

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Caroline Canabarro de Oliveira

A RELAÇÃO TEORIA DO CONHECIMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROFESSORES DA ESEF/ UFRGS

Porto Alegre

2010

CAROLINE CANABARRO DE OLIVEIRA

A RELAÇÃO TEORIA DO CONHECIMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROFESSORES DA ESEF/ UFRGS

O presente trabalho de conclusão de curso faz parte dos requisitos necessários para a graduação no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Laura Fonseca
Co-orientador: Prof^o Mário Braunner

Porto Alegre

2010

Caroline Canabarro de Oliveira

A RELAÇÃO TEORIA DO CONHECIMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROFESSORES DA ESEF/ UFRGS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Conceito Final:

Aprovado em 21 de julho de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Avaliador – Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Orientadora – Prof. Dra. Laura Souza Fonseca

AGRADECIMENTOS

Ao Gui pelo amor e dedicação, sem teu sorriso e teu carinho eu não teria conseguido;

À minha família pela confiança, pelo apoio e por sempre me lembrarem quem eu sou;

Aos meus amigos de ontem e hoje que trilharam comigo este caminho, vocês foram calmarias em meio a muitas tormentas;

Aos meus orientadores: Laura Fonseca, Mário Brauner e Isabella Filippini, por acreditarem ser possível esse trabalho e por me apoiarem nessa batalha;

Aos colegas do grupo Trabalho e Formação Humana pelo acolhimento e pelo aprofundamento teórico possibilitado;

Aos professores e estudantes participantes desse estudo pela contribuição e disponibilidade;

Àqueles que, de um jeito ou de outro, me mostraram que o novo é possível.

Com meu carinho e alegria, muito obrigada!

Dedico este trabalho a minha mãe por ter me ensinado a voar e ao meu pai por me ensinar que é preciso ter os pés no chão.

Amo vocês.

*"A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível."
Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas*

RESUMO

O presente trabalho se insere no grupo Trabalho e Formação Humana (FACED – UFRGS). Tem por objetivo analisar quais teorias do conhecimento podem ser identificadas como orientadoras do trabalho pedagógico dos professores da ESEF/UFRGS. Como problema orientador dessa pesquisa, formulamos: qual(is) teoria(s) do conhecimento colaboram com o trabalho pedagógico dos professores dos cursos de Educação Física da UFRGS? Para respondê-la, procura-se, utilizando o materialismo histórico-dialético, apontar: a) a relação do trabalho como condição necessária para humanização do ser humano; b) a influência dos modos de produção na concepção do conhecimento socialmente produzido; c) a historicidade das teorias pedagógicas em nosso país, bem como as abordagens pedagógicas da educação física; d) a história da ESEF; e) o trato da formação de professores de educação física; f) e as aproximações conceituais. Trata-se de um estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de informações: análise de conteúdo, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal. Analisaram-se os planos de ensino das disciplinas e as últimas publicações dos sujeitos da pesquisa, sendo estes os professores da ESEF/UFRGS. Foram feitas, ao todo, quatro entrevistas, uma com cada professor, totalizando, aproximadamente, quatro horas e meia de gravação. Ao final do trabalho de campo, analisamos as informações coletadas através da triangulação de dados, o que, juntamente com as concepções prévias e a materialidade do campo, nos levaram a diversas categorias que nos fazem melhor compreender e responder nosso problema de pesquisa. Concluímos que é possível identificar a relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico, visto que ambas são influenciadas pelo método, ou visão de mundo de cada professor, porém necessitamos avançar em nossos estudos para que possamos afirmar quais teorias orientam os professores da ESEF/UFRGS. Acreditamos que há necessidade de se repensar a organização e o trabalho destes, para que possam colaborar na formação de professores de educação física, buscando uma práxis crítica e superadora da ordem vigente.

Palavras Chaves: Teoria do Conhecimento, Trabalho Pedagógico, Professores ESEF/ UFRGS.

ABSTRACT

This paperwork is related to the research of the group Work and Human Development (FACED – UFRGS). Its main goal is to analyze which knowledge theories can be identified as a guide for the pedagogic work of ESEF/UFRGS professors. The problem that orients this research is: which knowledge theory (or theories) help the pedagogic work of the professors of Physical Education at UFRGS? To answer it, using materialism historical-dialectic, it will be shown: a) the relation of working as a necessary condition for humanization of human beings; b) the influence of production ways in the conception of knowledge socially produced; c) the history of pedagogic theories in our country, as well as the approach related to physical education; d) the history of ESEF; e) the way physical education professors are trained; f) and conceptual definitions. This is a case study and the tools used to collect information were: content analysis, semi-structured interview and focal group. Teaching plans of the disciplines were analyzed and the last publications of the people researched – ESEF/UFRGS professors. A total of four interviews were made, one with each professor, giving about four hours and a half of interview records. At the end of the interviews, information collected was analyzed through data triangulation. The analysis of the information took to several categories that help to understand and answer the problem that this research proposes to answer: the relation knowledge theory and pedagogic work, academic productivity, professors training, insight of professor role, disarticulation between the disciplines and others. The conclusion is that it's possible to identify a relation between knowledge theory and pedagogic work, since both are influenced by the method, or worldview of each professor. We believe that it's necessary to rethink the organization of the professors' work, in such way that could help in their training and formation, seeking a critical praxis and surpassing current order.

Key-words: Knowledge theory, pedagogic work, ESEF/ UFRGS professors.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMEX – Comissão de Extensão

COMGRAD – Comissão de Graduação

COMPESQ – Comissão de Pesquisa

CONSUNI – Conselho da Unidade

DAEFI – Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança

DEFI – Departamento de Educação Física

EF – Educação Física

ESEF – Escola de Educação Física

EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional de Estudantes

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	16
1.1 A RELAÇÃO ENTRE MODOS DE PRODUÇÃO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	18
1.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	19
1.3 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	23
1.4 HISTÓRIA DA ESEF	26
1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EF – PARA MELHOR ENTENDER A ESEF/UFRGS	30
2. APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	33
2.1 TEORIA	33
2.2 CONHECIMENTO	34
2.3 TEORIA DO CONHECIMENTO	36
2.3.1 <i>IDEALISMO</i>	36
2.3.2 <i>MATERIALISMO</i>	37
2.3.2.1 <i>MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO</i>	38
2.3.3 <i>POSITIVISMO</i>	39
2.3.4 <i>FENOMENOLOGIA</i>	39
“ <i>PÓS-MODERNA</i> ”	40
2.4 TRABALHO PEDAGÓGICO	41
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
4. CATEGORIAS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
CONCLUIR SEM TERMINAR – PROPOR FORMAS DE SUPERAR	62
REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA	65
APÊNDICE A	69
APÊNDICE B	71
APÊNDICE C	72
APÊNDICE D	73

INTRODUÇÃO

A trajetória de minha vida que me proporcionou escolher essa temática é tão longa quanto minha vida acadêmica. Ingressei na Universidade Metodista de São Bernardo do Campo – SP no ano de 2001, no curso de Licenciatura em Filosofia, contrariando todas as expectativas das pessoas de meu convívio. Isto porque, desde meus sete anos de idade, já praticava handebol (chegando a fazê-lo profissionalmente), logo “natural” era seguir os meus estudos pela área da Educação Física.

Porém, um momento especial e um pouco nebuloso de meu 2º Grau (atual Ensino Médio) assisti a uma palestra sobre “vocaçãõ” e “Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS”, que todos os jovens ansiavam por saber. Nessa palestra, um dos professores que, infelizmente não me recordo o nome, apontou, como um começo interessante para ingressar na academia, o curso de Filosofia. Segui seu conselho. Foi amor à primeira vista.

A Filosofia provocou/ despertou em mim diversas sensações e sentimentos que me apresentaram uma nova forma de ver o mundo: duvidando das coisas que acreditei cegamente por toda minha vida. Ou seja, a partir deste encontro tomei para mim as rédeas de minhas crenças. Interessei-me profundamente pelos estudos de filosofia. Entretanto as perspectivas profissionais eram escassas e não teria como me manter depois de formada. Decidi trocar de curso e passar a fazer algo que também me dava prazer e que proporcionaria melhores perspectivas profissionais.

Em 2003, ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física na Metodista. Com dificuldade de seguir meus estudos em São Bernardo do Campo, decidi voltar para minha cidade natal, Porto Alegre, no ano de 2004. Ingressei assim, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS em 2006.

Durante esse processo, formou-se em mim uma noção de que o ser humano é uma coisa só, e não várias partes segmentadas e grudadas, sem relação umas com as outras, mas um ser que se completa nas relações sociais, tendo o trabalho como origem da vida humana. Quer seja, embora parecendo distantes, Filosofia e Educação Física são faces de uma mesma moeda. Tal formulação foi, paulatinamente, ficando explícita quando me aproximei do Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEFI) da UFRGS. Vivenciar suas práticas, participar de suas discussões, tornar-me membro dele, propiciou-me encontrar o ponto exato: somos seres complexos, vivendo em uma sociedade complexa, mas em momento algum, fragmentos.

Todavia essa relação não é clara e consciente para todas as pessoas. Essa consciência de que pensamos, agimos e somos de uma determinada maneira e de que há uma rede de relações (nossas com o mundo, nossas com os outros, etc.) que nos faz ser quem somos - a qual denomino filosofia operante em nossas vidas - é o nosso método¹. Tal método nos faz perceber que os seres humanos não são isolados, nem entre si e nem partes isoladas internamente, mas sim um conjunto, uma rede de infinitas relações e opções que nos transformam naquilo que somos.

E foi a proximidade com o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que me fez perceber o método que eu ensaiava utilizar: o materialismo histórico-dialético. Tal método (o qual ainda não domino e sei ter longa maturação à frente) me trouxe até esta relação “inusitada” entre Filosofia e Educação Física.

Partindo dessa proximidade entre áreas, me questionei sobre como materializar essa relação. Lembro que por diversas vezes ouvi a professora doutora Celi Taffarel² questionar os pressupostos teóricos que referendavam as escolhas teórico-metodológicas de nossos docentes, principalmente aqueles que defendem os cursos de bacharelado em Educação Física³. Essa pergunta sempre feita e nunca respondida pelos docentes instigados, me fez desejar conhecer nos professores de nossa escola qual ou quais teorias do conhecimento colaboram com seu trabalho pedagógico.

Certamente que não apenas a curiosidade me leva a abordar este intrincado tema. Acredito que este conhecimento ajudará a entender quais processos levaram e levam os docentes da Escola de Educação Física da UFRGS a exercer a docência como exercem; porque também, descobrir qual caminho teórico é escolhido por nossos professores é uma forma de conhecê-los.

Este trabalho pretende trazer à luz uma discussão de fundo da Educação Física que permanece insuficiente por, num mundo fortemente influenciado pelos pós-modernos, não encontrar espaço para entendermos a nós mesmos e aos que nos cercam. Pretendo retomar tal

¹ Compreendemos método como concepção de mundo, forma de analisar um fenômeno social, modo como analiso a realidade e a importância dessa concepção na intervenção do fenômeno e na realidade social.

² Professora titular da Universidade Federal da Bahia, com longo histórico de lutas e publicações, cuja perspectiva teórica sempre é apresentada: materialismo histórico-dialético.

³ Discussão extremamente relevante em nossa área, a qual me posiciono lado a lado com o MEEF: radicalmente contrária a esta falaciosa divisão, só podendo ser superada com a implementação da Licenciatura Ampliada – proposta pelo MEEF. Para mais informações, ver: Filippini, 2010, Dutra, 2010, EXNEEF, 2009/2010.

debate⁴ aquilo que poderemos chamar de *a priori* pedagógico, o que vem antes da aula propriamente dita, o que está escondido, marginalizado e que por estar à margem, não é debatido.

Ao aproximar Filosofia e Educação Física, percebemos que sua relação é mais estreita do que aparentemente representa, principalmente na universidade. Nossos professores são cientistas e esse é, também, um dos tantos laços que unem essas duas áreas.

Desta forma, a teoria do conhecimento, nos ajudará a trilhar os caminhos do pensamento, ou da construção do saber pelos quais nossos professores percorrem. Caminhar com eles pode ser uma ferramenta muito útil, posto que quando compreendemos suas formas de entender e lidar com a realidade, entenderemos também seu agir no mundo, seu método. Cientes de que este método propõe uma concepção de mundo, de educação, que a nosso ver, deverá ser fonte de mobilização rumo à “atitude crítica” (TAFFAREL, 2008) ou a superação das práticas pedagógicas vivenciadas.

A presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. O primeiro ponto que coloco foi a dificuldade de compreender a relevância de um pesquisador deixar claro qual é a base teórica de seu trabalho. Percebam a contradição eminente em que me colocava em não fazê-lo, pois se escrevo/ pesquiso em meu trabalho de conclusão de curso sobre a importância de conhecermos as teorias que sustentam as práticas de nossos professores, como este item seria desnecessário em meu trabalho?

Outro quesito diz respeito ao olhar que o pesquisador dirige para o fenômeno. Este olhar traz consigo uma concepção de mundo, uma forma de pensar a sociedade, a vida, a natureza, etc.; e evidenciá-la propicia uma leitura intencional; como a pesquisa é (ou deveria ser).

Assim sendo, as relações entre os fenômenos e o pesquisador são mediadas pelo método, pela forma como este sujeito encara a realidade. Por isso a importância em dizer com que “óculos” olhamos a realidade. Muito mais que delimitação ou imposição teórica, considero essa apresentação como um facilitador e indispensável ponto de partida para todas as pesquisas, visto que defendo a ideia de que a ciência não é neutra.

Todavia gostaria de salientar neste ponto a dificuldade em torná-lo concreto. Inicialmente porque jamais pensei, ou fui orientada para tal nas pesquisas que realizei ao longo de minha formação, ou coloquei este aspecto como importante, ou mesmo existente. Posteriormente a

⁴ Refiro-me aqui ao debate ocorrido durante a década de 1990, cujo objeto de estudo era determinar “o que é educação física”. Para mais informações a esse respeito ver Revista Movimento anos de 1994, 1995.

minha dificuldade foi em conseguir “fugir” das perspectivas positivistas, fenomenológicas e/ou empíricas tão comuns nos estudos da educação (TRIVINÓS, 1987 e GAMBOA, 2007). Porque, mesmo que não tenhamos consciência, somos levados a agir por um determinado caminho.

E, por fim, porque optar pelo materialismo histórico-dialético requer realizar um trabalho profundo e transformador, no que diz respeito ao fenômeno e ao pesquisador. Encontro em Frizzo (2010) o fundamento que justifica essa escolha:

“... toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado... os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se organiza a realidade na investigação, às diferentes maneiras como nos apropriamos do objeto do conhecimento. Isso quer dizer que a questão do método exige análise mais complexas e não se reduz à parte instrumental da pesquisa.” (p. 200)

Corroborando com o autor, tenho convicção de estar no caminho certo, realizando na prática aquilo que procuro encontrar nos mais diversos setores acadêmicos.

Assim, sistematizo como problema de pesquisa a seguinte questão: *“qual(is) teoria(s) do conhecimento colaboram com o trabalho pedagógico dos professores dos cursos de Educação Física da UFRGS?”* A metodologia utilizada foi um Estudo de Caso, e as ferramentas investigativas foram: entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e análise de documentos. A triangulação de dados foi a técnica de análise dos materiais, conforme Triviños (1987).

Dada as limitações da pesquisadora, a complexidade da temática e a não caracterização direta do campo quanto às teorias do conhecimento utilizadas pelos professores da escola, entendemos que esta pesquisa é um primeiro passo rumo a essência do fenômeno e que a caminhada que nos trouxe até aqui traz a perspectiva de que é preciso aprofundar a temática, realizar mais leituras, para que possamos ter propriedade em identificar com maior clareza a relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico. Muito embora, salientamos que os avanços e as reflexões que a pesquisa científica nos impuseram foram de grande valia para o momento em que a autora se encontra – finalizando um curso de graduação.

Assim feito, o trabalho constitui-se das seguintes partes: um capítulo intitulado “aproximações teóricas”, que identifica as matrizes teóricas que sustentam a pesquisa; outro de aproximações conceituais, visto que os diversos conceitos trabalhados ao longo do trabalho podem, foram e são diversamente interpretados ao longo da história, dessa forma acreditamos minimizar possíveis distorções entre o leitor e a autora; seguido a este, delimitamos nossa

metodologia, posteriormente procedemos a análise dos materiais oriundos do campo e por fim, concluimos sem a intenção de terminar) a presente pesquisa.

1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

*“O homem não nasce humano, torna-se humano.”
(TAFFAREL, 2010)*

Para que os homens possam existir, eles devem transformar constantemente a natureza. Ao transformar a natureza, criam condições para que a natureza os transforme também. Quer seja, quando o homem modifica o curso de um rio para levar água até lugares ermos – alterando a natureza, essa modifica as possibilidades de vida social do homem, favorecendo a criação ou extinção de sociedades (agora) próximas ao rio. Essa relação é uma via de duplo sentido, cuja articulação e mediação é realizada através do trabalho.

É por meio do trabalho que os homens constroem materialmente a sociedade e lançam as bases para que se construam como indivíduos. Tornam-se diferentes da natureza, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA e TONET, 2008). Pelo homem, diferentemente dos animais, a transformação da natureza é projetada, intencional. Sua capacidade de idear, objetivar diferencia o homem dos demais seres. Para Lessa e Tonet (2008):

*“O trabalho é o processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É, sempre, a objetivação de uma prévia ideação e a **resposta a uma necessidade concreta.**” (grifo nosso, p. 21)*

Entretanto, o tornar-se humano não se dá apenas na relação homem X natureza, mas também entre o homem e os demais seres humanos, com o entorno, no desenvolvimento dos meios de produção, produzindo e reproduzindo a própria vida. Através dessas relações e da evolução, identificamos o trabalho como componente da base econômica de uma dada sociedade, sendo esse determinante para as formas políticas, jurídicas e o conjunto de idéias que existem em cada sociedade. Nesse contexto, as relações constituem-se na forma de exploração, de expropriação e de exploração, que manifestam hoje, através do capitalismo, a destruição da natureza, da cultura e das forças produtivas – meio ambiente, trabalho, trabalhador (TAFFAREL, 2010).

Ao final do século XIX, o aumento da capacidade produtiva, da especialização e da diversidade da produção industrial, concomitante com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, possibilitaram a proliferação de estratégias para aumentar a escala de

produção. Nesse contexto, Frederick Taylor e Henry Ford formularam estratégias para a técnica de produção industrial, taylorismo e fordismo, respectivamente.

Tendo a necessidade de produzir mais em menos tempo, o taylorismo implementa a divisão do processo de produção (otimizando o tempo), onde cada trabalhador é responsável por uma parcela da produção; e o fordismo, fazendo uso do taylorismo, cria a linha de produção em série, com o objetivo de expandir o consumo às massas. Dessa forma, o taylorismo permitiu que os trabalhadores se distribuíssem na linha de montagem e o fordismo que estes fossem substituídos por máquinas. Segundo Filippini (2010), tais sistemas expandiram-se nas economias capitalistas durante as duas guerras mundiais, ainda que necessitassem da intervenção do Estado no período pós-guerra para garantir o “escoamento” da produção no mercado, através daquilo que ficou conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social foi uma tentativa dos países capitalistas centrais de superar a crise que se estendia desde os anos 1930, que gerou desemprego em massa, queda brutal das taxas de acumulação, entre outras coisas. A partir de reivindicações e mobilizações dos trabalhadores, foram criadas políticas de assistência sociais, tais como: pleno emprego, estabilidade, seguro desemprego, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte.

Com a crise pós-guerra, do ponto de vista do capital, os modelos taylorista e fordista não dão mais conta da demanda de produção. Faz-se necessário um sistema que produza diferentes produtos, em um curto espaço de tempo e com padrão de qualidade⁵ em seus serviços. Entra em cena o modelo toyotista, oriundo do Japão (1950), valendo-se de tecnologia de ponta e do número reduzido de trabalhadores polivalentes (responsáveis por mais de uma tarefa), o que torna a produção mais rápida e flexível, acontecendo conforme a procura.

Partindo das transformações no modo de produção, onde ocorre uma flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais e do controle da iniciativa privada pelo Estado, a era da acumulação flexível entra em vigor uma nova ordem mundial. Começa a se organizar na esfera política o neoliberalismo (PINTO, 2007).

O neoliberalismo (atual face do capitalismo) caracteriza-se por: Estado mínimo na garantia de direitos aos trabalhadores e investimentos sociais, e máximo para o capital, em sua

⁵ No sentido capitalista do termo, não relacionado com as condições sociais dos trabalhadores, do planeta ou das relações humanas.

capacidade de romper o poder de sindicatos e no controle monetário, como justificativa para amenizar uma profunda crise. (ANDERSON, 2008)

Filippini (2010) sistematiza a conjuntura do capital, entendendo que esse passa por diversos períodos de crise, sendo que se configura como uma crise estrutural a partir da década de 1970, com a diminuição das taxas de lucros e da insustentabilidade do Estado de Bem-Estar Social por um longo período. Como resposta a tais crises, a reestruturação produtiva obriga o trabalhador a se adaptar às exigências do reordenamento do mundo do trabalho. O período em que nos encontramos, toma a característica de crise estrutural do capitalismo pautada pela privatização do setor público e a desregulamentação dos direitos trabalhistas.

Passamos, portanto, por um processo de tentativa de renovação/rejuvenescimento do capitalismo cujas maiores marcas são a ampla seletividade e os altos índices de exclusão, além dos investimentos em áreas lucrativas, cuja expressão social é a destruição das forças produtivas em escala planetária (SANTOS JUNIOR, 2005).

1.1 A RELAÇÃO ENTRE MODOS DE PRODUÇÃO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para compreender o conhecimento humano e, principalmente a ciência, é necessário que tracemos um paralelo entre os modos de produção e o avanço científico. A ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana (ANDERY, 2006). O processo de construção do conhecimento científico e seu produto refletem o desenvolvimento e a ruptura ocorridos nos diferentes momentos da história. Em outras palavras:

“... os antagonismos presentes em cada modo de produção e as transformações de um modo de produção a outro serão transpostos para as idéias científicas elaboradas pelo homem... A divergência com relação a que procedimentos levam á produção de conhecimento está sustentada pelas concepções que os geram; ao se alterar a concepção que o homem tem sobre si, sobre o mundo, sobre o conhecimento (o papel que se atribui à ciência, o objeto a ser investigado, etc.) todo o empreendimento científico se altera.” (p. 13 e 14)

Logo, só poderemos entender a produção do conhecimento - que interferiu e interfere na história construída pelo ser humano - se forem analisadas as condições concretas que

condicionaram e condicionam sua produção. Essa forma de análise não nega a existência da dinâmica interna da própria ciência, antes o contrário. Sabe-se que as descobertas científicas são fatores determinantes para aquisição de novos conhecimentos. Tal forma de compreender a realidade nos permite conceber a ciência como uma ferramenta extremamente útil à humanidade, porém também limitante. Temos a possibilidade de crer na capacidade humana em alterar o meio em que vive e ser alterado por ele, gerando cada vez mais conhecimentos, muito embora nem sempre acessíveis a imensa maioria da população.

