elementos de ginástica. Comandos em Educação Física. Gênese: natureza e classificação da ginástica.

304046 - GINÁSTICA OLÍMPICA - 136 h

Histórico da Ginástica Olímpica. Aparelhos: oficiais (MeF) e auxiliares. Terminologia específica. Procedimento didático para a iniciação da Ginástica Olímpica. Generalidades das provas do masculino e feminino. Teoria e prática da progressão pedagógica dos elementos básicos para a iniciação de Ginástica Olímpica de solo e aparelhos. Técnica para ajuda e segurança. Organização de competições. Registros Técnicos. Regulamentação. Regras oficiais/código de pontuação. Generalidades.

304047 - HANDEBOL - 136 h

Iniciação ao Handebol: problemas e possibilidades didáticas. Desenvolvimento da motricidade e da aptidão física infantil, através do Handebol. Processo Ensino-Aprendizagem e formação básica para o Handebol. Processos Técnicos: simples e complexos. Elementos técnicos: ataque, defesa e goleiro. Princípios táticos gerais: tática ofensiva, tática defensiva, e a tática do goleiro.

304048 - NATAÇÃO - 136 h

Conhecimento teórico e prático. Progressões pedagógicas das saídas e viradas dos nados "crawl", costas, peito e borboleta. Regras oficiais da FINA (competições). Conhecimento teórico/prático. Técnicas utilizadas nos nados crawl, costas, peito e borboleta. Técnicas utilizadas nas saídas e viradas dos nados. Escolinhas de natação (montagem e funcionamento). Planos de aulas de natação (diferentes faixas etárias). Regras de aulas de natação (diferentes faixas etárias). Regras oficiais da FINA (competições). Noções gerais de salvamento. Natação para bebês, gestantes e portadores de deficiências. Natação terapêutica.

304049 - RÍTMICA - 102 h

Considerações gerais. Valor da Ginástica Rítmica. Histórico. Alinhamento postural, atitudes e posições. Ritmo-planos-sentidos e direções. Classificação dos movimentos. Qualidades físicas. Dança-utilização de materiais, montagem e séries. Danças Folclóricas.

304050 - HISTÓRIA E TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - 102 h

Análise do pensamento histográfico na Educação Física e nos esportes no Brasil. As tendências atuais da Educação Física mundial. Estudo da Educação Física e dos esportes face às políticas governamentais. Estudo da estrutura das instituições, formações dos profissionais em Educação Física e Esportes. A Educação Física como ciência. Epistemologia e Educação Física. A produção do conhecimento em Educação Física no Brasil.

304051 - VOLEIBOL - 136 h

Histórico do Voleibol. Regras e súmulas. Noções básicas sobre as técnicas individuais. Princípios de sistemas. Aprofundamento das técnicas individuais. Princípios combinados. Exercícios combinados. Recursos do voleibol. Noções sobre o técnico em voleibol. Vocabulário do voleibol.

304052 - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MOTOR - 68 h

Bases teóricas de desenvolvimento humano; bases teóricas da aprendizagem e do desenvolvimento motor, categorias do movimento, níveis de aprendizagem de habilidades motoras, movimentos relacionados ao esporte.

501019 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 102 h

Objetivos da Psicologia da Educação. Abrangência. Características no processo do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano nos períodos de 0-2 anos, 2-7 anos, 7-12 anos e adolescência nas áreas físico-motora, sócio-emocional e intelectual. Personalidade. A aprendizagem. Fatores que interferem na aprendizagem. Motivação. O professor e as interações com o aluno. Capacidade cognitiva, habilidades psicomotoras. Aprendizagem de atitudes. Teorias.

501020 - SOCIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA - 68 h

Fundamentação geral. O objeto da sociologia. Organização social. Estrutura social. Estratificação social. Diferenças de classes nos esportes. Indivíduo, sociedade, personalidade e cultura. Processos sociais. Esportes, lazer e sociedade. Os jogos e os esportes como instrumentos educacionais. Bases sócio-psicológicas das aulas de educação física. Educação, esporte e ideologia. Ensino de educação física como campo de ação e vivência social.

501072 - PSICOLOGIA DO ESPORTE - 68 h

Conhecimento teórico/prático do comportamento humano na atividade física e desportiva. Desenvolvimento motor e aprendizagem motora.

501061 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - 68 h

Sistemas de ensino. Leis do ensino no país. Escola de 1º grau. Ensino Profissionalizante. A estrutura administrativa da escola. A verificação do rendimento escolar. Professores e especialistas da Educação.

503057 - DIDÁTICA - 68 h

Fundamentação teórica sobre a evolução histórica da Didática e suas diferentes abordagens, considerando os seus aspectos psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, privilegiando-se os temas: a evolução das idéias pedagógicas no Brasil, a contextualização da Didática, algumas concepções psico-pedagógicas e suas repercussões na Didática; o processo ensino-aprendizagem; momentos e problemas.

503063 - METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I - 68 h

Objetivos do ensino de Educação Física. Concepções vigentes no ensino de Educação Física. Material didático específico. Planejamento didático. Modalidades específicas de avaliação. Aplicação das habilidades específicas para o ensino de Educação Física.

503064 - METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II - 68 h

Investigação e contato com a realidade educacional. Elaboração de projeto para atuação nas escolas. Experiências de docência nas classes de 1º e 2º graus.

506012 - PORTUGUÊS INSTRUMENTAL - 68 h

Técnicas de leitura. Técnicas de redação. Elementos da língua padrão. Redação oficial