Portanto, é necessário compreender as mutações pelas quais o sistema capitalista passou para podermos entender a maneira como atuam os docentes. A nosso ver, a atuação profissional dos professores da ESEF/UFRGS reflete o tempo, o espaço, as condições sociais, políticas, econômicas, culturais em que vivem e, ao conseguirmos identificar esses fatores, poderemos compreender suas escolhas por determinadas teorias.

1.2 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

“... o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes.” (SAVIANI, 2008)

Se para compreendermos o processo de conhecimento da humanidade voltamos os olhos para o modo de produção, ao direcionarmos nossas atenções para educação, não poderia ser diferente. A educação também marca e é marcada pelos meios de produção a qual está inserida, o que gera diferentes conceitos do que vem a ser educação e, conseqüentemente, diversas formas de se pensar a formação. Portanto, traçaremos um paralelo entre a constituição da sociedade capitalista e a educação tal qual a temos hoje.

Entendemos educação como um aprendizado individual, cujos efeitos são sociais e coletivos, pelo qual o ser social se apropria de certos conhecimentos que lhe proporcionam a possibilidade de compreender e agir sobre a realidade que o cerca. É a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela. (MÉSZÁROS, 2005)

Vemos em Dutra (2010) que é importante compreender que:

“... a educação, bem como o esporte, a mídia, o trabalho, que fazem parte da nossa vida, produzem e reproduzem valores da e para a sociedade... a educação submete-se às determinações da base material de muitas formas, o que acaba contribuindo para a reprodução e

manutenção desta sociedade. A educação tende a refletir a sociedade que a produz, expressando o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais” (p. 12 e 13)

Dessa forma, é possível conceber que o capitalismo é um dos fatores determinantes na educação, ou ainda, que a sociedade capitalista (organizada em duas classes sociais distintas: burguesa e proletária) influencia a organização da educação. Serão os detentores dos meios de produção que decidirão o que, como e para quem se educa.

Compreender a escola como meio produtor e reproduzidor das relações sociais, entendendo a conjuntura em que ela se constitui e os objetivos de sua criação, nos permite refletir sobre o seu papel social.

Pistrak (2000) coloca que a escola “reflete sobre seu tempo e sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social, se assim não o fosse, já teria sido extinta há muito tempo”. Em sendo uma arma ideológica, pode ser usada para reforçar as relações capitalistas ou para uma nova ordem social: o socialismo. Neste contexto os educadores optam por uma concepção teórica e filosófica de vida, mesmo que sem plena consciência do que de fato seja isso.

Quer seja, o método utilizado pelo professor influencia diretamente a forma como sistematiza o conhecimento, escolhendo assim a teoria do conhecimento que irá corroborar com sua prática. Como uma cadeia de relações, será esta mesma teoria do conhecimento que dará suporte ao seu trabalho pedagógico, desde a seleção de um conteúdo disciplinar, a forma como expor esta seleção para os estudantes, até a maneira como questionará o entendimento destes para com o conteúdo. Tomando os professores como pesquisadores (sendo a pesquisa parte de seu trabalho pedagógico), concordamos com Gamboa (2007):

“Os pesquisadores, cientes dos pressupostos e das implicações dos métodos e das teorias que utilizam, sem dúvida, terão a oportunidade de exercer uma saudável autocrítica sobre seu trabalho investigativo e poderão ponderar melhor o resultado de sua pesquisa com as contribuições da filosofia.” (p. 141)

Compreendemos que os professores são, além de educadores, pesquisadores, e que a ciência de seus pressupostos teórico-metodológicos permitirá maior (e melhor) análise e intervenção em seu trabalho pedagógico.

Ao analisarmos o fenômeno desta perspectiva, utilizamos as categorias de totalidade e historicidade (MARX, 1989), em que não é possível compreender a sociedade pelo particular. Sendo a totalidade não a soma ou ajuntamento de partes, mas relações, mediações, que definirão

o fenômeno. Assim, só é possível pensar a teoria do conhecimento na totalidade do fenômeno, que não se dá isoladamente, mas sim imbricado de relações sociais, econômicas, políticas, históricas, culturais, etc.

Torna-se relevante pensar historicamente o fenômeno – das teorias pedagógicas brasileiras, pois será possível, ao descrever o presente com os elementos que apontam para o passado, compreender a dimensão ontológica do mesmo. Entender o movimento histórico e o quanto a própria história da humanidade influencia o fenômeno é necessário para compreendermos o presente.

Partindo dessa perspectiva, Saviani (2008 e 2008b) aponta as ideias pedagógicas que predominaram no Brasil do início do século XIX até a atualidade, as quais sistematizamos no quadro a seguir:

TEORIA	CARACTERÍSTICAS
Escola Tradicional (início séc. XIX)	Papel de difundir a instrução; necessidade de tirar a população da marginalidade, transformar em cidadãos; <i>escola centrada no professor</i> , cabendo a ele <i>transmitir</i> o conhecimento aos alunos.
Escola Nova (início período republicano brasileiro)	Pilares científicos (biologia, psicologia e sociologia); desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos/processos pedagógicos, <i>do professor para o aluno</i> , do esforço para o interesse, da disciplina para espontaneidade; importante não é aprender, mas <i>aprender a aprender</i> ; professor estimulador.
Pedagogia Tecnicista (surge no Estado Novo e perdura até a ditadura civil-militar brasileira)	Parte do pressuposto da <i>neutralidade científica</i> ; inspirada no princípio da <i>racionalidade, eficiência e produtividade</i> ; processo educativo objetivo e operacional; maximização da racionalidade em detrimento da subjetividade; mecanização do processo; professor e aluno são secundários, o <i>elemento principal é a organização racional; aprender a fazer</i> .
Crítico-reprodutivistas (paralela ao tecnicismo)	<i>Criticam</i> a problemática da educação remetendo aos seus determinantes objetivos (à estrutura sócio-econômica); <i>reprodutivista</i> , pois as críticas concluem que a função da educação é reproduzir as condições sociais vigentes; referências: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e “teoria da escola dualista”, todas elas são teorias <i>sobre</i> a educação e não <i>da</i> educação.
Contra-hegemônicas (década de 1980 em diante)	a) “educação popular”: concepção libertadora; educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante; substituem a categoria “classe” por “povo”; autonomia popular metafísica.

	<p>b) “pedagogias da prática”: inspiração libertária (princípios anarquistas); conceito de classe; saber gerado pela prática social deve ser valorizado; ato pedagógico político; prática pedagógica articulada com os interesses das camadas populares.</p> <p>c) “crítico-social dos conteúdos”: papel da escola é difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais; conteúdos de ensino são os culturais universais (patrimônio comum da humanidade), permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais; professor garante a ligação dos conhecimentos universais e a realidade concreta dos alunos; relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor; a relação professor-aluno baseia-se em trocas; educação a serviço da transformação social.</p> <p>d) “histórico-crítica”: concepção dialética; educação como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens; prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa; professor e aluno estão igualmente inseridos na prática social, mas com posições distintas; aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor dos instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).</p>
<p>Remodelações do produtivismo, da escola nova, do construtivismo e do tecnicismo ao neoliberalismo (a partir da década de 1990, até os dias atuais)</p>	<p>a) “neoprodutivismo”: adoção do modelo toyotista (flexível, polivalente); remodelação da teoria do capital humano: busca da produtividade na educação; antes a educação tinha como objetivo de garantir que as pessoas trabalhassem, hoje trata-se de garantir o “direito” a procurar emprego.</p> <p>b) “neoescolanovismo”: resgate do lema “aprender a aprender”, porém o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos (aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas); professor deixa de ser o que ensina para ser auxiliador no processo de aprendizagem; prática <i>light</i> (educação em qualquer lugar, feita por qualquer um, de qualquer forma).</p> <p>c) “neoconstrutivismo”: teoria do professor reflexivo, valoriza os saberes docentes centrado na pragmática da experiência cotidiana; pedagogia das competências (outra face das pedagogias do aprender a aprender), objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis.</p> <p>d) “neotecnicismo”: conceito de competências; objetivo de maximizar a eficiência; tornar os indivíduos mais produtivos (mercado de trabalho e vida social); manutenção dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, porém agora controle e direção pertencem à iniciativa privada e às organizações não</p>

	governamentais (não mais ao Estado); empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos; flexibilização do processo em que o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados; avaliação dos resultados garantirá eficiência e produtividade; busca da “qualidade total” (ensino voltado para nichos de mercado), “satisfação total do cliente” (educadores prestadores de serviço, aprendizes em clientes e a educação como um produto a ser produzido com qualidade variável) e “pedagogia corporativa” (empresas organizam cursos superiores preparando seus futuros empregados).
--	---

Quadro 1 – Sistematização das ideias pedagógicas brasileiras

Cientes de que este quadro não representa a totalidade das ideias e das teorias pedagógicas brasileiras, fazemos uso dele para poder olhar o passado de forma sistematizada e norteadora.

1.3 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Após traçarmos, em linhas gerais, as teorias pedagógicas existentes em nosso país, acreditamos ser interessante fazer o levantamento das abordagens pedagógicas de nossa área – educação física. Não com o intuito de subsidiar elementos para análise dessas abordagens no trabalho pedagógico dos professores da ESEF/ UFRGS, mas para que possamos refletir sobre a atuação dos professores em formação desta escola. Em outras palavras: embora não tenham uma relação direta com as teorias de conhecimento, as abordagens da educação física refletem na concretude da ação tais teorias.

Tendo como referencial a história da educação física, observamos as diferentes abordagens pedagógicas que fundamentaram esta prática no interior das escolas, bem como fora delas. Considerando que toda prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas (COLETIVO DE AUTORES, 1992), identificamos na Educação Física diferentes momentos históricos que possibilitaram o surgimento das diversas abordagens pedagógicas.

No final do século XVIII e início do século XIX, temos na Europa o palco para construção e consolidação do sistema capitalista, onde os exercícios físicos terão papel fundamental (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para uma nova sociedade, era preciso novos homens, mais fortes, mais ágeis, mais empreendedores e mais disciplinados. Este novo homem tinha necessidade de um corpo preparado para a jornada diária, cuja venda de sua força de

trabalho possibilitaria sua sobrevivência. E é, nesta conjuntura, que os exercícios físicos surgem como ferramenta para construção deste trabalhador.

A classe dominante, detentora dos poderes do estado, ciente desta necessidade e sabedora de que uma sociedade forte é feita por homens fortes, toma para si (para o estado) este cuidado. Conforme vemos expresso no trecho abaixo:

“...práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pag. 35)

Destacamos ainda que, neste período, a ciência estava envolta pelo pensamento mecanicista e que o corpo era visto apenas pelo prisma biológico, sendo igualado a uma máquina. É a ciência quem fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo. Assim, conforme Bracht (1999):

*“...o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse **uma adequada adaptação ao processo produtivo** ou a uma perspectiva nacionalista, e por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo.” (p. 73 grifo nosso)*

Segundo Bracht (1999), as aulas nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, transportando não apenas seus conhecimentos de como alcançar corpos “saudáveis”, mas as normas e os valores de sua instituição: hierarquia, organização, disciplina, obediência.

Partindo dessas características, montamos um quadro com as principais abordagens pedagógicas da EF, baseado no Coletivo de Autores (1992) e em Valter Bracht (1999), procurando, além de traçar suas características, apontar de quais teorias pedagógicas provém (se é que possuem origem em alguma delas) e o contexto histórico do qual emergem.

Teoria	Características
Higienista/Militarista (final séc. XIX, até aproximadamente 1945)	Emerge dos séculos XVIII e XIX, tem influência da instituição militar e médica. Necessidade de formar um cidadão forte, ágil, empreendedor, disciplinado, submisso, obediente. Características essenciais para a sociedade capitalista. Utilização dos métodos ginásticos.

	<p>Base científica nas Ciências Biológicas, visão do corpo como máquina.</p> <p>Possui características da Escola Tradicional.</p>
<p>Tecniciста/Esportiva (início séc.XX, período da ditadura civil-militar brasileira)</p>	<p>Surge no início do século XX, mas ganha força após Segunda Grande Guerra – 1939/1945(Guerra Fria, inserção dos feridos de guerra em atividades). Entrada violenta do esporte na escola. A EF passa a ser subordinada ao esporte. Os outros elementos da cultura corporal não são abordados.</p> <p>Necessidade de formar atletas e não pessoas. Princípios da teoria tecnicista: rendimento, competição, racionalização, eficiência, produtividade. Relação treinador-atleta, sendo o primeiro o detentor de todo o saber. Busca de superação de limites.</p> <p>Busca nas Ciências Biológicas melhorias para funcionamento orgânico do corpo (aumento de rendimento esportivo e produtivo).</p> <p>A ditadura militar de 1964, corroborou para implementação e manutenção dessa prática em EF, tendo em vista que auxiliava em seu projeto de nação.</p>
<p>Desenvolvimentista (década de 1980 em diante)</p>	<p>Anteriormente, a EF não tinha como base a cientificidade, vê então a necessidade de orientar a prática pedagógica juntamente com o conhecimento científico. Prática pedagógica baseada em oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento <i>normal</i>. Utilização de testes de aptidão.</p> <p>Concepção fragmentada de homem (afetivo, motor, cognitivo).</p> <p>Esta abordagem surge como enfrentamento ao tecnicismo.</p>
<p>Humanista (década de 1980 em diante)</p>	<p>Está entre as teorias “renovadoras”, assemelhando-se as teorias crítico-reformista. Costuma ser chamado de movimento “humanista”, que tem como característica a presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor. Seu fundamento no limite e interesse do homem surge com a crítica a correntes oriundas da psicologia conhecida como comportamentalista. De caráter também idealista, desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino “não diretivo”. Deve desenvolver a natureza, “em si boa”, da criança.</p>
<p>Psicomotora (década de 1980)</p>	<p>Subordinação da EF a outras disciplinas. EF considerada como instrumento, não sendo os elementos da cultura corporal conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Surge ao longo da década de 70, como outra face do movimento “renovador”.</p>
<p>Crítico Superadora (final da década de 1980 em diante)</p>	<p>Tendo como referência o livro “Metodologia do ensino da educação física”, baseia-se na pedagogia histórico-crítica. O objeto da EF são os elementos da Cultura Corporal, sistematização do conhecimento em ciclos, necessidade de historicizar o conhecimento para ser apreendido em seus movimentos contraditórios. Surge no final da década de 80, início dos anos 90.</p>
<p>Crítico Emancipatória</p>	<p>Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire e a fenomenologia de</p>

(década de 1990 em diante)	Merlau Ponty, Elenor Kunz formulou esta teoria. Entende o movimento humano como uma comunicação com o mundo, sendo o sujeito tomado a partir de uma perspectiva iluminista (capaz de crítica e atuação autônoma).
----------------------------	---

Quadro 2 – Sistematização das abordagens pedagógicas da EF

Certamente outras abordagens/perspectivas estão presentes na EF, entretanto as de maior destaque que encontramos em nosso referencial bibliográfico (COLETIVO DE AUTORES, 1992 e BRACHT, 1999) foram as expostas no quadro.

Analisando os dois quadros, é possível perceber que tanto as teorias pedagógicas como as abordagens pedagógicas da educação física foram (e são) ferramentas de educação da população em prol de uma determinada ideologia, de um determinado interesse econômico, político, social, cultural. Ou seja, quando se exigia da nação um povo forte, capaz de erguer e regimentar o país, a teoria pedagógica principal era a tecnicista, que por consequência influenciava diretamente a educação física, sendo essa responsável pela formação de cidadãos saudáveis e fortes.

Outro exemplo da relação trabalho e educação, é a atual flexibilização intrínseca a todas as esferas educacionais (ensino básico, fundamental, médio, superior) e o mercado de trabalho, onde o sujeito mais valorizado é aquele cujas competências permitem-no atuar em qualquer área (LIMA, 2011).

A aproximação das teorias pedagógicas gerais com as abordagens pedagógicas da educação física nos permite compreender de forma mais abrangente o papel dessa disciplina na escola e, conseqüentemente, a formação de seus professores.

Ao traçarmos uma análise geral dos itens anteriormente expostos, podemos concluir que assim como há um desenvolvimento desigual e combinado do modo de produção capitalista, há uma disputa de ideias, de concepções pedagógicas, enfim, de mundo. E que essas disputas se refletem e são refletidas diretamente na educação.

1.4 HISTÓRIA DA ESEF

Acreditamos que para compreender a relação entre o trabalho pedagógico e as teorias do conhecimento de nossos professores é necessário conhecer a história da ESEF, pois historicizar este fenômeno nos auxiliará na análise conjuntural das ligações entre esses dois elementos. Sendo assim, relatamos em breves palavras, o surgimento da ESEF.

No período do Estado Novo (1937-1945) acentuou-se a preocupação com a formação da identidade cultural brasileira. Segundo Mazo (2005), frente a esta situação, o Estado brasileiro assumiu características intervencionistas, enquanto promotor de políticas culturais e educacionais destinadas a construir a nação brasileira. Para as políticas educacionais foi elaborado o Plano Nacional de Educação, determinando a estrutura básica do ensino primário e secundário, além da estruturação do ensino industrial, comercial, agrícola e normal. Tal plano preconizava a formação cívica, buscando difundir a idéia de uma identidade cultural brasileira, além de atuar para o fortalecimento da mão-de-obra colaborando para a consolidação do Estado Brasileiro (BERCITO, 1996; BETTI, 1991, apud MAZO, 2005).

Em 1937, a Constituição Brasileira estabelece a obrigatoriedade da Educação Física em todas as escolas primárias, normais e secundárias do país. Havia carência de profissionais habilitados para suprir as necessidades do ensino da educação física, pois os que atuavam na área eram oriundos do meio militar. Neste contexto começou a ser exigida formação profissional específica para professor de educação física, técnico esportivo e médico especializado.

Implanta-se, assim, a primeira instituição formadora de profissionais no Estado do Rio Grande do Sul, a Escola Superior de Educação Física (ESEF) em 1940. Que permaneceu como única formadora de professores de Educação Física por mais 30 anos. Durante esse período esteve sob a tutela do Estado do Rio Grande do Sul, sendo integrada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1969 (MAZO, 2005, NUNES; MOLINA NETO, 2005). Sendo este processo chamado de “Federalização da Escola”.

Porém, mais importante que a troca de administração da escola, é preciso compreender o contexto histórico brasileiro que propiciou tal mudança. Segundo Nunes e Molina Neto (2005), o período de Federalização foi marcado por intensa repressão imposta pelo Governo Militar e raros eram os acessos aos assuntos de natureza político-administrativa. Todavia, o referido processo possibilitou alterações na estrutura da escola, além de trazer para os estudantes uma melhora no status, na valorização e no reconhecimento do profissional formado pela instituição (NUNES; MOLINA NETO, 2005).

Durante a década de 1960, o país esteve sob grande efervescência social, política, econômica, cultural, sendo bastante influenciado pela conjuntura mundial, dadas a Guerra Fria (1945 - 1989), construção do Muro de Berlim (1961), Revolução Cultural de Maio de 1968 na França, entre outros. Nunes e Molina Neto (2005) referem-se ao quadro econômico de 1930 a

1964, caracterizando-o “... por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político de tendências populistas e o modelo de expansão de indústrias, principalmente indústrias de base.”

No final de março de 1964, o governo de João Goulart, exprimido entre a mobilização golpista (cúpula militar unida aos setores conservadores da sociedade) e o crescente movimento popular que exigia reformas estruturais, sofre o Golpe Civil-Militar (apoiado maciçamente pelas elites nacionais e fortemente aparamentado pelos estrangeiros, especialmente Estados Unidos da América).

Pela perspectiva da educação, Nunes e Molina Neto (2005) afirma que:

“Na primeira metade dos anos 1960, a educação estava em dissonância com a economia. O sistema de ensino cresceu em quantidade, mas não em qualidade... diferentes segmentos sociais reivindicavam melhorias no ensino. A partir de 1964, o sistema de ensino brasileiro passou por uma série de transformações. O objetivo estabelecido para a escola foi formar mão-de-obra para suprir o processo de industrialização em andamento.” (pag. 4)

A partir de 1950, o Brasil firma com os Estados Unidos acordos de intercâmbio de conhecimento (Ministério da Educação e Cultura – MEC e *United States Agency for International Development* – USAID), com a justificativa de fazer com que a educação acompanhasse o ritmo de desenvolvimento econômico do país. Tais acordos foram base para a, muito criticada⁶, reforma universitária de 1968.

A reforma universitária de 1968 atende as exigências da USAID, visando, conforme Nunes e Molina Neto (2005):

“... a eficiência, a modernização, a flexibilidade administrativa e a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento da nação... Entre as inovações dessa Reforma, estavam os exames vestibulares classificatórios, a instituição do sistema de créditos e matrícula por disciplina, a organização semestral, flexibilidade na organização curricular, extinção da cátedra, reestruturação administrativa, perda da autonomia e controle externo das Faculdades, instituição de programas de pós-graduação...” (pág. 5)

O sistema departamental e de créditos subsidiou a desarticulação política da época. Arelado a esta política, a Reforma Universitária de 1968, cria a obrigatoriedade da educação física ao ensino superior, que visava “colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o

⁶ A União Nacional de Estudantes (UNE), mesmo na clandestinidade, à época, posicionou-se radicalmente contrária a aliança MEC-USAID, tendo sido “calada” pela forte repressão do período – Ditadura Civil-Militar.

esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.121 apud NUNES; MOLINA NETO, 2005). Justificando-se assim a caracterização da disciplina educação física como legalista, ao invés de pedagógica.

É, nesse cenário, que temos a federalização da ESEF, muito por conta da necessidade de formar profissionais capacitados e outro tanto pelo interesse em manter a educação física num patamar esportivizante – tão interessante para os ideais da época. Para Fraga (2010), a educação física assume a característica de:

“A EF passa a ser componente curricular transversal no ensino superior, mesmo que de forma pouco articulada com os projetos pedagógicos das demais áreas.” (p. 14)

Quer seja, a educação física era um meio e não um fim em si mesma para emancipação dos estudantes (sejam do curso de educação física, sejam de outros cursos).

Na efervescência político-social brasileira dada a possibilidade do fim da ditadura civil-militar, vemos no final da década de 1980, especificamente na reformulação curricular de 1987, uma nova concepção de educação e de educação física surgir. Amplia-se a carga horária do currículo, concede-se mais autonomia para as Instituições de Ensino Superior (IES) na formulação dos projetos curriculares e fica instituída a divisão do curso de educação física em licenciatura e bacharelado. Nossa escola, em específico, não cria o curso de bacharelado, mantendo-se apenas com a licenciatura, bancando “a licenciatura de caráter mais generalista” (FRAGA, 2010).

Após esse período, o curso sofreu alterações pontuais até o ano de 2004, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. No ano de 2005, inicia na ESEF o curso de bacharelado em educação física.⁷

Após a criação do curso de bacharelado em educação física e a crescente movimentação dos estudantes (oriundas, principalmente do DAEFi), a escola retoma a discussão da necessidade ou não do curso de bacharelado. Atualmente a ESEF passa por uma reformulação curricular, cujo processo contava, inicialmente, com a participação de toda a comunidade esefiana e que hoje está

⁷

Para maiores detalhamentos e uma análise profunda, ver FILIPPINI, 2010.

tramitando em uma comissão de especialistas composta por três professores efetivos e um colaborador que não faz parte do quadro docente da escola.⁸

1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EF – PARA MELHOR ENTENDER A ESEF/UFRGS

A formação de professores tem se pautado na lógica de formação profissional⁹ em detrimento da formação humana¹⁰. Compreendendo esta última, outros aspectos da existência da humanidade que não os contemplados em uma formação para o mercado de trabalho, pois é entendida como processo de formação, onde a educação atua sobre os meios de reprodução da vida (FILIPPINI, 2010).

Santos Júnior (2005), em sua tese de doutorado expõe estudos e análises realizadas no último período, indicando a precariedade do processo de formação de professores de educação física, com base em Fensterseifer (1986):

“A) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico; B) currículo desportivizado; C) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; D) o saber é tratado de forma fragmentada; E) dicotomia entre teoria e prática; F) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; G) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; H) a orientação na formação é voltada para atender as classes favorecidas socialmente; I) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; e J) o esporte é interpretado como estabilizador do sistema, tratado na perspectiva da aptidão física, e no modelo de alto rendimento, tornando-se forte elemento de alienação.” (p.48)

Santos Junior (2005), vale-se também de Faria Júnior (1987:15-33), trazendo a tona questões da ordem de uma formação acrítica, posto que a formação é cada vez mais especializada, divergindo dos planos curriculares internacionais que enfatizam a formação generalista.

⁸ Os estudantes participaram do processo de reformulação curricular, encaminhando inclusive uma proposta, porém optaram por se retirar do processo quando este instituiu uma comissão de especialistas baseada não no voto paritário, mas com a composição de três professores e dois estudantes, com peso de voto 60% e 40% respectivamente. Os técnicos-administrativos compunham a comissão, mas atualmente não fazem mais parte desta. Há ainda forte movimentação na escola quanto à democracia do processo.

⁹ Formação voltada para o mercado de trabalho, ou seja, preocupada em formar mão-de-obra assalariada.

¹⁰ Na concepção marxista, uma formação omnilateral, preocupada com o ser humano e todas suas funções sociais (culturais, econômicas, educacionais, políticas, etc).

Tais análises corroboram com Filippini (2010), quando a autora expressa que o programa de governo que Fernando Henrique Cardoso¹¹ propunha às Universidades, decorre dos ajustes estruturais (reestruturação tecnológica e produtiva, parte das estratégias do processo de reestruturação neoliberal) e da necessidade de sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial. Para Taffarel (1998), o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo são visíveis na privatização da educação, através de programas que retiram do Estado a responsabilidade de financiamento da educação, e na forma fragmentada da organização curricular, sendo esta voltada a desenvolver competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante é o modo como o processo de fragmentação do conhecimento e da formação de professores ocorreu. Para alguns setores da educação física (conservadores) o processo de criação do curso de bacharelado foi “consensual”; porém para o setor crítico e progressista, a forma como foram aprovadas as novas diretrizes curriculares para educação física exprime a falta de democracia no processo e a não intenção de participação de alguns setores contrários a fragmentação do conhecimento.

E será com Taffarel (1993) que vislumbraremos uma possibilidade de formação:

“...aponta a necessidade da consideração dos seguintes aspectos: A) A manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo; B) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, aprofundando a compreensão do sentido da formação do professor de Educação Física no Brasil, reconhecendo-se o processo de trabalho pedagógico como o núcleo essencial desta formação; C) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, menos ameaçadoras, que possibilitem processos de decisão/execução/ avaliação participativo, cooperativo; D) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas que estimulem a aprendizagem significativa; F) A reinterpretação da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação do profissional da Educação Física, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual deverá ser explicitado pela avaliação; G) A importância da categoria auto-organização (do coletivo dos alunos), tanto no âmbito da sala de aula como da Faculdade, para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho; H) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados de forma diversificada, por exemplo, em Relatórios que representem a ordenação, compreensão e expressão de uma realidade concreta – como um concreto pensado – permitindo a elaboração teórica

¹¹ Presidente da República, de 1995 a 2002.

e a construção científica do conhecimento; I) A consideração da avaliação como categoria medular que permite a compreensão e intervenção nos seus diferentes âmbitos de expressão - aprendizagem, curricular e institucional – o que amplia as possibilidades de se buscar a consecução de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais do curso de formação de professores de Educação Física, articulados com o projeto político-pedagógico, construído e assumido coletivamente pelo corpo social da escola; e J) A construção coletiva, com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e pedagógicas, dos eixos curriculares, condição para um trabalho pedagógico integrador e cooperativo.” (p.51)

Compreendemos a formação de professores na perspectiva humana, em que pese a necessidade de formar pessoas para a vida e não para o mercado de trabalho - para os interesses (voláteis) do capital. Essa força motriz do capitalismo é perceptível em nossos currículos e, por consequência em nossa formação, bem como na de nossos professores, para além das teorias pedagógicas às quais são/foram submetidos.

2. APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Do ponto de vista filosófico, conceituar, definir algo, é uma tarefa, se não impossível, extremamente complicada. E a dificuldade ocorre porque cada autor parte de um método, de uma concepção filosófica, e os caminhos percorridos levam a diferentes formas de dar significado a um mesmo termo.

Ao formularem-se conceitos, não seria justo omitir o período histórico, as condições materiais, as condições sociais, culturais, da qual o indivíduo se vale. Tais constatações nos permitem compreender (com a precisão possível) o que o autor pretendia dizer, e mais, nos permite refutar ou concordar com suas afirmações.

Portanto, não há neste trabalho pretensão alguma em conceituar e colocar um ponto final em discussões que atravessam a história da humanidade. A ideia aqui é tentar, minimamente, identificar alguns termos para que ao longo do trabalho a temática não se distancie tanto do objetivo proposto e possa, assim, minimizar eventuais conflitos teóricos. Elencamos assim os conceitos de:

2.1 TEORIA

Segundo Triviños (1987), a palavra “teoria”, em sua origem etimológica grega, tinha por significado “observar”, “contemplar”; quando aplicada aos espectadores dos jogos olímpicos gregos. A pessoa estaria “teorizando”, “contemplando”, “observando” a olimpíada. Muito embora essa raiz pareça distante do que concebemos por teoria hoje, ela nos traz alguns indicativos. Se trouxermos o conceito para o desenvolvimento do pensamento científico, perceberemos que o teorizar científico assemelha-se ao teorizar grego antigo.

Quando um pesquisador busca a verdade de algum fato, ele não procura/testa as mais diversas hipóteses sem uma teoria que o guie. A utilização dos conceitos intrínsecos a uma teoria é, não só necessária, como também obrigatória, para o pesquisador. Mesmo que este não saiba, não tenha consciência, da teoria que o orienta.

Em Frizzo (2010), baseado em Kopnin (2002), encontramos que:

“... teoria ... tem o significado de uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento, atividade que 'deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento de leis a que eles

estão subordinados'. Tratamos a teoria, portanto, como uma explicação do real." (p.190, grifo nosso)

Para nós, teoria não é uma ferramenta estática e imutável, mas uma forma de observar e descrever a realidade. Consciente ou não do aporte teórico utilizado (embora tenhamos a sensação de jamais ter afirmado uma ou outra teoria), a nossa realidade, as nossas ações, exemplificam a “bengala”, o aporte teórico, que utilizamos.

Na academia, a teoria que orienta professores, estudantes, pesquisadores, pode nos auxiliar a compreender as ações destes indivíduos. Se um professor se diz marxista, adepto do materialismo histórico-dialético, mas fraciona suas aulas em teóricas e práticas, certamente há contradição entre sua teoria e seu agir no mundo.

Por isso, compreendemos o conceito de teoria como algo que “explica o real”; que dá voz ao que está por trás de nossas ações, é o conceito que nos parece coerente; e, portanto, ao que iremos nos referir ao longo do trabalho.

2.2 CONHECIMENTO

Dentre os termos a serem conceituados, “conhecimento” é, a nosso ver, o mais complexo e passível de inúmeras interpretações. Ao longo da história da humanidade seu significado mudou radicalmente, muitas vezes ramificando-se ou transformando-se por completo. Taffarel (2008), utilizando a síntese feita por Gamboa (2007), ilustra a questão apontando apenas duas possibilidades históricas do ser humano conhecer o real: pela via do idealismo, que coloca a consciência acima do real, com seres acima do ser humano, criadores da natureza e dos seres, que pressupõe o Absoluto; ou pela via do materialismo que pressupõe as relações entre matéria e consciência, em tempos, espaços e movimentos segundo leis e relações, nexos e determinações recíprocas, concretas, da existência, no intercâmbio do ser humano com a natureza para manter a vida, conhecer e constituir assim a história.

Dessa forma, se compreendemos que os seres humanos são submetidos a leis físicas e biológicas, revelaremos que a linha do tempo e a luta pela vida permitiram saltos qualitativos e hoje prevalecem as leis sócio-históricas (TAFFAREL, 2008). Baseado neste referencial - marxista (que supera o idealismo e o materialismo mecanicista) – Lessa e Tonet (2008) conceituam conhecimento como:

“O ponto de partida, para Marx, está no fato de que entre as idéias e o mundo objetivo, externo à consciência, se desdobra uma intensa mediação que tem no trabalho a sua categoria fundante. Tipicamente, é pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo tipicamente, é reconhecendo as novas necessidades e possibilidades objetivas abertas pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalho. Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens.” (p. 47)

Sendo assim, o conhecimento pressupõe uma sucessão de fatos e reflexões que, num movimento espiralado e qualitativamente superior, é passível de ser verificável e verdadeiro a partir da práxis humana¹². O agir e o pensar não são movimentos separados ou desconexos, mas, mediados pelo trabalho, transformam uma ideia (existente apenas na consciência humana) em um objeto, gerando uma síntese¹³.

Ao olharmos para história do homem, seu ciclo evolutivo, como propõe Frizzo (2010), veremos que o ser humano começou a acumular conhecimento somente após inúmeras experiências, tais conhecimentos eram utilizados para resolver seus problemas diários. Um longo período de tempo foi necessário para que sensações se transformassem em percepções, representações, juízos, racionalização e conceitos – enfim: consciência. Ao adquirir consciência o selvagem percebe primeiramente que ele existe, e depois, que está rodeado de objetos, e que estes estabelecem relações entre eles e com ele mesmo. Progressivamente, compreende o que se passa em sua realidade. Portanto, dizer que temos consciência de algo é compreender o que se produz na realidade ambiente.

Veremos em Andery (2006) o indicador de que os modos de produção foram base para os avanços (e retrocessos, ou estagnações) do conhecimento, principalmente o científico. De maneira que o conhecimento no capitalismo adquire força produtiva, aquilo que produz passa a

¹² “O conceito de práxis em Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática – é prática eivada de teoria. A prática e a teoria que surgem nas sociedades de classes estão orientadas pelos interesses das classes dominantes. Isto não quer dizer que fiquem eliminadas totalmente as possibilidades da existência, nessas sociedades, de teorias e práticas que tenham origem nas classes dominadas.” EXNEEF, 2009/2010.

¹³ Conforme Lessa e Tonet (2008): “síntese é um conceito filosófico que adquiriu enorme importância em Hegel (1770-1831) e, depois, com Karl Marx. Ele significa que coisas distintas (ideia e matéria) se articulam dando origem a uma terceira coisa, qualitativamente distinta das anteriores.

ser incorporado aos processos produtivos, aumentando a produtividade, a mais valia, garantindo a acumulação do capital e a condição que o mantém como, contraditoriamente, força destrutiva. O conhecimento possibilita dominação política e força ideológica (SOBRAL, 1986, apud TAFFAREL, 2008), torna-se, como tudo na sociedade regida pelo capital, uma mercadoria, passível de ser vendida por todos e comprada por poucos.

2.3 TEORIA DO CONHECIMENTO

Ao longo de diversas leituras, tivemos muita dificuldade em conceituar, ou minimamente definir, o que é “teoria do conhecimento”. Muito embora tenhamos encontrado análises de como e quando essa discussão deu-se ao longo da história da humanidade, poucos são os que se dedicaram a formular o conceito. A explicação mais comumente encontrada é sobre o que é materialismo e o que é idealismo (HESSEN, 1926; ABBAGNANO, 2000; CHAUI, 2002). Entretanto, a pergunta anterior: “o que é teoria do conhecimento?” raramente é feita. Mas, mesmo que não expressa, em todas as leituras que fizemos nos pareceu que um conceito possível seria o de que: teoria do conhecimento nada mais é do que a maneira como pensamos/analizamos ser possível ao ser humano conhecer a realidade, associado ao modo como vemos a realidade, ou seja, ao método.

A pergunta subentendida no conceito (como é possível conhecer a realidade?) permite duas respostas: idealista e materialista, porém essas possuem ramificações e superações que serão analisadas a seguir.

2.3.1 IDEALISMO

A raiz do termo “idealismo” é “ideia”, sendo conceituado no Ferreira (1999), no que concerne a filosofia, como: “qualquer uma das doutrinas que afirma ser a realidade essencialmente espiritual, mental, intelectual ou psicológica”. Para Lessa e Tonet (2008), o idealismo é fruto de uma sociedade cuja reprodução ocorre apenas baseada na exploração do homem pelo homem. Como vimos anteriormente, a divisão do trabalho em manual e intelectual, abriu precedente para que pensássemos que há uma classe que “pensa” (dominante) e outra que realiza trabalhos manuais (dominada). Ao pensarmos as relações do homem com o mundo, do homem com a natureza e do homem com o homem, fica muito clara a compreensão de que o idealismo condiz mais com a realidade do que o materialismo.

Hoje percebemos que é o trabalho humano que pode produzir e reproduzir as sociedades de classes, sejam elas escravagista, feudalista ou capitalista. Que muito embora a classe dominante exerça o controle do trabalho – controlando os meios de produção – essa só pode existir pela exploração dos trabalhadores, e não como se acreditou por um longo período, que as sociedades fossem geradas pelas ideias. (LESSA; TONET, 2008).

O idealismo, muito mais que o materialismo, teve diversas correntes, porém nos parece que é em Kant (1724-1804), formulador do idealismo subjetivo, que vemos todas elas convergirem. O idealismo implica assim em “reconhecimento do papel ativo, decisivo, das ideias e da consciência humana na história” (LESSA; TONET, 2008). Não há, porém, negação da matéria, apenas que, em nossa relação com o mundo material, este só assume a forma pelo qual é reconhecido em nossa consciência. Lessa e Tonet (2008) afirmam que Kant, a razão humana porta conceitos universais de tempo e espaço, conceitos estes *a priori*. Decorrendo que jamais poderemos saber o que as coisas de fato são, podendo apenas conhecer/explorar a imagem do mundo, organizado a partir de nossas sensações no tempo e no espaço, produzida pela nossa consciência.

Ao utilizar este caminho da teoria do conhecimento, veremos a história como resultado do embate de ideias, gerando um processo de constante auto-aperfeiçoamento do espírito humano (idem, ibidem). A prioridade das ideias sobre a matéria é a tônica, a característica maior dessa perspectiva.

2.3.2 MATERIALISMO

Se de um lado temos o idealismo, priorizando as ideias; do outro encontramos o materialismo, definindo a matéria como origem única do conhecimento. Essa perspectiva parte do pressuposto de que tudo é matéria, inclusive as ideias. As ideias seriam produzidas pela matéria, seriam como frutos dela. Para os materialistas, a história é um “movimento mecânico, férreo de leis que se impõem de forma inevitável aos seres humanos. As mesmas leis da sociedade seriam as mesmas leis da natureza... seriam imutáveis e universais” (LESSA; TONET, 2008).

Este caminho não nos permite explicar a complexidade da história humana, seu principal problema está em não conseguir explicar o desenvolvimento do mundo. Para os defensores dessa

teoria “Os processos sociais e as ideias dos homens derivariam mecanicamente da matéria natural. Por isso eles foram denominados materialistas mecanicistas” (LESSA; TONET, 2008).

2.3.2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Muito embora se aponte apenas a possibilidade idealista ou materialista de conhecer a realidade, teremos no marxismo outra vertente, que supera as duas. Marx, ao analisar a sociedade capitalista após a Revolução Industrial (1776-1830) e a Revolução Francesa (1789-1815), constata que:

“A primeira, ao elevar as forças produtivas a um novo patamar, evidenciou até que ponto a história dos homens é independente da natureza, contrariando as teses materialistas dos iluministas. E a última deixou ainda mais claro como as idéias dos homens... e as possibilidades objetivas se articulam para compor a história humana. Diferente do que queriam os idealistas de então (e do que querem os dos nossos dias), a história é bem mais que o desenvolvimento do espírito humano.” (LESSA; TONET, 2008, p. 43)

Sendo assim, o mundo dos homens não é nem apenas uma coisa ou a outra, nem apenas ideia ou apenas matéria, mas uma síntese de ideia e de matéria que só existe a partir da transformação da realidade (logo, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (possuidor de um momento ideal). É então superado o impasse entre idealismo – que reduz a luta de classes à luta de ideias - e materialismo mecanicista – que desconsidera o papel das ideias na história.

Não há assim um fator que predomine sobre o outro, visto que não há existência de um sem o outro. A consciência dos homens só existe por conta da materialidade natural. Se olharmos apenas desse ponto, colocaremos a matéria anterior à consciência, porém o ser social só pode existir como síntese das ideias e da materialidade. Percebemos que ambas transformam-se em objetos existentes ao não podermos questionar o fato de existir a sociedade humana. Pode-se supor que as ideias são resultados tardios no desenvolvimento do universo, mas isto não as torna “menos reais” que a materialidade natural.

Dessa forma, a célebre frase de Marx (O Dezoito Brumário, de Luís Bonaparte, parte I) nos dá a ideia de como compreender o materialismo histórico-dialético:

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem em circunstâncias por eles mesmos escolhidas, mas em circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (Dicionário do Pensamento Marxista – p. 375)

2.3.3 POSITIVISMO

Fundado por Auguste Comte (1798 - 1857), distingui-se por três preocupações fundamentais: uma filosofia da história, uma fundamentação e classificação das ciências e uma disciplina elaborada para estudar os fatos sociais. Pode ser dividido em três momentos: positivismo clássico, empiriocriticismo e neopositivismo. Dados os objetivos deste trabalho, iremos nos deter nas características do neopositivismo, por entendermos a recorrência dessa perspectiva na atual conjuntura. Sendo elas, segundo Triviños (1987): a) realidade formada por partes isoladas; b) não aceitação de outra realidade a não ser a explicada pelos fatos, que possam ser observados; c) desinteresse quanto às causas dos fenômenos; d) não há interesse em conhecer as consequências de seus achados, o que os levou a crer na neutralidade da ciência; e) rejeição à metafísica; f) utilização do princípio da verificação, toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado; g) unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais; h) emprego do termo “variável”, busca de generalizações; i) “fiscalismo”: traduzir todo postulado científico à linguagem da física (ideia pouco difundida entre eles mesmos); j) inexistência de qualquer conhecimento a priori; k) distinção entre valor e fato, os primeiros não eram dados brutos, logo não interessavam ao pesquisador; l) existência de dois tipos de conhecimento científico – empírico (ciências naturais) e lógico (matemática).

2.3.4 FENOMENOLOGIA

Para a fenomenologia não existe objeto sem sujeito, pois sempre há uma intenção da consciência que está dirigida ao objeto. Esta é a ideia fundante, básica, da fenomenologia: a intencionalidade. Temos assim, que a fenomenologia:

“Trata de descrever, e não de explicar nem de analisar... Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.” (MERLEAU-PONTY, R. Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971. 464 p., p. 5-6)

Os fenomenólogos compartilham algumas características, como: questionar o conhecimento suspendendo suas crenças e proposições sobre o mundo natural; estudo do universal, o que é válido para todos os sujeitos; a-historicidade dos fenômenos, estudam a realidade com o desejo de descrevê-la, de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais na; “desreificação”¹⁴ do conhecimento a nível da consciência, em forma subjetiva; não abordagem da ideologia do fenômeno estudado; isolamento do fenômeno, separação dos elementos históricos e sociais amplos; possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais (valores) que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos; discussão dos pressupostos considerados como naturais, óbvios. (TRIVIÑOS, 1987 p. 42-49).

“PÓS-MODERNA”¹⁵

A perspectiva pós-moderna procura problematizar as próprias noções de realidade, de sujeito e de verdade (VEIGA-NETO, 2007). Para tanto, tal visão caracteriza-se por:

“Não querer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo... não busca as verdades sobre o mundo, mas 'insights', quais ferramentas possam ser úteis para o entendimento do mundo... o pensamento pós-moderno não é essencialista, isto é, não entende que as coisas e as categorias tenham uma essência própria, mas vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e as categorias.” (VEIGA-NETO, 2007 p. 34)

Para Veiga-Neto (2007), a não eleição de uma categoria a qual todas as outras estejam subordinadas, abre espaço para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo, “... ao invés de se partir das determinações econômicas para explicar o mundo social, outras variáveis são trazidas para o tabuleiro do jogo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias, etc.”.

Ileana Wenz e Marco Stigger (2006) colocam a linguagem como um dos pressupostos teóricos:

¹⁴ Reificação: considerar algo abstrato como coisa material, representar o ser humano como objeto físico privado de qualidades pessoais ou de individualidade; considerar o trabalho como uma mercadoria (*commodity*) exemplifica a reificação do indivíduo; transformar o homem ou algo em coisa, objeto de consumo (FERREIRA, 1999).

¹⁵ Entendemos que há um campo teórico-metodológico composto por uma infinidade de vertentes, concepções, abordagens, perspectivas, que se denominam como pós-modernas, pós-estruturalistas, entre outras nomenclaturas. Por, neste trabalho, não darmos conta de compreendê-las em sua plenitude e por seus autores não se colocarem como uma teoria, optamos por não numerar este item de nosso trabalho, muito menos afirmar ser esta uma teoria do conhecimento. Porém, vemos a necessidade de citá-la no trabalho, tendo em vista que sua aparição é recorrente.

*“... importância da **linguagem**, entendendo-se que ela atribui sentido ao mundo e, dessa forma, constrói a realidade na qual vivemos e nos inserimos... Isso significa que ela não descreve a realidade, mas antes a constrói.” (p. 62, grifo dos autores)*

Há também o pressuposto que envolve o conceito da representação, que é entendida como sistema de significação que permite dar sentido ao nosso mundo. Wenzel e Stigger (2006) observam que “os sistemas de significação constroem linguisticamente e culturalmente os sentidos que são atribuídos aos modos de pensar e agir sobre as diversas dimensões da vida...” (p. 62). Nessa perspectiva, baseada em Louro (2001), Wenzel e Stigger (2006) discorrem que:

“...não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem ‘o real’” (p. 63)

Por fim, temos a noção de cultura, onde “... os sujeitos in-corporam marcas/atributos de gênero, etnia, nacionalidade, geração e classe, por exemplo, e essas marcas são significadas e valoradas em sistemas de classificação que hierarquizam sujeitos e grupos sociais.” (WENZEL, 2006).

2.4 TRABALHO PEDAGÓGICO

A utilização da expressão “trabalho pedagógico” deve-se a concordância com os autores Freitas (1989, 2006) e Frizzo (2008), expressos em Filippini (2010):

“... esse termo faz referência a uma noção ampliada da atividade desenvolvida por professores e alunos em vistas a adquirir o conhecimento sistematizado (na sala de aula e na escola em geral) e a articulação entre o trabalho do professor e a macroestrutura sócio-política, enquanto outras referências não dão conta de contemplar todos os envolvidos, alunos e professores (trabalho docente), nem consideram a educação como uma atividade produtiva que tem relação com a teoria e com a reflexão crítica (prática pedagógica).” (p.22)

A autora apresenta a alienação¹⁶ como um aspecto do trabalho pedagógico, pois o professor é colocado como principal elemento mediador da relação entre o sujeito e o

¹⁶ Um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista (FILIPPINI,2010), cujas características são no sentido negativo (em Hegel, é algo positivo) em que o trabalho, ao invés de realizar o homem, o escraviza; ao invés de humanizá-lo, o desumaniza. O homem troca o verbo SER pelo TER: sua vida passa a medir-se pelo que ele possui, não pelo que ele é. Há diferentes tipos de alienação: religiosa, pelo estado, econômica. Para este trabalho nos interessa, a alienação econômica que pode ser descrita de duas formas: o trabalho como **atividade fragmentada** e como **produto apropriado por outros**.

conhecimento, alienando o aluno do processo do trabalho pedagógico. Cabem ao professor e a estrutura do ensino “decidir” a forma como o conhecimento será tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação, o conteúdo e a forma de aprendizado, deixando o aluno à margem desse processo. Há ainda a alienação quanto ao produto da educação, o conhecimento, quando este é estabelecido sem envolvimento, participação e interesse dos sujeitos do processo. Veremos em Frizzo e colaboradores (2009) que:

“A utilização do Livro Didático é um exemplo do conhecimento que as crianças terão acesso, mesmo que sintam estranhadas àquele produto do seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o professor também está alienado do trabalho quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem seu envolvimento, ou seja, o professor sente um estranhamento ao produto do seu próprio trabalho.” (p. 11)

Muito embora, a citação acima caracterize a educação escolar, é possível traçar um paralelo da mesma com o sistema educacional como um todo.

Assim, a utilização do termo trabalho pedagógico carrega consigo a perspectiva de uma atividade ampla e, quiçá, superadora em relação ao processo de sistematização do conhecimento produzido pela humanidade.

Enfim, traçamos e delineamos alguns termos que acreditamos serem relevantes para o trabalho, pois facilitaram a pesquisadora no entendimento da temática (teoria do conhecimento e trabalho pedagógico) e, esperamos, tenham diminuído distâncias teóricas entre os mais diversos leitores. Para a pesquisa, o processo de criar este capítulo foi extremamente importante, pois nos permitiu um aprofundamento teórico sobre a temática, muito embora estejamos cientes de que é preciso avançar na compreensão e apropriação dos conceitos, para que uma análise e intervenção mais densa possa ser feita sobre a relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

De acordo com Triviños (1987), esta pesquisa pode ser caracterizada como um Estudo de Caso, visto que expressa a análise profunda de uma unidade, muito embora esse “mergulho” no fenômeno seja passível de generalizações futuras em outras unidades. Dessa maneira, compreendemos que os motivos pelos quais nossos professores optam por um enfoque teórico em detrimento de outros, não são exclusivos seus, mas sim determinados por um contexto histórico, social, temporal e, principalmente, econômico que pode ser observado em outras escolas, comunidades, universidades, etc. Dessa forma, consideramos o fenômeno (professores da ESEF/UFRGS) uma unidade relevante e necessária de ser estudada, por compreendermos que o momento que a escola está vivenciando é de inúmeras mudanças (reformulação curricular); há atualidade na temática; e o debate a respeito das teorias do conhecimento e do trabalho pedagógico influencia diretamente na formação de professores de educação física. Tomar a ESEF como unidade nesse contexto histórico é necessário, pois a escola está sob forte questionamento de suas escolhas realizadas no passado (criação do curso de bacharelado em 2005), reflexões sobre a situação atual e apontamentos para o futuro de sua comunidade.

Destacamos que nossa relação com o campo é bastante peculiar, visto que já nos encontrávamos submersos no campo (vivenciando a escola diariamente por pelo menos cinco anos), porém na posição de estudante e não de pesquisadora. Essa proximidade e, até mesmo intimidade, com o campo nos permitiu caminhar mais facilmente pelo terreno escolhido e, acreditamos, tenha dado maior liberdade aos sujeitos para abordar a temática.

Para iniciarmos a pesquisa, buscamos antes, verificar as produções acadêmicas (teses e dissertações) que haviam discorrido sobre o tema proposto. Iniciamos assim, nossa coleta de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, acessando o sítio eletrônico no dia 18 de agosto de 2010. Utilizando os descritores (palavra exata) “teoria do conhecimento” e “educação física” não encontramos nenhum resultado; após, realizamos a pesquisa com as mesmas palavras indicando “todas as palavras”, encontramos 43 que aparentemente aproximavam-se da temática. Ao realizarmos a leitura dos resumos, o número de teses e dissertações caiu para 17. Para análise dessas pesquisas, utilizamos um quadro¹⁷, com os seguintes itens a serem diagnosticados: título,

¹⁷ Quadro este desenvolvido e muito utilizado em nosso grupo de pesquisa “Trabalho e Formação Humana”, coordenado pela professora Laura Fonseca.

autor, tipo de pesquisa, universidade de origem, faculdade, ano de publicação, palavras-chave, objeto da pesquisa, empiria, metodologia, referencial teórico-metodológico, conceitos centrais e observações. A partir da análise detalhada deste quadro percebemos que:

a) Quanto aos sujeitos da pesquisa:

- Em apenas uma delas os sujeitos das pesquisas eram professores universitários;
- Em 8, os sujeitos são professores de escolas municipais ou estaduais;
- Quando abordam a universidade, referem-se aos projetos políticos pedagógicos e à formação de professores (seis delas);
- Tomam o fenômeno através da perspectiva dos docentes (uma).

b) Quanto à temporalidade das pesquisas:

- 10 delas são anteriores às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física.

c) Sobre o acesso dos trabalhos:

- Apenas 9 estão disponíveis *on line*;
- As outras 8 possuem *link* completo para leitura.

Traçando uma análise mais geral das teses e dissertações, apenas uma em particular pareceu articular a temática teoria do conhecimento e educação física¹⁸. Muito embora essa mesma dissertação de mestrado não esteja disponível na rede e seja datada de 1996. O que exemplifica a pouca existência de estudos nessa linha de pesquisa, principalmente quando os sujeitos são os professores universitários. Por não termos tido acesso ao trabalho completo, optamos por apenas anunciar essa pesquisa, sem utilizá-la como referencial teórico ou como base para nossos estudos.

Como problema de pesquisa temos: “*qual(is) teoria(s) do conhecimento colaboram com o trabalho pedagógico dos professores dos cursos de Educação Física da UFRGS?*”. Formulamos tal questão tendo como objetivo principal analisar quais teorias do conhecimento podem ser identificadas como orientadoras do trabalho pedagógico dos professores da ESEF/UFRGS. Porém, acreditamos que ao responder tal questionamento, poderemos contribuir no entendimento científico das teorias do conhecimento que influenciam o trabalho pedagógico de nossos professores. Como objetivos específicos, apontamos: a) auxiliar os acadêmicos a reconhecer as teorias do conhecimento e selecionar aquelas que mais condizem com sua formação; b)

¹⁸ SANTANA, Orlando. Concepções e tendências pedagógicas dos professores dos cursos de licenciatura em EF na Bahia. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1996.

identificar os aspectos de articulação entre teoria e trabalho pedagógico; c) relacionar as teorias do conhecimento com o trabalho pedagógico de nossos professores. E por fim, mas igualmente relevante, d) direcionar o pesquisador para a universidade, visto que poucos são os trabalhos (principalmente os de conclusão de curso) que dirigem seus olhares para a universidade, em especial, para nossos professores.

Dessa perspectiva, as ferramentas metodológicas que nos auxiliaram na busca de nossas respostas, foram:

a) *Análise de documentos*: cronogramas, súmulas das disciplinas, planos de ensino, documentos que possibilitaram verificar formas de organização do semestre, referências utilizadas, conteúdos a serem trabalhados, formato de trabalho dos conteúdos, etc. Saliento que esses documentos encontram-se acessíveis no sítio eletrônico da UFRGS, através do Portal do Aluno. Essa ferramenta nos auxiliou na identificação das concepções teóricas dos professores. Esses materiais são uma rica fonte de suas bases teóricas, tendo em vista que neles constam livros, artigos, teses, sites, revistas da área, utilizadas pelos professores e que permitem compará-los com as teorias utilizadas em seus grupos de pesquisa ou publicações pessoais;

b) *Grupo focal* com os formandos de 2011/01, visando confirmar algumas hipóteses, desenvolvimento de teorias e reflexões sobre a temática (GONDIM, 2002). Os sujeitos do grupo foram os formandos do presente semestre (2011/01) tendo em consideração o fato de estarem finalizando o curso e, obrigatoriamente, terem cumprido ou estarem cursando toda a carga horária desse. É relevante salientar que a inserção da pesquisadora nesse grupo foi facilitada, por também ser uma formanda e por conhecer a imensa maioria dos colegas. O encontro foi agendado entre aqueles que desejaram colaborar com a pesquisa, sendo proposto em reunião de formandos¹⁹. A conversa foi gravada, transcrita e os conteúdos subtraídos delas foram referendados pelos participantes, bem como sua autorização em publicar o que foi abordado no encontro. O grupo é constituído de 29 estudantes, ingressantes na universidade desde 2002 até 2007, na faixa etária variada (dos 20 aos 35 anos). Colocamos que, embora tenhamos utilizado a autora Gondim (2002) para sustentar esta ferramenta, nossa experiência no MEEF e a vivência em inúmeros Grupos de Discussão, nos subsidiaram para realizar essa tarefa. A metodologia dos Grupos de

¹⁹ Espaço em que os formandos articulam e organizam aspectos de sua formatura, ou seja, há um número expressivo de colegas.

Discussão do Movimento (onde se propõe um tema e todos podem falar sobre ele) auxiliou em nossos objetivos;

c) *Entrevista semi-estruturada* com os professores selecionados para coletar dados, valorizando a presença da investigadora e oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987). O objetivo da entrevista é aprofundar, enriquecer, confrontar, questionar, compreender a docência. A todos entrevistados foi entregue um termo de consentimento informado, as entrevistas foram gravadas, transcritas e sujeitadas à aprovação dos entrevistados. Acreditamos que esta ferramenta corrobora com os interesses da pesquisadora, por tratar-se de uma forma privilegiada de interação social onde se buscam dados que tratam da reflexão do próprio indivíduo entrevistado sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2004).

Os sujeitos de nossa pesquisa são os professores da ESEF/UFRGS, vinculados à instituição através da categoria “professor efetivo” no segundo semestre de 2010. Compreendendo que não é possível realizar uma análise profunda e coerente com todos os professores da escola, cujo número total nesse período era de 39, por conta do tempo de produção de um trabalho de conclusão de curso (um ano), devido às limitações da pesquisadora e, sobretudo, pela disponibilidade dos professores da escola. Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa deram-se, nessa ordem:

a) *Responsáveis pelas disciplinas obrigatórias da ESEF/UFRGS* no Departamento de Educação Física (DEFi). Justifica-se o ponto de corte por compreender que, necessariamente, todos os estudantes dos cursos de graduação de nossa escola terão em algum momento de suas vidas acadêmicas contato com esses professores. Sendo, dessa forma, os professores que embasam a formação de nossos discentes. O número de professores fica expresso em 27;

b) *Corpo docente do curso de pós-graduação da ESEF/UFRGS*. Entendemos que os professores pertencentes a este grupo são os que se encontram diretamente envolvidos com a formação de docentes e pesquisadores na área, capazes de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Permitindo-nos chegar a 8 professores;

c) *Coordenadores de grupos de pesquisa na ESEF/UFRGS*. Cremos que esses professores-coordenadores, por estarem diretamente ligados à pesquisa científica, possuem corpo teórico fundamentado e expresso em suas publicações. Destacamos também, que alguns

estudantes de nossa escola fazem parte desses grupos, permitindo assim a aproximação da pesquisa e do ensino. Mantivemos aqui os mesmos 8 professores do item anterior;

d) *Professores representantes nos órgãos decisórios da escola (CONSUNI, DEFI, COMGRAD, COMPESQ e COMEX)*. Por compreendermos que o tripé acadêmico (Ensino, Pesquisa, Extensão) fica evidente, permitindo assim a expressão maior dos professores e evidenciando seu envolvimento com a comunidade. Chegando ao número de cinco professores;

e) *Professores vinculados a ESEF/UFRGS no período anterior à reformulação curricular de 2004/2005*. Esse ponto de corte torna-se significativo por compreendermos que os professores que participaram (de forma ativa ou não) da reformulação curricular de 2004/2005, que culminou com a criação do curso de bacharelado, vivenciaram um momento decisório para a escola, para o curso de educação física, para os professores, estudantes e toda comunidade. Dando a eles bagagem empírica e intelectual para posicionarem-se em relação a questões delicadas da educação física (tais como a própria criação do curso de bacharelado). Permitindo-nos chegar a quatro professores, com os quais desenvolvemos nossa pesquisa.

Observamos ainda que esses professores atuam em diversas etapas do curso e suas disciplinas são distintas entre si. Sendo uma delas de caráter pesquisador, duas relacionadas aos estágios (uma pré-requisito para os estágios e um estágio propriamente dito) e a quarta relacionada a uma visão da educação física e da sociedade.

Para que seja preservada a identidade dos sujeitos da pesquisa, optamos em chamar os colaboradores de: Prof. Anchieta, Prof. Henrique, Prof. Renan e Prof. Richard. Infelizmente, o Prof. Renan foi desligado da pesquisa, pois como parte da validação dos dados da entrevista, o professor deveria ler a transcrição, apontar alterações e devolver à pesquisadora. Porém, o Prof. Renan, não a retornou em tempo hábil, muito embora tenhamos entrado em contato via internet e pessoalmente com ele. Dessa forma, optamos por desconsiderá-lo do trabalho, ao passo que não poderíamos utilizar suas informações, pois as mesmas não foram validadas. Cientes da perda, lamentamos a ausência desse colaborador, porém temos a certeza de termos ido ao nosso limite na expectativa e busca pelo retorno.

Quando citarmos os colaboradores do grupo focal, esses não terão nomes próprios, e nos seus relatos aparecerá apenas: Grupo Focal.

A pesquisa utilizou a técnica de triangulação de dados proposta por Triviños (1987) que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do

foco em estudo. Sustenta-se no princípio que não é possível conceber a existência isolada de um fenômeno social (totalidade), sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade. A triangulação de dados prevê três aspectos (direcionamentos) da pesquisa, sendo eles: processos e produtos (elaborado pelo pesquisador ou pelo sujeito, averiguando as percepções do sujeito), elementos produzidos pelo meio (documentos, instrumentos legais, etc.) e processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural no qual está inserido o sujeito (análise de conjuntura, modos de produção).

Finalizamos a coleta de dados cruzando as informações obtidas para formulação de categorias de análise, tendo como base os conceitos estruturados no referencial teórico.

4. CATEGORIAS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao estabelecermos um paralelo entre o referencial teórico e a análise do material coletado, conseguimos identificar alguns elementos que compõem a relação entre a teoria do conhecimento e o trabalho pedagógico de nossos professores. Ao analisar: os planos de ensino, as últimas publicações, as (inúmeras leituras) das entrevistas e do grupo focal; apontamos o que nos parece central e que pudemos observar em mais de um instrumento. Após termos utilizado a triangulação de dados proposta em Triviños (1987), sistematizamos 11 categorias de análise. Dada a dimensão desse trabalho, aprofundaremos quatro dessas – teoria do conhecimento, trabalho pedagógico, relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico e teoria do conhecimento e produtivismo, por serem as categorias que julgamos mais relevantes visto que abordam diretamente a temática proposta em nossos objetivos, enquanto as demais serão indicadas para que possibilitem estudos futuros.

Para análise dos documentos, elaboramos o seguinte quadro:

Professor	Análise
Anchieta	Estabelece sua disciplina apenas como teórica; avalia o trabalho final, não o processo de construção desse; critérios de avaliação coerentes com seu trabalho pedagógico (preocupação com o conhecimento produzido <i>para</i> educação física e não <i>na</i> educação física).
Henrique	Objetivos condizentes com sua perspectiva teórica; incoerência nos campos “metodologias” e “carga horária” no que tange à relação teórico-prática; diversificação nas propostas avaliativas.
Richard	Incoerência nos campos “metodologias” e “carga horária” no que tange à relação teórico-prática; referencial proposto bastante diversificado, porém não identificado (completamente) no conteúdo programático; critérios de avaliação coerentes com as teorias orientadoras expressas pelo professor.

Quadro 3 – Análise dos documentos

A análise dos documentos nos direciona a refletir que: embora expressem o que acontece ao longo do semestre nas disciplinas, pouco (ou muito pouco) exprimem as concepções teórico-metodológicas dos professores. Há um fator que nos parece bastante limitante: a necessidade de preenchimento dos campos, pois orienta o professor a “completar quadros” (há um formato padrão para os planos de ensino e os professores devem apenas inserir nos itens as informações solicitadas), quando este poderia ser um momento de reflexão de seu trabalho pedagógico.

Em se tratando da relação pesquisa-ensino, elaboramos a partir das últimas publicações dos professores²⁰, o seguinte quadro:

Professor	Análise
Anchieta	Ampla produção científica nas mais diversas áreas da educação física. Referencial teórico bastante diversificado, pois atua em mais de uma área. Não há relação direta com sua disciplina. Seu referencial teórico-metodológico torna-se coerente com sua posição em sala de aula, por afirmar que utiliza diversos autores.
Henrique	As temáticas abordadas em sala de aula são recorrentes em suas pesquisas. Há fluidez de uma área para outra, expressa nos autores utilizados (mesmos na pesquisa e no ensino). Não expressa diretamente suas opções teóricas, porém segue sempre a mesma linha.
Richard	Pouca relação entre os conteúdos da disciplina e de suas pesquisas. Muito embora os autores que auxiliam o professor na construção da disciplina que ministra serem diferentes dos autores em suas pesquisas, é possível perceber a correlação entre a concepção de conhecimento e as crenças do professor ao longo de seus trabalhos.

Quadro 4 – Análise das produções científicas

Ao analisarmos o quadro, podemos perceber que há uma teoria do conhecimento que auxilia os professores no momento em que sistematizam o conhecimento no intuito de publicá-lo. Embora, a forma como identificamos essa teoria seja sensivelmente diferente:

a) No professor Anchieta, torna-se perceptível na diversidade de áreas e no volume de suas publicações, pois como veremos nos trechos transcritos de sua entrevista, o referencial por ele utilizado varia em determinados momentos de sua carreira;

b) No professor Henrique, observamos que sua produção científica é mais focada em uma determinada área, com autores e teorias definidos, o que nos permite mapear seu referencial teórico, possibilitando afirmar que a relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico é bastante intensa;

c) Para o professor Richard, muito embora as áreas pesquisadas não estabeleçam (quase) nenhuma relação com sua área de atuação na disciplina, é possível perceber uma linha, um fio condutor que orienta/subsidia seu trabalho pedagógico.

Na análise das falas, a reflexão e percepção desta relação é melhor identificada.

Com base no referencial teórico e a partir das respostas dos professores, pudemos reconhecer em trechos da entrevista as **teorias do conhecimento** de nossos sujeitos.

²⁰ No período de janeiro de 2010 a janeiro de 2011.

Vemos no professor Richard o entendimento de que se parte da materialidade para a abstração na formulação de um conhecimento, tendo como elemento mediador a linguagem:

“... a nossa experiência no mundo e as representações que dela fazemos estão intimamente conectadas, são indissociáveis uma da outra... Diria que me inclino para uma teoria do conhecimento em que partimos do concreto para o abstrato... construímos o conhecimento a partir do mundo vivido e, claro, essa relação entre a realidade objetiva, externa ao sujeito, e a realidade subjetiva, interna ao sujeito, está sempre mediada pela linguagem, algum tipo de linguagem... há uma relação, talvez a gente pudesse chamar aqui de dialética, entre uma realidade objetiva, aquilo que está fora de nós e a realidade interna, a nossa subjetividade.”
Professor Richard

O professor Anchieta, aponta a proximidade teórica em que se encontra:

“...eu me colocaria na perspectiva da complexidade. Ou seja, onde não existem mais verdades definitivas, onde não existe mais a exclusão do oposto, onde a relação dialética é fundamental. Hoje eu diria que as minhas leituras me levam mais para a busca de respostas para as minhas angústias, mas sempre tendo claro que essas respostas podem ser provisórias e que não são a verdade verdadeira dos fatos.” Professor Anchieta

Em se tratando do **trabalho pedagógico**, verificamos como os sujeitos se colocam na condição de professores, como organizam seu trabalho pedagógico, na concepção expressa em Frizzo (2008) e Filippini (2010).

Para o professor Richard, é necessário criar um tensionamento entre o já vivido pelo aluno e a realidade apresentada:

“Eu organizo isso (disciplina) de maneira a reproduzir, ali naquele contexto, as situações que o aluno vivenciará na escola. Que isso venha de alguma maneira a tensionar as visões e conhecimentos que ele tem, as coisas que ele acredita e confrontá-las com a realidade onde vai atuar. Então, preciso tensionar isso, o aluno precisa problematizar isso. E a partir daí a reflexão, a leitura, o diálogo, pode ter até aula expositiva, mas desde que esteja conectado com a realidade escolar. Eu diria que tensionar é fundamental.” Professor Richard

Na concepção do professor Henrique, o professor é visto como intermediário entre os conhecimentos e os alunos:

“Não vou dizer que o aluno não tenha nada a dizer, mas eu não abro mão do meu protagonismo... Pergunto no final sempre o que acham, já mudei muitas coisas a partir do que me disseram no semestre anterior,

mas não pergunto antes. Acho que o meu lugar de professor é esse, não abro mão desse lugar” Professor Henrique

Para o professor Anchieta, o conhecimento desenvolvido em sua disciplina é dividido em dois momentos: epistemológico e metodológico. Sendo que seu papel é diferente em cada um deles: ora intermediando o conhecimento, ora orientando:

“... ela (disciplina) tem dois grandes blocos: um bloco voltado pra epistemologia, porque a gente entende que não é possível fazer pesquisa sem estar pensando em uma concepção sobre o conhecimento... e também sobre a própria compreensão sobre o que é ciência. Na parte da metodologia em si, os conteúdos da disciplina, são os vários passos de um projeto científico: o tema da pesquisa, os objetivos, a justificativa, enfim, as hipóteses, tudo aquilo que faz parte de um projeto. Mas, dentro desta linha de encaminhamento, o conteúdo do projeto quem escolhe é o estudante. Escolhe o trabalho que achar importante. Então o conteúdo dessa disciplina trabalha em tudo quanto é ordem. Isso tudo o que me incomoda um pouco na opção dos estudantes é que cada vez mais os estudantes estão se afastando das pesquisas em educação física, claramente.” Professor Anchieta

Entendendo como um dos objetivos da pesquisa: estabelecer a **relação entre teoria do conhecimento e trabalho pedagógico**, observamos duas categorias distintas: visão de mundo e como esta concepção permite aos professores atuarem. Nesta categoria percebemos a aproximação com o conceito de teoria, baseado em Frizzo (2010).

Assim no que diz respeito à concepção de mundo, tanto o professor Anchieta como o professor Richard corroboram com a perspectiva de que há um fio condutor em seu pensar e agir no mundo:

“Há um pano de fundo que é mais ou menos comum: a minha crença de que a gente constrói as coisas na troca. Procuro levar isso para todas as esferas onde atuo.” Professor Richard

“... a minha visão filosófica, minha visão de mundo, ela tenta ser coerente com visões pela qual passa o conhecimento, a respeito do conhecimento, a prática pedagógica.” Professor Anchieta

Do mesmo professor, ao ser questionado se esta concepção será utilizada apenas em sua disciplina, obtivemos a seguinte resposta:

“Na vida. No mundo.” Professor Anchieta

Sintetizando, observamos que a visão de mundo, mesmo que não expressa de forma direta, influencia as ações e decisões dos professores, sendo inclusive determinante para utilização desta ou daquela teoria do conhecimento.

Quanto à relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico, ao perguntarmos se os professores carregam para seu trabalho pedagógico a teoria do conhecimento que os orienta, obtivemos:

“Por mais que a gente tente ser imparcial, a gente perpassa essa visão ideológica, essa visão filosófica de mundo. Mas eu não acho que isso seja muito problemático, na medida que eu digo claro: é a minha visão. Eu acho que é melhor ser assim do que tentar negar isso e passar implicitamente uma visão.” Professor Anchieta.

Os professores afirmam não expressar diretamente as referências em que se baseiam, mas que de uma forma ou de outra elas estão presentes nos textos trabalhados em aula. Ao serem questionados sobre como solidificam essa relação, expressam:

“Eu nunca dei Foucault pra ninguém ler... Eles não lêem direto o autor, eles vão ler a partir de um texto meu, a partir de um outro texto que eles tem que ler. Eles não tão lendo Bourdieu no original, mas o Bourdieu aparece em vários textos... Eu apresento, não todos autores do lazer, eu apresento alguns. Perspectivas diferentes. Professor Henrique

Para o Professor Richard, a relação do conhecimento pressupõe uma relação de troca:

“... se tu não estabeleceres essa relação de reciprocidade, não se dá o conhecimento... e isso se dá em especial pelo diálogo. Então todo o processo em que isso não acontece, não acredito que haja conhecimento, pelo menos não um conhecimento significativo. Fica uma coisa mecânica, que não faz muito sentido para a pessoa... tento demonstrar que teoria e prática estão juntas... esse é o esforço. Temos que ter clareza que elas não estão separadas e aí tem que exercitar esse olhar.” Professor Richard

Para o Grupo Focal, há um distanciamento entre os conteúdos expostos nas disciplinas e a realidade, dificultando, ou mesmo impossibilitando a aquisição de novos conhecimentos. Os estudantes chegam a colocar a sorte como um dos critérios para uma formação qualificada:

“Muitas vezes tu tá fazendo a disciplina e, por mais que tu estude, tu fica mais no campo da decoreba, porque tu não consegue assimilar, associar com uma prática efetiva. Pra mim, o que eu senti durante toda a graduação foi isso. Muito conhecimento eu acabei adquirindo agora no trabalho de conclusão, indo atrás, discutindo com outras pessoas, não foi

do curso. Aí daqui a pouco tu diz: mas eu vi isso aqui lá em fisiologia... e como é que não caiu a ficha?” Estudante Grupo Focal

“No meu caso... Eu só fui aprender mesmo no estágio. Claro que eu tinha uma base, mas eu acho que dei sorte de pegar o estágio que eu queria e que é exatamente o que eu quero seguir.” Estudante Grupo Focal

Ao abordarmos a questão da teoria do conhecimento, uma relação recorrente apareceu: **teoria do conhecimento e produtivismo científico**. Tema já expresso em nosso referencial teórico através de Santos Junior (2005), Taffarel (1998) e Lima (2011). Para os professores, as demandas oriundas dos programas de pós-graduação afetam diretamente a graduação, como vemos a seguir:

“Há uma contaminação dos programas de pós-graduação (doutorado e mestrado) na graduação... eles têm um objetivo claro: a formação de pesquisadores. Então a produção científica, a pesquisa, ali é realmente um foco importante... hoje, ao invés de eu me preocupar na formação de um professor de educação física, eu me preocupo com a formação de um pesquisador... há sim uma hegemonia do conhecimento científico, de tal modo que parece que o objetivo da graduação é formar pesquisador e não professor. Do meu ponto de vista isso é equivocado, porque na formação do professor, a relevância da ciência é para dar instrumentos pra ele poder investigar, poder produzir conhecimentos, mas fundamentalmente pra que ele tenha conhecimentos que dão base a sua prática. Só que hoje, acontece o que? O estudante de educação física ele vira um fisiologista, um biomecânico, ele vira um sociólogo, alguma coisa... que não sabe dar aula. Um segundo aspecto, que é um aspecto que me incomoda muito, é o aspecto que eu chamo do produtivismo científico. Não interessa hoje que teu trabalho seja relevante para a comunidade. Interessa que ele tenha qualidade de ser publicado em uma revista internacional. Então o importante... é ter um grande currículo lattes.” Professor Anchieta

Chamamos a atenção na fala do professor Anchieta para a questão da qualidade de uma produção acadêmica. Acreditamos que a qualidade exigida pelas revistas internacionais reflete a concepção defendida pelo sistema capitalista, ou seja, que o artigo tenha valor de troca, que possa tornar-se uma mercadoria.

O professor Henrique exemplifica essa questão ao relatar sua presença em uma banca de concurso ocorrida na ESEF/UFRGS:

*“... quem tá voltado pra pós-graduação sabe que a gente está pautado por um produtivismo, eu digo produtivismo no sentido pejorativo... assisti uma banca de concurso aqui na escola onde o professor tinha que defender a sua produção... O que que foi a defesa da produção dele? Ele citava o artigo; citava o autor, os autores e ele fazia questão de apontar alguns nomes reconhecidos naquela área que estavam junto com ele naquela autoria e falava o estrato do qualis. Ele nunca disse assim: ‘olha eu fiz uma descoberta assim assim assim, que interferiu na área’”.
Professor Henrique*

Corroborando com a fala dos professores, o Grupo Focal aponta a seguinte situação:

“... acontece muito com o TCC, tu não faz o que tu quer, tu faz o que o professor quer, pra publicar mil artigos, que vai funcionar, que vai passar por isso, por aquilo.” Estudante Grupo Focal

Para os estudantes o produtivismo deforma sua formação, sendo possível afirmar que há um movimento, uma crescente precarização e intensificação do trabalho docente que afeta diretamente a graduação, limitando, fragmentando e, até mesmo, mutilando suas possibilidades de conhecimento na área, dado que há a necessidade da “produção pela produção”. O produtivismo científico nos parece ser uma das faces mais cruéis do neoliberalismo na universidade, pois precariza o trabalho docente, fragmenta o conhecimento dos estudantes, delimita o conhecimento a ser produzido, desconsidera as maiorias, a classe trabalhadora em suas pesquisas, referendando a lógica do capital com seus padrões flexíveis, produtivistas e alienantes. (LIMA, 2011)

Ao serem questionados sobre a relevância de os estudantes **conhecerem as diferentes teorias**, sejam do conhecimento, sejam pedagógicas, que mediam a educação física, obtivemos as seguintes falas:

“... eu não sei se o aluno deve ler todos (teóricos) ou deve ler alguns livros entender como ele está no mundo. Dizendo de modo diferente, eu acho que todos nós estamos no mundo com um código de princípios, de valores filosóficos... Acho que a grande maioria de nós não consegue perceber teoricamente a filosofia que ele vive. Talvez o melhor passo fosse esse: ler vários autores para ver onde eu me encontro. E talvez aí, aprofundar nessa identidade dos autores que eu sinto em mim... Em síntese, eu acho que deve ter uma leitura transversal, para encontrar aquilo que tem identidade com a sua vida. E a partir daí então aprofundar.” Professor Anchieta

“Tento pegar vários autores, tento mostrar as diferenças de pensamento, eu sempre pego meu óculos para mostrar a lente, cada autor é uma lente. Então, uma lente te foca numa direção e não te foca noutra.” Professor Henrique

“Pra mim é fundamental. Como é fundamental a prática. As duas coisas são juntas (teoria e prática).”

“Até porque muitas dessas teorias faz com que tu tenha compreensão do que tu ta encontrando. Não adianta tu só tatear, porque tu não consegue compreender o que ta sendo apresentado pra ti.”

“As teorias, por mais que tu não concorde com elas, acho que tu tem que ter contato pra tu poder formar a tua opinião e... pra compreender melhor as situações. Nem que tu mude depois. Principalmente porque tu lida com ser humano, com a formação de uma pessoa.”

Grupo Focal

Em se tratando especificamente das abordagens pedagógicas da educação física:

“Eu acho que é indispensável. Mas não só conhecer, eles podiam também exercitar, não só exercitar, mas pelo menos acompanhar o exercício...” Professor Anchieta

“Acho sim, não só da educação física, mas também da educação, as teorias pedagógicas que influenciaram a educação física.” Professor Richard

Outro ponto que destacamos é a possibilidade de, em conhecendo as teorias, os estudantes serem capazes de **confrontar a realidade** e, talvez **alterá-la**, corroborando com a autora Taffarel (1993):

“... (no decorrer da disciplina há) construção de quadro teórico... que precisa estar conectado com a prática... não adianta saber todas as teorias psicológicas se não consigo fazer uso das mesmas, não consigo utilizá-las para fazer uma leitura da realidade. É uma forma de confrontar também as teorias e, em muitas situações, mostrar que há várias coisas nessas teorias que não servem, não se aplicam a realidade escolar. Então ele tem que saber fazer essa conexão.” Professor Richard

“A teoria não é só a base, ela é um objeto de confronto, pra ver questões que na prática tu vai ver que não é bem o que foi teorizado. Eu acho importante pra crescimento pessoal da pessoa, ela saber confrontar as teorias, o cara falou tal coisa, o outro outra coisa, mas, da minha forma de ver... aí vem o crescimento. Assim como os teóricos cresceram dessa maneira, a gente vai crescer assim também.” Estudante Grupo Focal

Com base nos dados, vemos a **formação de professores** na ESEF, apontada em Filippini (2010) e Taffarel (1998), como sendo fragmentada, voltada para formação profissional e regida pelo mercado (neoliberal):

“A cada vez mais nós temos um professor que é cientificamente bem formado, mas pedagogicamente é um horror. Então é isso que tem que ser repensado, na minha opinião. A ciência é importante, a ciência é fundamental, mas ela deixou de ser um meio e passou a ser um fim... nossos alunos são bons cientistas, mas não conseguem dar aula. E aí a pergunta: qual nosso objetivo na graduação? Formar um professor ou um pesquisador? Na minha opinião é formar um professor.” Professor Anchieta

Observamos assim, que os estudantes ao perceberem esse distanciamento entre o que é ensinado no curso e suas necessidades concretas para atuação, acabam buscando fora da universidade uma formação adequada às suas aspirações:

“Muito do que eu aprendi, eu não aprendi aqui. Aprendi em cursos, com outros colegas fora, na própria atuação, aprendi muito lá no Hospital de Clínicas (estágio que eu recomendo), mas a faculdade tem que evoluir um pouco mais do básico, eu acho.” Grupo Focal

A própria organização da escola, acaba por demonstrar **desarticulação entre os professores**, expressa em Santos Júnior (2005) e nas seguintes falas:

“... eu confesso, que eu esperasse que os meus alunos quando chegassem tivessem isso mais bem estruturado. Entende? Eu comecei a me dar conta ao longo, que isso não acontecia. Porque eu imaginava que isso era construído antes, mas eu vi que não é assim. Aí eu comecei a fazer a coisa mais nessa direção. Então mostra uma certa desarticulação de nós professores, entre as disciplinas e assim por diante.” Professor Richard

Os estudantes vêem essa falta de articulação na repetição dos conteúdos, que sugerem uma falta de comunicação entre as disciplinas e, até mesmo, um embate de campos teóricos:

“Tu chega na cadeira de Terceira Idade tu ouve o mesmo papo que ouviu na Fisiologia, na Biomecânica... Então nada é específico, tudo é muito geral.”

“... não tem muita ligação de professor com professor. Eu acho que aqui tem muito forte uma divisão de qualitativo, quantitativo e no momento que tiver uma ponte entre esses dois vai ficar muito mais fácil.”

“A gente fica muito perdido aqui dentro pela falta de comunicação entre as disciplinas.”

“É verdade, a ESEF é dividida em qualitativo/ quantitativo e isso vai refletir na nossa formação. Depois nós vamos nos formar profissionais ou qualitativos ou quantitativos, se não tiver essa comunicação, que talvez os próximos alunos tenham, eles também consigam unir as duas coisas... algo mais concreto (referindo-se a nova proposta curricular)... hoje tu tá dividindo caminhos e parece que há uma guerra dentro da própria educação física.” Grupo Focal

Notamos que há uma vontade por parte dos professores em garantir aos estudantes **autonomia** para analisar, formular e atuar. Como podemos ver em:

“... os nossos alunos decoram modelos, eles se apropriam de modelos pré-determinados e não são capazes de refletir... eles simplesmente reproduzem, reproduzem aquilo que já feito pelo seu orientador. Então nosso aluno sai muitas vezes da disciplina sem autonomia para pesquisar... os nossos alunos não tem muita liberdade de optar pelo seu caminho filosófico ou ideológico, na medida que ele vai encontrar o orientador que normalmente tende a influenciá-lo... Chega a ter grupos de pesquisa onde o aluno não escreve o texto, ele recebe o texto quase pronto, ele só troca ali o nome da amostra... Ele não tem condições de refletir, nem sobre o próprio conhecimento que ele está elaborando. E isso é complicado, é bastante complicado.” Professor Anchieta

“A minha direção militante em sala de aula é tentar provocar, provocar os alunos a pensar. Se tem uma coisa que eu tenho que fazer é fazer os alunos pensar... em termos pedagógicos, faço com que meu aluno critique, que seja autocrítico. Critique o professor, critique os autores, critique a si próprio, critique a vida social, que olhe a sociedade com sentido crítico. Com olho insatisfeito. Curioso. As coisas não são bem assim... Pedagogicamente se tem uma coisa que eu acho que faço é isso.” Professor Henrique

“É importante também que o estagiário estabeleça objetivos pessoais, além daqueles colocados pela disciplina. Ele precisa colocar em prática sua visão educacional, sua concepção pedagógica, fazer experiências e refletir sobre elas. Minha tarefa é discutir caminhos, apontar limitações, destacar os méritos e vantagens de tal posição. Agora a decisão é do estagiário. O trabalho dele é colocar em prática e aí vamos dialogar. A concepção, os conteúdos, os procedimentos, etc., o estagiário que vai definir.” Professor Richard

O Grupo Focal nos apresenta uma autonomia necessária para uma formação sólida, sem a qual não seria possível ser um profissional preparado:

“Pra quem vem direcionado, pra quem tem um foco, busca aquele foco na faculdade, a ESEF ela oferece... Mas se tu entrar meio perdido, não

sabe o que quer, fazer só as cadeiras obrigatórias, acho que não vai te dar uma direção. Se tu entrar focado pode ser.”

“Se tu buscar por ti, tu consegue. Agora a faculdade, no meu caso que quero saúde coletiva, ela não vai garantir, porque tem uma disciplina e ela não é obrigatória.”

Grupo Focal

Entretanto essa autonomia expressa no grupo focal não é reflexo do curso, mas sim de uma característica pessoal do estudante:

“Eu sempre achei que isso fosse uma característica minha assim, de buscar o porquê, de ficar refletindo o porquê da teoria... mas eu não sei se todo mundo sai assim. Eu imagino que seja uma característica minha.” Estudante Grupo Focal

Em sendo um fenômeno social, a **historicidade** desse também foi apontada como um dos fatores de mediação para seu entendimento (MARX, 1989; SAVIANI, 2008).

Dentro dessa categoria, a partir de diversas perspectivas, podemos aferir, no que concerne ao passado da educação física, o seguinte:

Para o Professor Anchieta, comentando o incentivo dado aos professores para que fossem fazer mestrado e doutorado nos Estados Unidos, no final dos anos 1970, início dos anos 1980, corrobora com Nunes e Molina Neto (2005):

“E foi interessante, porque na minha opinião isso deu um certo rumo pra Educação Física. Porque os primeiros mestres e doutores vieram muito formados nessa visão de ciência. E mais do que tudo a perspectiva americana de fazer disciplinas, separar as coisas, especialização. Isso foi muito importante, porque deu um certo enfoque, que até hoje isso tem resultados muito claros... houve, na minha opinião, ideologicamente um projeto que era de fazer a cabeça dos professores de então, numa certa perspectiva de ciência que resultou inclusive nessa universidade que nós temos, formada em campi separados, em disciplinas separadas, créditos...” Professor Anchieta

Para o professor Richard, a própria história da educação física é necessária de ser conhecida por:

“A educação física tem uma história de pelo menos duzentos anos de discussões sobre esse assunto (abordagens pedagógicas). Precisamos conhecer isso, precisamos saber da nossa tradição, adquirir esses conhecimentos, confrontá-los com a realidade, ver o que nos serve para colocarmos em prática. Se necessário, criticá-las, elaborar novas abordagens.” Professor Ricardo

E expresso no Grupo Focal uma terceira forma de pensar a historicidade do fenômeno, ou seja, conhecê-lo para poder modificá-lo:

“... a nossa área, a educação física, é uma área nova. De certa forma, a gente parar e tentar competir, porque de certa forma a gente compete mercado também, é muito difícil. A gente tem muito pouco tempo de execução da área, de pesquisa, de prática, de fundamento, de teoria utilizada mesmo... e a gente vem, essa nova geração, eu acredito muito nisso, pra limpar as cagadas que os outros fizeram... esse lance de levar tudo meio de barriga.” Grupo Focal

Um aspecto bastante relevante em nossa pesquisa foi perceber que a **reflexão do papel de professor** é um item pouco abordado durante o curso, mas considerado importante e necessário para nossos sujeitos. A reflexão em alguns casos deu-se, inclusive, durante a própria pesquisa:

“Isso é uma coisa que nós falamos e que eu nunca tinha me dado conta. E que é importante. A tendência é a falar mais de um certo modelo de pesquisa dominante. Realmente, muito interessante, eu nunca tinha me dado conta disso... Isso é um viés que tem que ser alterado. Certamente.” Professor Anchieta

“Eu acho que é interessante sempre fazer uma reflexão, não só do professor, mas também do aluno, de qual é a concepção pedagógica de cada um. Essa troca é importante, pra que a gente possa ver, discutir diferentes concepções pedagógicas e com isso existe um leque de possibilidades. Porque isso torna, talvez, pra nós mesmos, mais explícito esse tipo de coisa. A gente pode fazer as coisas sem dar muito valor, é preciso fazer a reflexão. Porque se não se torna aquilo que a gente falou, vira uma prática esvaziada de sentido.” Professor Richard

Ao questionarmos o Grupo Focal sobre a possibilidade de refletirem sobre as áreas de atuação que optaram por seguir, vemos um grupo tranquilo de suas escolhas, porém não acreditando ser essa uma situação comum a todos os formandos:

“No final do curso, a gente que já é formando, acho que consegue teorizar. Até porque quando a gente busca um caminho, a gente já tá focando naquela área de atuação. Lógico que a gente não tem todo o conhecimento do mundo, mas a gente já tem a capacidade de refletir. Isso não quer dizer que todas as cadeiras nos incentivam a refletir, mas no final do curso a gente já tem a capacidade de refletir sobre a área que tu quer atuar. Refletir e teorizar também.”

“Pelo grupo que está aqui agora, pelas discussões, eu acredito que sim. Mas eu acho que até dentro do grupo que está se formando, tu encontraria aqueles que não conseguiriam refletir, ou teorizar.” Grupo Focal

Nossa última categoria traz a reflexão do “futuro da escola”, essa foi uma temática abordada pelos entrevistados nos comentários finais, onde poderiam discorrer sobre temas que consideram importantes de serem debatidos e que não constavam nas perguntas elaboradas. As falas caminharam na perspectiva de pensar o **currículo da escola e as teorias do conhecimento**, tendo em vista a reformulação curricular em vigência:

“Talvez pudesse acrescentar que nos falta uma concepção ou, talvez, uma teoria do conhecimento, nas nossas discussões sobre a estruturação curricular... na construção que vem sendo feita isso apareceu, mas de uma maneira muito frágil, por que, efetivamente, qual é a concepção de conhecimento que está orientando à nossa construção curricular?... A teoria do conhecimento ela não está colocada na nossa formação. E eu não acho que só aqui na nossa escola, eu digo no sentido mais geral. A gente tratou aqui mais das questões individuais do professor, mas talvez o que pudesse acrescentar na parte final, é que eu acho que isso precisaria ser ampliado em certa medida, para que a gente pudesse refletir na direção de um projeto de formação da pessoa, que é a pessoa que atua como professor de educação física.” Professor Richard

O Grupo Focal aborda a questão curricular de uma perspectiva esperançosa:

“Agora com a proposta de reformulação curricular, eu acho que vai facilitar para a galera. Vão ser acrescentadas novas disciplinas, metodologias do conteúdo a ser aplicadas... Acho que vai ficar melhor. A gente que pegou essa divisão entre licenciatura e bacharel, a gente pegou a pior parte na verdade... A gente tá se formando na parte pior. Acho que vai melhorar.” Grupo Focal

Tendo concluído o capítulo categorias, análise e discussão dos resultados, apresentamos na continuação nossas considerações a modo de conclusão.

CONCLUIR SEM TERMINAR – PROPOR FORMAS DE SUPERAR

Ao analisarmos o campo, é perceptível a teoria do conhecimento orientadora do trabalho pedagógico de nossos professores, e também, de seu agir no mundo. Fica evidente que há uma concepção de mundo, um método que orienta a atuação desses sujeitos. Porém, esta relação não é diretamente expressa, nem necessariamente colocada, o que para nós pode ser um limitador no entendimento dos objetivos das disciplinas, do currículo e da formação de professores.

Vislumbramos também, a limitação que o chamado produtivismo científico impõe à comunidade acadêmica, aos nossos professores e, especialmente, aos estudantes desta escola. A necessidade de dar conta dessa demanda do capital acaba por distorcer o papel dos professores, posto que não intervém no sentido de formar pessoas, mas de produzir para a ciência. Deforma o currículo, pois fragmenta o conhecimento a ponto de não se reconhecerem as interações possíveis entre esse, criando um distanciamento daquilo que se quer ensinar para aquilo que realmente se ensina. Afasta a produção do conhecimento de seu fim último - melhorar as condições de vida humana. Desconsidera a realidade como principal fenômeno a ser estudado e passa a produzir pela necessidade de produzir, em maior quantidade e não qualidade, entendendo qualidade a partir dos critérios citados acima, não os critérios da agenda neoliberal.

Nesse ponto nos perguntamos: produz-se para quem? Com quem? Com qual finalidade? Percebemos nossos professores atados a uma demanda que não é da sociedade, das pessoas, mas do capital, que valoriza pesquisas voltadas para o mercado, que coloca trabalhadores contra trabalhadores (formados e não-formados, bacharéis contra licenciados). Observamos que há, além da concepção de mundo dos professores, uma força motriz que não os permite exercer na plenitude sua profissão. Há uma escola ideal, um trabalho pedagógico que pressupõe uma visão de mundo, ou seja, ideal a partir de uma concepção de mundo/trabalho/formação acadêmica, que não condiz com a realidade encontrada pela comunidade esefiana. E esta dicotomia influência de forma negativa a graduação, ora por apresentar uma realidade inexistente, ora por não permitir que os estudantes tenham autonomia (no pensar, no agir, no criticar, no atuar).

A desarticulação anunciada entre os conhecimentos abordados no curso acarreta, entre outros fatores, na própria desarticulação dos professores e sua consciência de classe. Ao não se reconhecerem como pares, disputam entre si algo que não deveria estar em disputa: a formação humana de novos professores. Ao distanciarem-se teoricamente, nossos professores o fazem na

prática, tornando-se presas fáceis à fúria do capital, nesse caso do produtivismo acadêmico. Em outras palavras, a falta de unidade da classe torna as lutas contra uma determinada hegemonia científica na universidade, batalhas individuais. Desconsideram-se as necessidades dos estudantes, limitam-se seus campos de visão (quantitativo ou qualitativo, pedagógico ou biológico) e gera-se um ciclo vicioso, onde esses novos professores, por desconhecerem outras possibilidades do “ser professor” reproduzem as práticas de seus mestres.

Essa distorção do papel do conhecimento na academia mutila a formação em curso dos estudantes ao negar conhecimento e auto-organização a esses e, por último, ignora a função social da universidade, especialmente a pública, que é de fazer avançar o conhecimento em prol da maioria social.

Porém, estamos cientes de que essa é uma análise que ainda não dá conta da essência do fenômeno e de suas inúmeras determinações. Para dissertar com maior segurança sobre esse tema, acreditamos que será necessário retomar a revisão literária buscando em autores como Kátia Lima, Eunice Trein, José Rodrigues, Antônio de Pádua Bossi, entre outros, aprofundamento no assunto.

No que tange o auxílio aos estudantes para reconhecer as teorias do conhecimento que colaboram com nossos professores, acreditamos que seja necessária uma reflexão de toda comunidade esefiana. Para isso, professores, estudantes, técnicos-administrativos, sociedade em geral, devem dialogar sobre a influência direta da concepção de mundo de cada ser em particular, para que a relação atual (dicotômica, anacrônica e distante da realidade) seja superada.

Se direcionarmos nosso olhar para a relação teoria do conhecimento e trabalho pedagógico, veremos que a visão de mundo perpassa todas as esferas, todas as ações de nossos sujeitos de pesquisa, mesmo que nunca tenham sistematizado essa reflexão. Essa pode ser expressa em suas falas e em suas ações. Porém, cremos que se essa reflexão fosse feita direta e conjuntamente (não em um momento isolado da formação, mas ao longo dela), poderemos possibilitar aos estudantes uma visão crítica da realidade. Conhecer é pressuposto para mudar algo. Se os estudantes desconhecem as teorias orientadoras, se desconhecem as perspectivas teóricas, como poderão escolher as que utilizarão, ou mesmo alterá-las?

Nosso esforço em direcionar essa pesquisa para a universidade, em específico para a Escola de Educação Física da UFRGS, mais do que anunciar as poucas publicações na área, quer dizer que nos falta conhecer quem somos. Nos falta conhecer aquilo que nos motiva, que nos

guia. Falta (re)conhecer a concepção de mundo norteadora dessa comunidade. Acreditamos que essa reflexão permitirá uma visão clara de onde estamos e para onde queremos ir, pois ainda que não tenhamos perspectivas iguais, é necessário (des)velar as perspectivas em disputa, afinal se não soubermos para onde iremos, todo e qualquer lugar é possível. Refletir/analisar é o primeiro movimento para operarmos uma verdadeira alteração, uma verdadeira reformulação curricular, uma reformulação no pensar e no agir desta “educação física”.

Ao longo desse trabalho, tivemos alguns obstáculos, como todo aquele que se aventura em caminhos desconhecidos. Tivemos dificuldade em elaborar uma pesquisa científica, ao passo que nunca havíamos feito algo dessa magnitude. Tivemos empecilhos em conciliar os estudos, o estágio não obrigatório e o trabalho de conclusão de curso, fazendo com que nossos dias parecessem menores e as noites mais longas. Houve limitações financeiras. Mas em momento algum houve a ideia da desistência.

Dessa forma, temos a certeza de que outros trabalhos poderão surgir a partir desse e, almejamos dar continuidade a esse estudo especificamente. Reconhecemos que é preciso expandir essa pesquisa para um número maior de sujeitos, tendo uma visão mais ampla do todo; estamos cientes que as categorias de análise propostas devem ser mais profundamente analisadas, para que a essência do fenômeno se faça clara; somos sabedores dos limitantes que nosso inicial contato com o referencial teórico podem ter causado ao trabalho, acreditando que uma dedicação as leituras pode fazer avançar a pesquisa e, por fim, ao termos mostrado uma face humana de nossos professores, acreditamos ter feito com que outros se dediquem a estudar esses que nos guiam em nossa jornada acadêmica.

Finalizamos, apontando que essa pesquisa deixa lacunas, questões que surgiram ao longo de sua construção e que não puderam ser aprofundadas, quer seja pela limitação da pesquisadora, do tempo, das condições materiais ou mesmo das intempéries próprias de um trabalho como esse. Mesmo não tendo respondido a todos os questionamentos, mesmo que conscientes da imperfeição do trabalho, encerramos essa etapa de nossa vida acadêmica com a clareza de que nosso estudo poderá contribuir para a superação da formação em voga em nossa escola, tendo como horizonte uma formação humana na expressão exata do termo.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4ª Edição, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, pp. 09-23.
- ANDERY, Maria Amália, et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15ª Edição, Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2006.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. (Trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12ª Edição. Editora Ática, São Paulo, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Editora Cortez, 1992.
- DUTRA, Geovanna Caroline Zanini, **O embate de projetos: a licenciatura ampliada como proposta do movimento estudantil de educação física para a formação de professores**. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia), Salvador, 2010 – Faculdade de Educação, UFBA.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Editora: Armênio Amado, 8ª Edição, Coimbra, 1926.
- EXNEEF. **Caderno de Debates da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física**. Gestão 2009/2010. Publicado online, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FILIPPINI, Isabella. **A organização do trabalho pedagógico na formação inicial de professores de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia), Porto Alegre, 2010 – Escola de Educação Física, UFRGS.
- FRAGA, Alex Branco et al. . Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. **Revista Movimento** (UFRGS. Impresso), v. Espec., p. 1-27, 2010
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8ª Edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2006.

_____. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5. 1989. **Anais**. Belo Horizonte, 1989.

FRIZZO, Giovanni. **A teoria do conhecimento na produção científica sobre o trabalho pedagógico na educação física**. In: NETO, Vicente Molina; BOSSLE, Fabiano. O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar. Editora Sulina, Porto Alegre, 2010.

_____. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, ano 6, número 6, 2008.

FRIZZO, Giovanni; PERGHER, Eduardo; FILIPPINI, Isabella; PORTELA, Vivian; MENEGHEL, Marina. O trabalho pedagógico da Educação Física: realidades e possibilidades. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 2009, São José do Rio Preto, SP. Socialismo e Educação na América latina, 2009.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Editora Argos, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1ª Edição, Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008.

LIMA, Kátia. Precarização e intensificação: as novas faces do trabalho docente no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília – DF, ano XX, nº 47, p. 149 – 158, fevereiro de 2011.

MARX, Karl. **Crítica da economia política**. In: O Capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 1, 1989.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZO, Janice Zarpelon; Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 01, p. 143-167, janeiro/abril de 2005.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. Editora Cortez, Florianópolis/ São Paulo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTI, Daniele de Vargas; SOUZA, Maristela da Silva. Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em educação física do CEFD/ UFSM em relação à sua prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 63-78, maio/agosto de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta e informações na pesquisa qualitativa**. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NUNES, Cássio Felipe Tejada, MOLINA, Vicente Neto; O processo de federalização da ESEF/UFRGS sob a perspectiva dos professores: um estudo de caso. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 02, p. 167-190, maio/agosto de 2005.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Expressão Popular, 1ª Edição, São Paulo, 2000.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese (doutorado), Salvador, 2005 – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª Edição, Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Guilherme Gil da; PERGHER, Eduardo Göttens. **O materialismo histórico dialético e a pesquisa científica em Educação Física**. In: NETO, Vicente Molina; BOSSLE, Fabiano. Editora Sulina, Porto Alegre, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos Investigativos I*. 3ª Edição. Editora Lamparina. Rio de Janeiro, 2007.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **Teoria do conhecimento: o que são categorias?** Rascunho Digital, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/575.htm>. Acesso em 05 jul. 2010.

_____, Celi Neuza Zulke. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010b.

_____, Celi Neuza Zulke. **Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos.** IV Colóquio de Epistemologia. GTT do CBCE Salão Nobre – FE – UNICAMP 09, 10 e 11 de dezembro de 2008.

_____, Celi Neuza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**, Maringá: UEM, v. 9, n. 1, p. 13-23; 1998.

_____, Celi Neuza Zulke. **A formação profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Editora Atlas, São Paulo, 1987.

_____, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa.** 2ª Edição, Editora Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2001.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 59-80, janeiro/abril de 2006.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado “A RELAÇÃO TEORIA DO CONHECIMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS”.

Neste sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação, neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Objetivo Geral: analisar quais teorias do conhecimento podem ser identificadas como orientadoras do trabalho pedagógico dos professores da ESEF/UFRGS.

Objetivos Específicos: a) auxiliar os acadêmicos a reconhecer as teorias do conhecimento selecionar aquelas que mais condizerem com sua formação; b) identificar os aspectos de articulação entre teoria e trabalho pedagógico; c) relacionar as teorias do conhecimento com o trabalho pedagógico dos professores; d) direcionar o pesquisador para a universidade, visto que são poucos os trabalhos que (principalmente os de conclusão de curso) que dirigem seus olhares para a universidade, em especial, nossos professores.

Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho ou estudo, com duração máxima de uma 90 (noventa) minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Após transcritas, as gravações serão deletadas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com o nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista (individual e coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico das teorias do conhecimento que influenciam as práticas pedagógicas de nossos professores, auxiliando aos acadêmicos a reconhecê-las e selecionar aquelas que mais condizerem com sua formação.

Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador. Os participantes poderão trazer acompanhantes para assistirem as entrevistas de coleta de informações.

Contatos e Questões:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo 750. Jardim Botânico. Porto Alegre/RS
Professora Laura Fonseca E-mail: l.fonseca@uol.com.br
Fone (51) 3392-1322
Comissão de Pesquisa ESEF/UFRGS:

Dra. Laura Fonseca
(Coordenador da Pesquisa)

Acadêmica Caroline Canabarro de Oliveira E-mail: carolesefufrgs@gmail.com

Caroline Canabarro de Oliveira

Declaração de Consentimento

Eu, _____, docente responsável pela disciplina _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____ Data _____

* *Este termo será adaptado para os estudantes.*

APÊNDICE B

Entrevista semi-estruturada com os professores

1. Formação profissional;
2. Experiências das aulas de educação física que teve quando aluno;
3. Concepções a cerca da produção, sistematização, apropriação e reprodução dos conhecimentos;
4. Elaboração de seu plano de ensino;
5. Processo de seleção dos conteúdos para as disciplinas;
6. Provável relação que possa existir entre sua prática pedagógica nas disciplinas em que atua, seu trabalho administrativo e suas últimas publicações;
7. Referencial teórico utilizado em seu trabalho pedagógico;
8. Abordagens pedagógicas da educação física;
9. Espaço aberto.

APÊNDICE C

Grupo Focal – metodologia e questões norteadoras

1. Explicação (básica) sobre do que se trata o trabalho. O estudo intitulado “*A RELAÇÃO TEORIA DO CONHECIMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROFESSORES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS*” tem como fenômeno de estudo os professores da Escola de Educação Física (ESEF) da UFRGS, cujo objeto do trabalho pretende articular a relação entre as teorias do conhecimento e o trabalho pedagógico dos professores. Para tanto, utilizaremos como método o materialismo histórico-dialético, acreditando que esta forma de analisar um fenômeno social é o que mais se aproxima da nossa concepção de realidade. Acreditamos que este estudo poderá contribuir no entendimento científico das teorias do conhecimento que influenciam o trabalho pedagógico de nossos professores, auxiliando os acadêmicos a reconhecê-las e selecionar aquelas que mais condizerem com sua formação.
2. Estabelecer a metodologia do espaço, cujo formato será: a) apresentação da pesquisadora e da pesquisa; b) todos poderão se expressar e comentar os questionamentos, basta que levantem o dedo, sendo assim inscritos; c) a pesquisadora intervirá apenas com questionamentos, evitando emitir sua opinião; d) lembrar que os estudantes não precisam concordar entre si.
3. Questões:
 - a. Áreas de atuação;
 - b. Necessidades para atuar nessa área;
 - c. Domínio dos conhecimentos;
 - d. Diferencial na formação;
 - e. Conhecimento sobre as teorias;
 - f. Teorização da prática;
 - g. Comentários abertos.
4. Agradecimento final.

APÊNDICE D

Transcrição entrevista do professor Richard

Realizada por: Caroline Canabarro de Oliveira

Data: 13 de abril de 2011

Local: Escola de Educação Física/ UFRGS - Porto Alegre/ RS

Transcrita por: Caroline Canabarro de Oliveira

Data: 23 de abril de 2011

Duração entrevista: 70'

Carol – Primeiro quero te agradecer pela disponibilidade, sei que é difícil, é complicado, mesmo não dando aula agora, né? Na direção, vocês têm um papel administrativo que é bem cansativo. Muito obrigada mesmo. Super importante. Ah, outra coisa! Coloquei no Termo de Consentimento 90 minutos, mas acredito que a gente não chega à uma hora, tá? Então, tenho umas duas perguntinhas de cunho pessoal, da tua história, da tua experiência. São mais para contextualizar mesmo. Gostaria que comentasse sobre a tua formação profissional, instituição, ano de graduação, pós-graduação, alguma coisa que achares relevante.

Richard – Comecei fazendo o curso de engenharia mecânica na UFRGS, em 1979. Na época, os meus interesses estavam voltados para as ciências exatas, para a engenharia. Fiz dois anos de engenharia mecânica. Na época era possível fazer, simultaneamente, dois cursos na UFRGS. No segundo ano de engenharia, fiz vestibular para Educação Física. Então, fazia engenharia e educação física, os dois cursos. Por várias razões não me adaptei a engenharia, tinha uma história ligada ao esporte. Achei o ambiente na ESEF mais favorável para mim, para que pudesse me realizar. Acabei abandonando a engenharia e ficando na educação física. Mas a educação física também não era exatamente o que eu queria. O curso de educação física tinha muitas aulas práticas, pouca teoria, era um curso muito prático. Isso também não me preenchia. Tínhamos poucas disciplinas que tratavam de aspectos teóricos, todas da área biológica e da Faculdade de Educação, onde discutíamos psicologia, pedagogia, assuntos que achava interessante. Bom, de qualquer forma, primeiro tranquei o curso de engenharia, depois tranquei o de educação física também, comecei a estudar para fazer vestibular de novo, agora para medicina, depois acabei desistindo, voltei para a educação física. Diria que quando comecei o curso não tinha certeza de que a educação física era o meu caminho. Na educação física, tive uma experiência importante que mudou um pouco a minha vida. Como te disse, eu não fechava completamente com a educação física, mas teve uma disciplina que para mim foi fundamental. Ela não existe no currículo atual, nem era ministrada pela ESEF, era chamada Seminário em Educação. Não me lembro se era Seminário Avançado em Educação ou Seminário em Educação. Era uma disciplina oferecida pela Faculdade de Educação. No ano em que cursei essa disciplina, fazia pouco tempo que o Paulo Freire tinha retornado ao Brasil, depois do exílio. E essa professora, esse retorno, eu me atraí muito pela fala dele, achei muito interessante as coisas que ele dizia, eu não o conhecia, era completamente ignorante sobre temas relacionados à pedagogia no Brasil. Não tinha acompanhado esse período, era criança em 1964... essas coisas, era pequeno, então não acompanhei. Eu não tinha conhecimento do trabalho desenvolvido pelo Paulo Freire. Bom, mas eu gostei da fala dele, e a professora nesse seminário oferecia vários livros e, dentre eles, havia livros do Paulo Freire. Fiquei responsável pela leitura e apresentação do livro Educação e

Mudança. E, na verdade, essa disciplina fez uma mudança em mim. Não só os livros, mas a disciplina em si. Ela me remeteu para o campo das ciências humanas e sociais e para a educação. Então, resolvi ficar na educação física, com mais convicção e acabei concluindo o curso em 1983. Entrei na educação física em 1980 e concluí em 1983. Depois, fiz um curso de especialização em desportos coletivos. Antes de terminar o curso de graduação em educação física, fiz seleção para o mestrado em educação no Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense. Quando concluí o curso na ESEF, já sabia que faria mestrado no Rio. Mas como as aulas aqui terminavam em dezembro e as aulas no Rio começavam em março, me matriculei em um curso de especialização em desportos coletivos na Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, que funcionava no período das férias. Fui pra lá, comecei minha especialização. Depois fui para o Rio fazer o mestrado, voltei para especialização em Santa Catarina que continuava em julho. Naquele ano teve uma greve longa nas universidades federais, e não tive dinheiro e nem motivação para ficar no Rio de Janeiro. Acabei retornando para Porto Alegre. No final da greve, consegui me matricular em algumas disciplinas eletivas do mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS. O curso de mestrado do Rio permitia que eu realizasse disciplinas eletivas em outras universidades. No final, fiz a seleção para o mestrado na UFRGS, passei e fiquei por aqui mesmo. Então concluí o mestrado em Educação na UFRGS. Depois, fiz o doutorado na Inglaterra, na área da educação. Concluí o mestrado em 1989, e em 1993 fui para a Inglaterra, primeiro para Portugal em 1992, e depois para a Inglaterra. Voltei em 1998. Fiquei um tempo fora do país para estudar. Meu doutorado foi na área da educação, mas já tinha uma preocupação maior com as questões da filosofia. Principalmente, com questões relacionadas à Teoria do Conhecimento e à Filosofia da Ciência, temas do teu trabalho de pesquisa. Esses assuntos me interessavam, pois podiam me auxiliar a refletir sobre questões da educação física, que naquela época tinha muito a ver, na minha geração, com algo que ainda hoje se fala, que era a crise de identidade da educação física. A reflexão filosófica permitia caminhar nessa direção. Falei demais, não?

C – Não, não. A partir de que momento te tornou, então, professor aqui da escola?

R – Entrei como professor em 1985, ainda estava fazendo o mestrado. Foi no ano seguinte ao meu retorno do Rio, mas eu ainda não tinha concluído o mestrado, foi naquele período em que saí do Rio de Janeiro e vim para Porto Alegre, aí surgiu uma oportunidade para entrar como professor substituto, naquela época se chamava professor horista. Depois, fiz um concurso interno e entrei na ESEF. Em 1985, entrei como professor.

C – Certo. E houve incentivo por parte da escola para tu fazeres mestrado e doutorado ou já era algo teu, determinado?

R – Não, na época não tinha muito incentivo, não era algo muito procurado, não existiam grupos de pesquisa como temos hoje. Na ESEF tinha um único grupo de pesquisa que era coordenado pelo professor Ricardo Petersen, criado quando ele voltou do doutorado. Os professores Guimarães e Adroaldo também faziam pesquisas, o LAPEX tinha alguma coisa. Então havia algum incentivo, mas era pequeno. Inclusive naquela época não se falava quase em mestrado e doutorado, mestrado era uma coisa mais para o final da carreira, era para um professor que já tinha uma história, uma tradição, representava quase que um reconhecimento de toda uma experiência de vida. Então não se imaginava muito que uma pessoa jovem, um professor novo

fosse caminhar nessa perspectiva. Isso na educação física e aqui na ESEF, em outras áreas era diferente já havia mais incentivo.

C – Professor, a respeito do conhecimento propriamente dito... Gostaria de conhecer um pouco das tuas concepções acerca da produção, sistematização, apropriação e reprodução dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Achou que a outra ia demorar? Vamos ver essa aqui (rs).

R – Dizes, não apenas da educação física? Referes-te ao conhecimento em geral?

C – Uma coisa mais geral.

R – Não é uma pergunta simples.

C – Não, não é.

R – Como é que começaste? Repete por favor, quero pegar a pergunta por inteiro.

C – Vamos por partes então... Um pouco da tua concepção acerca da produção do conhecimento.

R – Bom, eu diria assim...(rs) Como é que eu penso, né? Bom, na produção do conhecimento há uma relação entre a nossa experiência no mundo, a experiência vivida, digamos assim, e as representações que fazemos dessa experiência. Então diria que a nossa experiência no mundo e as representações que dela fazemos estão intimamente conectadas, são indissociáveis uma da outra. Essa relação com a realidade vivida é para mim muito importante. Diria que me inclino para uma teoria do conhecimento em que partimos do concreto para o abstrato. Isso me influencia muito, mesmo no sentido da minha própria experiência, acredito que parto da minha experiência no mundo e a partir dela construo explicações. Essa visão serve para mim como uma orientação pedagógica. Então, acho que para os meus alunos também funciona assim. Acredito muito na construção do conhecimento dessa maneira. Sob ponto de vista do sujeito, diria que as pessoas, cada uma a sua maneira, faz isso. Acho que isso acontece também com o conhecimento científico. Acho que construímos o conhecimento a partir do mundo vivido e, claro, essa relação entre a realidade objetiva, externa ao sujeito, e a realidade subjetiva, interna ao sujeito, está sempre mediada pela linguagem, algum tipo de linguagem. A não ser naqueles períodos muito iniciais da vida, como nos diz Paulo Freire em que: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Mas quando começamos a dar sentido, atribuir significado às coisas, aí é que de fato começamos a construir conhecimento. E essas representações, elas estão sempre mediadas pela linguagem. Na medida em que vamos interagindo com o mundo social, enquanto crianças, vamos interiorizando crenças, visões de mundo, valores, aquelas coisas todas que nos estão colocadas na realidade exterior. Eu penso que interiorizamos a realidade objetiva dessa maneira, mas experimentamos essa realidade de formas diversas e sempre muito individuais, somos assim, cada um de nós, sujeitos constituídos de realidades internas únicas, somos sujeitos diversos. Há coisas que compartilhamos, que são as nossas crenças mais comuns. Mas, cada um de nós interioriza essas coisas de maneira diferente. Então diria, que há uma relação, talvez a gente pudesse chamar aqui de dialética, entre uma realidade objetiva, aquilo que está fora de nós e a realidade interna, a nossa subjetividade. Nessa interação, vamos nos construindo, vamos construindo representações do mundo e o conhecimento.

C – Acho que a gente já foi um pouco mais, além da produção, da apropriação e da própria sistematização do conhecimento.

R – É, de alguma forma sim.

C – Sim... a respeito da reprodução do conhecimento, uma coisa é... a tua apropriação e outra coisa é como se dá essa reprodução do conhecimento.

R – Tu dizes reprodução no sentido de como eu passo para os outros, ou de como...

C – É... vou tentar não usar termo nenhum que remeta a... pra mim até eu tive dificuldade de escrever a “transmissão” do conhecimento, porque a gente sabe que a transmissão...

R – A passagem para o outro...

C – Existe um conhecimento determinado e esse conhecimento tu deténs e eu preciso detê-lo, como que se dá isso?

R – O conhecimento, como te falei, tem essa característica muito do sujeito, nós interiorizamos as informações, experiências e construímos o conhecimento sobre as coisas. E como passamos isso para os outros? Essa passagem é sempre uma construção. Não acredito que consiga passar para o outro, exatamente aquilo que pretendo passar. Não acredito nisso. E também nem quero apostar muito nisso. Diria que não quero transformar o outro conforme um padrão pré-estabelecido por mim ou por qualquer pessoa. Acho que é justamente nessa relação que a coisa é interessante. O conhecimento não é uma transmissão mecânica. Ele é dialógico, sempre há troca. Eu continuo nos fundamentos, quase sempre do Piaget, do Paulo Freire, que o conhecimento é construído, nunca é uma transmissão, uma passagem mecânica. Ele é construído na interação entre professor-aluno. Então eu nunca interiorizo as coisas exatamente como tu me dissesse, nem tu interiorizas assim, isso é assimilado e acomodado conforme nossas crenças, expectativas, experiências e conhecimentos anteriores. Essa é a relação... nós dois ganhamos. Então, diria, sob o ponto de vista metodológico, se tu não estabeleceres essa relação de reciprocidade, não se dá o conhecimento. Tem que ter reciprocidade e isso se dá em especial pelo diálogo. Então todo o processo em que isso não acontece, não acredito que haja conhecimento, pelo menos não um conhecimento significativo. Fica uma coisa mecânica, que não faz muito sentido para a pessoa. E aí que acho que às vezes a aula, ou qualquer coisa perde o sentido. Se a pessoa fica lá e a aula não está fazendo sentido para o aluno, e fazer sentido significa trocar, dar significado. Mais ou menos por aí.

C – Então, acho que, mais ou menos, já respondeste... Mas talvez queiras complementar, então... Quais relações fazes dessa concepção que tens e a forma como organizas o trabalho pedagógico? Quais relações poderias fazer, mediado pelas questões que já colocaste?

R – O trabalho pedagógico tem que ter essa coisa que falei, ter uma metodologia de diálogo. Ele tem também que partir da experiência do outro; tem que valorizar, ou criar espaço para que o outro possa se colocar. Eu não posso estabelecer objetivos a priori, ou seja, sem conhecer os interesses, motivações e necessidades do outro. Então é preciso criar um ambiente, para que ele

se sinta, de alguma maneira, identificado e motivado com aquilo que está fazendo, que ele possa realizar, se realizar como pessoa. Colocar suas crenças ali, suas convicções, ver se aquilo funciona ou não funciona, aí há o diálogo, para vermos se funciona ou não funciona, é troca. Não vou dizer funciona assim e não funciona assim. A pessoa experimenta, ela vai lá e faz, e nós vamos dialogando, “ó, quem sabe tu fazes assim..., ou eu tentei fazer, como é que tu faria... que solução tu apontas”; talvez a solução que ele vai encontrar seja diferente da minha, mas acho que a coisa se constrói mais ou menos nessa linha. O outro precisa ter possibilidade de se colocar ali, senão não há interação.

C – A respeito do teu trabalho pedagógico, gostaria que tu comentasses um pouco sobre a elaboração do teu plano de ensino, que aspectos são relevantes para ele ser da forma como é. Como tu elaboras ele? O que te influencia na hora de elaborar o plano, ou o que tu elaboraste no semestre passado?

R – Eu procuro partir das experiências anteriores, que é a minha experiência com outras turmas e como é que a coisa foi se desenvolvendo. Claro, como não sei exatamente quem são os alunos que chegarão para mim em cada semestre, suas expectativas, experiências, etc., tenho que me basear na minha experiência anterior. Então, estabeleço um perfil aproximado, mas ciente de que cada um chega de uma maneira. Eu tenho que pegar como base as minhas experiências anteriores, as críticas, sugestões que vão sendo feitas ao longo dos semestres anteriores e assim por diante. Bom, e claro, com algumas concepções pedagógicas. Mas, como disse, é importante que a pessoa sinta-se a vontade para se colocar na situação, para manifestar sua visão das coisas. Eu organizo isso de maneira a reproduzir, ali naquele contexto, as situações que o aluno vivenciará na escola. Que isso venha de alguma maneira a tencionar as visões e conhecimentos que ele tem, as coisas que ele acredita e confrontá-las com a realidade onde vai atuar. Então, preciso tencionar isso, o aluno precisa problematizar isso. E a partir daí a reflexão, a leitura, o diálogo, pode ter até aula expositiva, mas desde que esteja conectado com a realidade escolar. Eu diria que tencionar é fundamental. Preciso então reproduzir as diferentes circunstâncias que ele vai encontrar na escola, mesmo que numa escala micro. Claro que o tempo é curto para reproduzir todas as situações, mas que ele possa ter diferentes experiências, de alguma maneira, com algumas coisas já colocadas que o instrumentalizem a lidar com a realidade onde vai atuar como professor. Então, se ele não tiver autonomia, como é que ele vai lidar com uma determinada situação, ter iniciativa e assim por diante? Então eu preciso criar essas situações, para que ele sinta as necessidades, que às vezes tenha que rever suas posições, suas atitudes, buscar novos caminhos, para chegar mais preparado, de outra forma não funcionaria.

C – Chega a ser separado, no plano de ensino que eu tenho há uma diferenciação entre teoria e prática, essa diferenciação ela se dá, ela é... como que ela funciona assim... não em termos de “ah, x horas pra lá, x horas pra cá”, mas como é que trabalhas isso.

R – A idéia aqui é a seguinte, por exemplo, nós temos aqueles seminários iniciais, não sei se eu falo isso aqui?

C – Não te preocupa que essas coisas que ficarem muito assim, muito visível, eu não vou usar...

R – Não, tudo bem. Por mim não tem problema, eu só gostaria que de saber se tu queres que fale da minha disciplina em especial.

C – Pode falar.

R – Ok, tudo bem. Tu passaste pela experiência, em que há uma distinção, de certa forma, entre teoria e prática. Essa é a forma como está colocado, mas a idéia é que não aconteça assim. Como é que é... Tem alguns seminários preliminares, que eu faço, qual é a idéia dos seminários? De alguma maneira tento colocar o grupo de estagiários em bases iniciais mais ou menos comuns. Em que sentido? As experiências de um aluno podem ser colocadas para o outro, assim por diante, bem como as minhas experiências. Depois, construímos de certa forma um quadro mais teórico, uma representação, vamos dizer assim, da realidade escolar. Então, pegamos os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de fisiologia, de psicologia, etc., e levantamos questões e discutimos, com base nesses conhecimentos sobre os problemas que são tratados na escola, mas isso precisa estar conectado com a prática. Por isso insisto que nos seminários o aluno tem que levantar questões, que ele busque estudos e teorias que possam auxiliá-lo no estágio, na situação concreta do estágio. No que a fisiologia pode me ajudar? No que a psicologia pode me ajudar? Então não adianta saber todas as teorias psicológicas se não consigo fazer uso das mesmas, não consigo utilizá-las para fazer uma leitura da realidade. Essa teoria tem que me ajudar, para quando observar a realidade essa já se organizar de acordo com certas características. Como mencionei antes, as observações são sempre mediadas pela linguagem, as teorias nos ajudam nessa aproximação com o mundo. É uma forma de confrontar também as teorias e, em muitas situações, mostrar que há várias coisas nessas teorias que não servem, não se aplicam a realidade escolar. Então ele tem que saber fazer essa conexão. E há sempre a necessidade, mesmo quando nós estamos discutindo um texto, que isso tem que estar conectado com a realidade. Esse é o primeiro momento. No segundo momento, os estagiários fazem observações da realidade onde vão atuar. Eles vão lá, fazem as observações, mas essas observações, obviamente, não estão destituídas de teoria. A única forma de acessar essa realidade é se tivermos um conjunto de conceitos, de noções pelas quais fazemos a leitura da realidade. Então ele vai fazendo essa leitura da realidade, a partir desse conjunto de noções. E uma das idéias desse seminário, tem uma parte lá que digo, vamos começar da separação teoria/prática, pois, de certa forma, o conhecimento parece estar separado entre teoria e prática, estar mais ou menos compartimentalizado e tenho que propor experiências para que isso seja visto de outra maneira. A idéia é que com base nos seminários o estagiário seja capaz de estabelecer um diagnóstico mais claro e preciso da realidade onde vai atuar. Porque eu vou perguntar, nós vamos avaliar o que? Como é que vamos avaliar? Vamos o corpo, entendido em sua dimensão puramente biológica, ou avaliar a pessoa num contexto mais abrangente etc, etc? A própria concepção de como avaliar está ligada nisso, o estagiário tem que ter uma visão mais integrada da pessoa. Então o aluno precisa exercitar isso. Colocar essas coisas em prática. Bom, aí começa a questão da avaliação que chamo de dialógica, o estagiário vai lá, ministra as suas aulas, tem um colega observando, ele está aprendendo enquanto o outro está ministrando a aula, aquele que está dando aula está aprendendo com a sua própria experiência, eles trocam experiências entre si e depois trocamos experiências entre nós, todos juntos. Isso serve para relativizarmos os nossos olhares e as nossas experiências. Aí teremos diferentes visões e teremos o concreto sempre colocado ali. São nesses diálogos que aparecem os problemas que estamos enfrentando em nosso cotidiano e as respostas que imaginamos possam resolvê-los. É mais ou menos assim que está colocado: temos que levantar perguntas sobre essa realidade e usar de nosso referencial teórico encontrar formas de refazê-la continuamente, bem como a partir da intervenção nessa realidade, refletir sobre o nosso referencial teórico e refazê-lo continuamente. Então, tento demonstrar que teoria e prática estão

juntas. Se tenho êxito, não tenho certeza (rs), mas esse é o esforço. Temos que ter clareza que elas não estão separadas e aí tem que exercitar esse olhar.

C – Os estudantes chegam, ou podem, ou interferem na elaboração do plano de ensino, ou o plano de ensino ele tem algumas coisas que não podem ser alteradas?

R – Tem uma parte fechada e outra aberta. Nas reuniões, podemos tratar de tudo que quisermos, podemos trazer outros assuntos além daqueles que já estão colocados no plano de ensino. Entretanto, procuro deixar claro do início ao fim da disciplina que tem algumas coisas que são fundamentais e que o aluno necessita atingir, tipo assim: o aluno tem que conseguir ministrar aulas e que faremos todo o esforço, em conjunto, para que o ele consiga fazer isso. Essas coisas estão colocadas, ele tem que fazer isso. Ele tem que saber formular objetivos, estabelecer estratégias e procedimentos metodológicos, avaliar seu trabalho. Esses são objetivos que necessitam ser atingidos e que não podemos para abrir mão, porque são pontos centrais do estágio. Agora, que tipo de concepção pedagógica ele tem, ele pode definir a que quiser. Os objetivos que ele acha que são fundamentais para educação física escolar, ele pode definir, desde que estejam bem fundamentados e justificados. É importante também que o estagiário estabeleça objetivos pessoais, além daqueles colocados pela disciplina. Ele precisa colocar em prática sua visão educacional, sua concepção pedagógica, fazer experiências e refletir sobre elas. Minha tarefa é discutir caminhos, apontar limitações, destacar os méritos e vantagens de tal posição. Agora a decisão é do estagiário. O trabalho dele é colocar em prática e aí vamos dialogar. A concepção, os conteúdos, os procedimentos, etc., o estagiário que vai definir. É claro que quando estruturo o plano de ensino, tenho uma concepção pedagógica e metas que o estagiário tem que atingir, são da minha responsabilidade. São essas coisas que falei: conseguir dar boas aulas, formular objetivos, avaliar, justificar suas posições e decisões com base no conhecimento já existente, essas coisas, assim por diante.

C – Então, os processos de seleção dos conteúdos das disciplinas, alguns são previamente estabelecidos por ti e outros podem ser acrescentados, digamos assim, dependendo da turma. Dos teus critérios, dos teus conteúdos, existe alguma ordem, algum critério? Tipo objetivo tem que ser a primeira coisa, prefiro que ele tenha objetivo do que ele dê aula, enfim... Existe algum critério, alguma diferenciação?

R – Tem um ordenamento preestabelecido. É o ordenamento das experiências na escola. Por exemplo, na minha concepção, acho complicado fazer uma intervenção pedagógica em uma determinada realidade sem conhecer essa realidade. É fundamental, primeiro, que o estagiário consiga fazer uma leitura dessa realidade. Ele tem que avaliar essa realidade. Então tem um conteúdo inicial que é relacionado a isso, de como é que faço uma avaliação da realidade escolar. Isso está conectado a experiência que o estagiário tem que ter da escola. Eu acho que precisa, antes de intervir, conhecer essa realidade. Ele tem que fazer um levantamento da realidade e esse levantamento não pode estar restrito ao corpo do aluno, uma idéia mais biológica da educação física. Eu tento ampliar isso, eu tento intervir nessa direção, agora se o estagiário quiser fazer uma avaliação da realidade do aluno somente nessa dimensão ele pode fazer. Mas eu tento intervir. O segundo momento é de construir uma estratégia de ação. Acho que isso é fundamental, é construir uma estratégia de ação. Claro que a avaliação da realidade e a estratégia de ação estão de maneira intencional ou não relacionadas à concepção pedagógica que tenho, do entendimento que tenho do papel da educação física na escola. Claro, que aquelas concepções pedagógicas que

estão colocadas aqui, de alguma maneira aqueles seminários iniciais tentam fazer, tá? E que eu confesso, que eu esperasse que os meus alunos quando chegassem tivessem isso mais bem estruturado. Entende? Eu comecei a me dar conta ao longo, que isso não acontecia. Porque eu imaginava que isso era construído antes, mas eu vi que não é assim. Aí eu comecei a fazer a coisa mais nessa direção. Mas claro, o estagiário tem que ter uma certa clareza... Mas isso vai mudar, claro que vai mudar, as experiências vão mudando. Bom, mas eu diria, tá precedido disso. Ele tem que fazer uma leitura da realidade e daí buscar uma forma de intervenção. Ele tem que intervir naquela realidade e aí ele tem que refletir sobre aquela intervenção, aí ele vai de novo, e reflete de novo, e mais uma vez... Então o meu ordenamento é assim. Vai no ordenamento em que eu tenho primeiro uma leitura, monto um planejamento de ação e eu começo a intervir. Começo a dar minhas aulas e aí eu vou refletindo sobre essas aulas que eu vou dando. E vou tentando melhorar as minhas aulas. Que é toda uma etapa que tem da aula em si. Montam o planejamento, aí os alunos tem que apresentar aqueles diferentes planos de ensino, discutir entre si. O que que funcionou o que não funcionou, etc, e aqui nós vamos relativizando as experiências, trocando experiências e aprendendo um com o outro. Essa é a expectativa. É como eu digo, não sei se funciona, mas é a expectativa. Isso tudo vai ter que ser avaliado também. Bom, eu vou agindo, vou avaliando, vou agindo, vou avaliando. Chega um ponto em que nós terminamos o estágio. O estágio tem que terminar. E esse momento final nós temos que avaliar como é que nós terminamos e se nós chegamos aonde queremos. Se não chegamos, por que não chegamos? O que faltou? Pra eu poder recomeçar minha trajetória de novo. Só que no estágio ela termina ali, mas a minha expectativa é que ele tenha construído alguma coisa e que se ele for pra uma escola vai saber que aquilo é sempre uma constante, ele vai reproduzir essas mesmas situações de alguma maneira, mas existe uma estrutura, como se fosse um esqueleto, que isso aí ele vai, digamos assim, recheiar depois, com suas experiências. Isso tá ligado a relação teoria e prática. A reflexão sobre a experiência e assim por diante. De que a educação é um processo coletivo, que a gente tem que trocar com mais pessoas, que a gente aprende observando...

C – Eu queria que tu falasses sobre a relação entre a tua prática pedagógica na disciplina, em que tu atuavas, o teu trabalho administrativo (órgãos de representação, etc) e as tuas últimas publicações. Se há alguma relação entre essas esferas, esses espaços e saber, assim, como isso se dá.

R – Há um pano de fundo que é mais ou menos comum: a minha crença de que a gente constrói as coisas na troca. Procuro levar isso para todas as esferas onde atuo. Acho que, a gente... mesmo numa estrutura administrativa, quando está numa situação de direção, essa visão, essa atitude não muda. A relação de diálogo tem que permanecer. Não posso achar que sei tudo e que meus colegas não sabem. Isso é especialmente importante quando estamos numa situação em que nossas decisões afetam a vida dos outros. Não pode ser: eu decido e eles não podem decidir. Tento levar isso para as minhas experiências como um todo. E acho que uma das coisas fundamentais do diálogo é a produção de argumentos, de idéias; que são tentativas de solucionar, de encontrar caminhos. Então é necessário sermos capazes dizer o que pensamos, de termos um ambiente que permita que isso aconteça, que as pessoas possam apresentar suas ideias e as outras estejam dispostas a escutar. É um pressuposto. Às vezes é uma questão de autodisciplina, de repente a pessoa está numa situação de tomada de decisão e toma tantas decisões sobre a vida dos outros sem consultá-los que acaba caindo numa posição do tipo tirano. É necessário estar atento e perguntar a si mesmo se não está passando por cima dos outros, aí tens que te controlar. Essas crenças básicas estão colocadas na educação, como professor, não é? Eu tento. Nas minhas

experiências de administração, nos órgãos representativos, enfim. Com relação a outras questões, por exemplo, de natureza pedagógica ou administrativa, acho que existe similaridade, porque nas atividades e nos cargos de gestão, também estamos ensinando uns aos outros. Tanto os professores, quanto os alunos, quanto os técnicos, etc, etc. Então ela sempre é uma relação de respeito mútuo e de troca. Que eu assumo determinadas responsabilidades e que o outro assume determinadas responsabilidades. É isso.

C – Sim. Há uma relação e tu explicas qual é.

R – Quanto às produções, nos últimos dez anos existe pouca relação entre o que faço, orientando os estágios nas escolas, e o que me dedico a escrever. Quase nenhuma ligação. Assumi o estágio porque não tínhamos professores suficientes para essa disciplina. O estágio não é a minha área. Embora eu goste. Mas não é o lugar onde poderia contribuir mais para a formação dos estudantes. Hoje inclusive temos pessoas mais qualificadas do que eu para trabalhar no estágio. Os meus interesses estão mais relacionados às questões éticas do esporte e às questões da gestão pública do esporte, esses são os meus interesses maiores. Não estão conectados diretamente com as questões da escola. São outras questões, de outras esferas. Alguns pontos talvez se tangenciem. Por exemplo: o campo dos valores, da ética. Nesse território, posso pensar em questões éticas na escola, mas não tenho escrito sobre isso. Por mais que tenha trabalhado com esses assuntos no campo acadêmico, na pós-graduação, na escola, não são as mesmas coisas. Então as coisas que trabalho na graduação, não estão diretamente conectadas ao meu trabalho acadêmico. Isso é uma coisa que sempre me preocupou, mas também nunca quis abrir mão do estágio. Achei que frente às necessidades do curso, as disciplinas que poderia ministrar poderiam esperar. Não é que não sejam importantes, mas considerando a importância que o estágio tem para nós, enquanto professores, e por não termos professores para atendê-lo, achei que devia ficar ali mesmo. Talvez agora não volte para o estágio, pois já temos outros professores. Talvez eu possa ministrar outras disciplinas. Que era o que trabalhava antes, a disciplina de Teoria da Educação Física e Introdução a Educação Física. Essas duas disciplinas eu trabalhava antes, a Teoria era um tipo de Filosofia da Educação Física. Ali me sentiria mais confortável.

C – Mas já entrando na próxima pergunta, mas tentando estabelecer um vínculo com essa... O teu referencial teórico não vai divergir de quando estás dando aula de quando estás escrevendo, por exemplo, ou publicando, ou isso altera também? Tu usas algumas teorias para escrever e outras teorias para...

R – Não. Em termos de teoria do conhecimento não. Nesse sentido mais geral não. O que muda seriam as suas especificidades. Quando trabalho com uma disciplina, como estava agora na pós-graduação, de filosofia da ciência, estou trabalhando com certos conteúdos, autores, textos, etc. Aí quando estou trabalhando com a ética, pego outros autores, texto, conteúdos. Mas a concepção geral de conhecimento, de como é que se dão as relações pedagógicas essa continua a mesma. Isso está presente no meu trabalho também.

C – Então... Já aproveitando esse embalo, comenta sobre o referencial teórico utilizado no teu trabalho pedagógico.

R – Tu te referes a quando estou dando aula?

C – É, mas não só no dar aula.

R – É como falei, o meu referencial pedagógico, é uma relação sempre de mais ou menos iguais. Veja bem, iguais em que? Iguais em direitos, iguais em responsabilidades, etc. Eu reconheço que os alunos não são vazios de conhecimento, mas também tem que ser reconhecido que numa especialidade tenho mais experiência que meus alunos. Seja em qualquer relação. Então existe uma certa legitimidade, pra mim enquanto professor, como docente, em uma determinado contexto. E existe uma legitimidade pro estudante em determinado contexto. E isso não quer dizer, tipo assim, que eu vou conversar com a Carol e eu sei tudo. Não é isso. Tem muita coisa que eu vou aprender e eu praticamente me entregaria nas tuas mãos, pra algumas coisas, porque eu diria, a Carol tem muito mais experiência do que eu nesse negócio e ela que vai, de alguma maneira, eu vou aprender com ela e ela que vai me conduzir no processo. Em outros eu diria, bom eu tenho mais experiência nisso, eu tenho mais conhecimento, então nesse eu tenho que mais ou menos ir fazendo. Mas nós vamos construindo junto. Porque nesse processo, eu diria assim, o professor vai gradativamente se negando como professor, no sentido de que na medida em que nós vamos interagindo tu vai começando a adquirir coisas da minha experiência, do meu conhecimento e eu vou reduzindo a minha distância naquele aspecto em particular, entre nós dois. A tal ponto que no final, essa relação que era mais desequilibrada ela se torna mais equilibrada. Isso é em todas as relações. Assim como há aprendizado. A gente vai se negando, vai passando pro outro, assim como o outro vai nos passando. E aí nós vamos chegar numa situação mais ou menos equilibrada. Então eu acho que essa é a base de uma relação de uma teoria pedagógica. É mais ou menos isso que eu acho fundamental. Então a minha teoria parte disso, respeito e responsabilidade mútua, sem isso não dá pra acontecer. Há um fundamento ético nisso. E esse fundamento ético é de que nós temos que agir sempre visando o bem do outro, na construção do outro, pra que ele possa ao final daquele processo ser uma pessoa melhor do que aquela que ela era antes. Naqueles aspectos particulares que nós estamos trabalhando. Seja qualquer coisa. Ela tem que tá melhor. Aí é um exercício complicado, principalmente quando se trabalha com crianças, porque eu tenho que projetar o outro, eu tenho que imaginar qual é o outro que eu gostaria, sem eliminar o outro. Aí é que tá. Sem eliminara subjetividade do outro, sem eliminar aquele que existe enquanto pessoa. Que a criança como não tem tanta autonomia ela precisa de certa direção. Existe uma certa direção, mas se eu aniquilar o outro, bom aí não tem sentido, né? Se o sujeito não tem vontade não tem nada... Bom, então nessa relação está fundada, além de uma teoria do conhecimento, numa concepção ética, valorativa que seria, o que nós queremos da educação é crescimento, é que todos nós possamos crescer. Então eu diria que a teoria pedagógica tem que se sustentar num elemento, pra mim, que é ético. E numa teoria do conhecimento que é essa, relação teoria-prática, numas questão dialógica e vamos construindo a cosia mais ou menos por aí.

C – Tu pensa que seria relevante pros estudantes, então, terem o conhecimento dessa tua concepção, do teu referencial, vamos dizer assim, teórico, ou tu acha que isso talvez não interessante deles saberem?

R – Eu acho que é interessante. Eu acho que é interessante sempre fazer uma reflexão, não só do professor, mas também do aluno, de qual é a concepção pedagógica de cada um. Essa troca é importante, pra que a gente possa ver, discutir diferentes concepções pedagógicas e com isso existe um leque de possibilidades. Porque isso torna, talvez, pra nós mesmos, mais explícito esse tipo de coisa. A gente pode fazer as coisas sem dar muito valor, é preciso fazer a reflexão. Porque

se não se torna aquilo que a gente falou, vira uma prática esvaziada de sentido. Eu até acho que muitas vezes o professor, em qualquer lugar, ele também se sente... a vida dele se torna monótona, porque ele não reflete muito sobre a sua experiência, já não sabe o que ta fazendo ali. Então ele precisa permanentemente estar se alimentando dessas coisas, pra prática dele fazer algum sentido. Pra saber o que que ele ta fazendo naquele lugar. Então essa reflexão da concepção que tu tem da educação, etc, ela é chave. Eu acho que ela tem que estar centrada, em parte, numa reflexão sobre valores, qual é o sentido de ser professor, depois nessas questões, como é que se constrói o conhecimento, como é que isso funciona efetivamente, ou quais são os conteúdos fundamentais que nós temos que trabalhar... Eu acho que tudo isso precisa ser discutido. Permanentemente.

C – Esses conceitos então, eles passam a ser trabalhados em aula também?

R – Acho que deveriam ser trabalhados. Não sei se estás falando da minha prática em particular, mas diria que tento trabalhar. E alguns eu te diria, eu acho que a relação de troca e tal, às vezes não são tão explícitas assim. Nós estamos trocando e nessa coisa nós estamos passando uma coisa um pro outro sem ter muita consciência disso. Nós vamos tratar de conceitos, funções, visões de mundo... acho que elas também estão colocadas ali, só que às vezes não de uma maneira sistematizada. No sentido de um professor dando aula ali na frente, lendo tal exercício. Mas na conversa a coisa vai sendo passada.

C – Chega a explicitar autores, ou não?

R – Numa aula mais sistematizada sim, mas no dia a dia não. No dia a dia quando estou conversando, dialogando com os alunos não. A não ser que haja necessidade, um aluno que esteja com dificuldade, então sugiro autores. Com outros, a conversa vai de tal forma que já é suficiente para aquele momento. A gente já conseguiu dar um sentido à experiência.

C – Assim... Pra gente fechar esse bloco e ir pra última pergunta, essa é a penúltima pergunta!

R – Para mim não tem problema.

C – Tu anuncias, chega a comentar que isso é uma opção por um campo teórico-metodológico, que é uma escolha tua por um campo, ou enfim... tua prática ela se dá e não há...

R – Acho que não explicito isso não. Não me lembro de alguma vez que tenha falado das minhas crenças pedagógicas. Isso fica implícito na minha prática. Talvez seja um equívoco, mas é assim que acontece. Então, não explicito isso. Da forma como estamos fazendo hoje, de refletir, de te dizer... eu não faço isso. Acredito, talvez de maneira equivocada, que minha concepção está subentendida. E aí talvez não fique tão claro assim para os alunos. Mas não faço essa abordagem explicando a minha proposta pedagógica, no sentido das minhas crenças sobre educação.

C – Talvez fazendo uma reflexão... Isso não é feito, não é explicitado, enfim... por que não faz parte dos conteúdos da disciplina, por que tem outras prioridades naquele momento, ou por que, teoricamente, os estudantes já deveriam vir com essa bagagem, tendo em vista que a tua disciplina é de final de curso?

R – Tem várias coisas que eu acho que, pelo menos eu tomava... eu acho inclusive que isso vai mudar, tem coisas que eu tomava como dadas. Bom, os estagiário tão chegando e ta dado isso aí, eles já sabem, não precisa fazer. Erro meu. Eu assumi certas coisas como dadas e que não eram... São deficiências, no meu horário pelo menos são deficiências, que o aluno deveria, que os professores anteriormente, que nosso currículo deveria ter dado conta disso. É inconcebível que eu possa ter passado pelas disciplinas, de várias áreas da educação física, eu nunca ter feito uma reflexão sobre as possibilidades que existem pra mim, de coisas que já existem de tradição na nossa área, que refletiram sobre isso, são as concepções pedagógicas. Então isso pra mim é uma coisa, de certa forma, surpreendente... que isso não tenha sido feito. E também é uma falha minha, porque até certo ponto eu também deveria ter feito uma certa articulação do que vem sendo feito. Então mostra uma certa desarticulação de nós professores, entre as disciplinas e assim por diante. Eu diria assim, houve um período no curso de educação física aqui na ESEF, lá por 80 e... 86 a 92... por aí, que seria impossível, inconcebível um aluno não saber as concepções pedagógicas. Aquilo era um conteúdo central do negócio, não tinha como o estagiário... ele sabia alguma coisa daquilo ali. Claro que não eram as concepções que nós temos hoje, mas alguma coisa era. Era um conteúdo central, o estagiário tinha que dominar aquilo ali. Não saber isso era... Eu diria que quando eu olho alguns os textos, até que eu andei pensando em colocar na minha disciplina, eu penso: “mas esse texto é dos anos 80 e poucos”, mas de repente esse texto ainda faz sentido, porque ele tem uma certa sistematização, então o estagiário lê aquilo ali e começa a fazer um certo sentido pro estagiário. O estagiário nunca viu nada daquilo ali, então talvez ele consegue se organizar melhor... pô, qual é o papel do professor mesmo? Como é que se dá uma relação pedagógica nessa concepção aqui? Quais são os objetivos pelo menos, os fundamentos dessa aqui? As concepções, as formas de fazer... Portanto que o estagiário tivesse uma visão mais geral... Depois eu não sei porque razão a gente foi, isso foi se apagando. Eu não sei nem explicar isso. Textos atualizados sobre isso, que fizessem a reflexão, também começaram a ficar mais (inaudível)... Eu diria que a educação física, de forma geral, também perdeu o interesse em discutir essas coisas aí. Mas eu continuo achando elas fundamentais. E acho que eu... não coloco elas ali, porque eu imagino que elas já estivessem colocadas e tento de alguma maneira misturar isso dentro da disciplina como um todo, e não fica tão explicitado. Eu até diria Carol, que aqui pode até não explicitar, mas eu diria que foi no interagir com os alunos que eu me dei conta disso. Eu me dei conta dessa falha. E aí eu tentei reconstruir, inclusive lá com a turma de vocês comecei a perceber que pra mim... também porque vocês demonstraram interesse nisso, eu até gostei pra ser franco! Então por ali eu acabei retomando algumas coisas dentro da disciplina, coloquei isso, coloquei... bom, agora parei, né? Mas igual continua ali...

C – Nossa última pergunta se desdobra em duas menores... gostaria que comentasses sobre as abordagens pedagógicas da educação física, as quais acreditas que tenha uma maior proximidade teórico-metodológica, se encontras em algumas dessas abordagens uma aproximação, se não encontra, também gostaria que comentasses.

R – Acho que sou uma combinação de coisas. Fui fortemente influenciado pelas ideias de Paulo Freire. Houve um período em que, talvez por uma leitura equivocada, achei algumas limitações nas concepções de Paulo Freire no sentido da escola. O Paulo Freire era, vamos dizer assim, uma concepção pedagógica, uma prática, mais fora do contexto escolar. Então achei que precisava valorizar algo que não estava contemplado na pedagogia libertadora, que era a questão do conteúdo. Era uma coisa que na época estava muito presente nas chamadas teorias críticas da educação. Em um período da minha vida, fui adepto da pedagogia humanista. Achava que meu

papel fundamental era facilitar o ensino. Isso está fortemente baseado, por um lado nas posições de Paulo Freire, mas também pela psicologia da educação, principalmente pela psicologia humanista de Carl Rogers. Então, achava que o papel fundamental do professor era de promover o autodesenvolvimento do aluno. O professor tinha que criar as condições para o autodesenvolvimento do aluno. O meu papel era esse, era motivar, criar ambiente. Diria que até tive sucesso. Trazia letras de músicas, poesias, entre outras coisas para usar em aula, discutir com os alunos, cada aluno podia trazer a sua. Acho que me mantenho nisso em certa medida. Quando eu acho que é fundamental, que talvez eu acho que tu tenha experimentado lá tu mesmo, que tu possa colocar em prática a tua convicção. Eu acho que isso é chave. Acho que eu tenho a influência um pouco disso aí. Mas eu também achei que eu tava deixando livre demais o negócio, que tava solto de mais. Eu tinha, por exemplo, um processo de avaliação: a minha avaliação era só autoavaliação. Teve um período na ESEF que eu só fazia autoavaliação. Então eu sentava com a Carol e a Carol me dizia: como é que foi o teu estágio? Não era só a Carol, era o grupo todo. “Eu acho que eu fui muito bem, me dou ‘A’”. E eu diria que muitas pessoas conseguiam fazer isso, não eram mal intencionadas, tinham uma visão clara sobre si, aquilo mais ou menos fechava com a visão que os outros tinham, que eu também tinha. Mas eu também comecei a ver que tinham situações complicadas, porque o estagiário que estava lá não conseguia fazer uma avaliação de si e essa avaliação de si precisava concordar com a avaliação que os outros também tinham, então o estagiário achava que tinha colaborado enormemente mas o grupo não via assim. Daí que eu não posso deixar o estagiário solto, que ele se autorealize assim, porque isso não tava acontecendo. Entende? De alguma maneira o meio tem que exercer uma certa função. Então eu achei que tinha que ter o meu papel de professor mais claramente estabelecido ali dentro. Uma coisa um pouco mais fechada e talvez seja a formulação que tu já pegaste. Que é uma coisa já bastante estabelecida, mas permitindo que o aluno trouxesse a sua experiência, recheasse isso com as suas pretensões, seus objetivos particulares também... E numa avaliação mais ou menos dialogável. Onde nós vamos discutindo, tu vai vendo se é isso mesmo, e nós vamos mais ou menos assim, mas em última análise a responsabilidade é minha. Eu puxei essa responsabilidade mais pra mim. Isso foi um pouco influenciado por essa coisa, digamos assim, por um papel mais fundamental do professor nesse processo. E também no sentido de valorizar um pouco mais o conteúdo. Então o conteúdo passou a ser um aspecto importante pra mim. Eu achei que só era possível o estagiário fazer uma intervenção competente, ele não ia chegar e fazer a aula, ele tinha que dominar certos instrumentos para fazer uma ação mais efetiva, o estagiário não podia chegar sozinho nisso. Eu precisava também dar a minha experiência pra ele, trocar, pra que a gente pudesse construir juntos. Então eu fui mais ou menos nessa linha, algo na época chamada da pedagogia crítica social dos conteúdos. Aquela idéia que o estagiário tinha que deter certos conteúdos, mas que esses conteúdos não podiam ficar separados do mundo. Nós tínhamos que confrontar as situações e fazer a leitura do mundo e da realidade. Descartar aquelas coisas que nós achamos que são refutáveis pela experiência e reconstruir isso. Eu acho que eu acabei ficando por aí. Uma espécie de síntese entre, talvez um pouco, do Paulo Freire, ou talvez bastante do Paulo Freire, não sei e uma outra parte, um papel... que não faltava no Paulo Freire, mas que eu achei que precisaria ser um pouco mais forte e aí eu peguei um pouco dessa experiência da pedagogia dos conteúdos. Eu diria que talvez eu me colocasse nessas duas perspectivas. Sempre... Há uma relação muito próxima entre as duas de que o confronto com a realidade é fundamental, não adianta nós ficarmos aqui contando um monte de história. O confronto, a realidade, enfrentar essa realidade e refletir como ela se dá, é fundamental nos dois. Isso tá presente, eu imagino, pelo menos penso... que eu pelo menos tento fazer. A minha pretensão é essa.

C – A última para finalizar, mas não terminar... eu acredito que já foi mais ou menos respondida ao longo da entrevista, mas gostaria que expressasses, se pensas que é relevante os estudantes conhecerem as abordagens pedagógicas da educação física, especificamente.

R – Acho sim, não só da educação física, mas também da educação, as teorias pedagógicas que influenciaram a educação física. Penso que a educação física construiu ao longo da sua história uma tradição muito boa nisso. A educação física é uma área rica nessa discussão. Se pensarmos na história da educação física, sobre os métodos ginásticos, estamos falando de concepções pedagógicas. Claro, não com a sofisticação que temos hoje, mas estamos falando sobre isso. A educação física tem uma história de pelo menos duzentos anos de discussões sobre esse assunto. Precisamos conhecer isso, precisamos saber da nossa tradição, adquirir esses conhecimentos, confrontá-los com a realidade, ver o que nos serve para colocarmos em prática. Se necessário, criticá-las, elaborar novas abordagens. Recentemente, estava conversando sobre isso com um professor, que certas concepções pedagógicas tinham elementos interessantes e atuais, só que hoje poucas pessoas as conheciam. Não quero dizer que vamos aplicá-las diretamente nos dias de hoje, mas que há elementos dessas concepções que ainda podem auxiliar em nossas aulas. Eu acho que é isso, acho que é fundamental. E acho que não deveriam ser tratadas somente numa disciplina do curso, mas estar presentes em várias disciplinas. Com vários olhares.

C – Talvez isso até possa dificultar o agir do estudante enquanto professor...

R – Claro.

C – Afinal de contas ele não reconhece nada ele tateia...

R – Acho que isso tem que estar colocado. E tem vários textos que são clássicos e que deveriam ser lidos e estudados.

C – Fugindo um pouco... Mas numa parte do meu trabalho tento resgatar e identificar algumas teorias, abordagens pedagógicas da educação física e estou com um pouco de dificuldade, até porque eu também não conheço, né?

R – O primeiro texto acadêmico que escrevi, ainda como estudante, foi sobre as tendências pedagógicas da educação física no Brasil. Naquela época, em 1982 por aí, essa era a minha preocupação, há pelo menos 20 anos.

C – Quase 30, professor!

R – Ah é, tem quase 30 anos que tenho interesse no assunto. Com a influência de vários autores, construí um texto onde elaborei algumas categorias de análise. Bom, eu teria que atualizar isso hoje.

C – Interessante. Professor, eu já não tenho mais perguntas, quer dizer, tenho um monte de perguntas (rs)... sistematizadas eu digo. É complicado ficar fazendo entrevista, porque a gente fica querendo conversar e fazer esse bate-volta, mas... não é o momento. Mas então chego ao final das minhas perguntas, eu te agradeço muito mesmo, quero deixar o espaço aberto para

alguma consideração, alguma coisa que tu aches que devias ter dito e não disse, enfim alguma coisa que achas importante para esse estudo, então, pode ficar a vontade.

R – Diria que são questões difíceis, Carol. Naquele dia, quando me entregaste o convite para participar da pesquisa, fiquei pensando como abordar essas questões. Como transpor essas questões da Teoria do Conhecimento para nossa prática como professores? Talvez pudesse acrescentar que nos falta uma concepção ou, talvez, uma teoria do conhecimento, nas nossas discussões sobre a estruturação curricular. Nos currículos anteriores até tinha alguma coisa relacionada a isso, mas muito superficial, depois isso se perdeu completamente, nas modificações curriculares apareceu alguma coisa, na construção que vem sendo feita isso apareceu, mas de uma maneira muito frágil, por que, efetivamente, qual é a concepção de conhecimento que está orientando à nossa construção curricular? Eu trabalharia numa que tivesse como fim a construção do sujeito. Porque o sujeito é muito mais do que um conjunto de conhecimentos, ou competências. A minha divergência fundamental com relação a nossa questão do currículo da ESEF, e aí talvez me aproxime de algumas coisas, não sei se no mesmo viés, que às vezes vejo nas críticas que os estudantes fazem em relação as competências, é que acho a noção de competências muito limitada para dar conta daquilo que é o humano. O humano é muito mais que as suas competências. Num processo de educação profissional, de educação... é sempre uma educação da pessoa como um todo. E a educação superior tem que trabalhar com isso, ela tem que ser uma educação superior no sentido da pessoa, da construção da subjetividade, e aí acho que a coisa se complica um pouco. A teoria do conhecimento ela não está colocada na nossa formação. E eu não acho que só aqui na nossa escola, eu digo no sentido mais geral. A gente tratou aqui mais das questões individuais do professor, mas talvez o que pudesse acrescentar na parte final, é que eu acho que isso precisaria ser ampliado em certa medida, para que a gente pudesse refletir na direção de um projeto de formação da pessoa, que é a pessoa que atua como professor de educação física. Que tem algumas diferenças, pela sua prática profissional de outras, mas que tem muitas similaridades com as outras, em muitos aspectos, questões dos valores, que entra a pessoa que nós queremos construir e que além disso detém certas competências. Pois, posso ser competente, mas se eu for esvaziado de valores, posso ser a pessoa mais competente do mundo, mas não é suficiente. Eu acho que isso é uma coisa que está frágil. Falta uma discussão mais profunda sobre isso. Diria que falta uma discussão sobre os valores, a questão da ética, daquilo que queremos construir. O currículo está esvaziado de discussões de natureza epistemológica e ética. Falta-nos também uma discussão de natureza antropológica, de antropologia filosófica, que nos remeta a questões do tipo: O que é o humano? O que nos faz sermos seres humanos? E, com base nas respostas a essas perguntas elaborarmos um projeto pedagógico que contemple da melhor forma possível a realização do humano. Penso que deveríamos aprofundar essas questões não só na dimensão do professor, individualmente, mas na dimensão mais coletiva da formação, do projeto pedagógico do curso. Mais ou menos por aí.

C – Interessante assim, porque eu mesma, estudando isso quero estudar mais, ver com isso relaciona, com o que, porque, como... Mas isso já seria outro TCC. Mas gostaria de agradecer mais uma vez pela participação do professor, tenho certeza que vou aproveitar bastante coisa, irei transcrever a entrevista e te encaminhar para que faças as correções e tão logo feitas, passo a usá-la como material do meu trabalho. Muito obrigada mesmo professor!