

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO

**TESE DE DOUTORADO
O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE:
Um estudo dos cursos de licenciatura em Educação Física
na região metropolitana de Porto Alegre/RS**

Porto Alegre

2014

LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE:

**Um estudo dos cursos de licenciatura em Educação Física
na região metropolitana de Porto Alegre/RS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Zitkoski

Linha de Pesquisa: Universidade, Teoria e Prática.

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ferri Nascimento, Leda Sallette

O Mundo do Trabalho e a Formação Docente: Um
Estudo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física
na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS / Leda
Sallette Ferri Nascimento. -- 2014.
164 f.

Orientador: Jaime Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação. 2. Docente. 3. Cursos. 4.
Licenciatura. 5. Educação Física. I. Zitkoski, Jaime ,
orient. II. Título.

LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO

O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE:

Um estudo dos cursos de licenciatura em Educação Física

na região metropolitana de Porto Alegre/RS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Zitkoski

Linha de Pesquisa: Universidade, Teoria e Prática.

Aprovada em de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jaime Zitkoski – UFRGS
Presidente da Banca e Orientador da Doutoranda

Prof^a. Dr^a Maria Elly Genro – PPGDU - UFRGS

Prof. Dr. João Oliva - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Sandra Vidal Nogueira - UFFS

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola – UNILASALLE

AGRADECIMENTOS

A Deus!

À luz divina, senhor do Universo, por ter me acompanhado incansavelmente, me dando luz, espiritualidade, paz, sabedoria, disciplina, coragem e amor; um verdadeiro Deus de amor!

Aos meus familiares:

Aos meus pais, Waldir e Léa, por me trazerem ao mundo, de forma a poder colaborar e dividir meus conhecimentos, minha paixão pela profissão de professora e atleta.

Ao meu marido Odon, no qual durante essa caminhada muitas vezes árduas, de momentos intensos em que nossas lágrimas não paravam de cair, nossos corpos tão cansados de sofrer, mas nosso amor e nossa união conseguiram superar todas as barreiras.

Aos meus filhos, Michele e Rafael, talvez um pedido de perdão, pela ausência em muitos momentos, pela intensidade e pela exaustão da pesquisa, mas que tenho certeza da compreensão, e que sem o apoio de vocês nada disso teria sentido.

A Minha nora Gisele, obrigada pelo carinho, e por fazer parte de nossa família.

Às minhas irmãs e irmão, Cecília, Rosane e Waldir, foram muitas as minhas distâncias para com vocês, mas meu coração nunca deixou de amá-los.

Aos meus animais de estimação Rayka e Duqueza, vocês com certeza me passaram a paz e o carinho, sempre ao meu lado, com certeza nós humanos temos o que aprender com vocês principalmente a alegria e o amor em qualquer hora do dia.

Aos anjos que Deus enviou a minha casa:

A Igreja Vida Nova, vocês irmãos e irmãs foram as maiores bênçãos que surgiram em nossas vidas, suas orações iluminaram minha alma no momento mais difícil que passei, obrigada!

Aos Pastores Joice e Yuri e suas esposas Ruth e Ana, não tenho palavras para agradecer o quão incansáveis suas orações confortaram meu coração, aliviaram minha alma, secaram minhas lágrimas, posso dizer que a serenidade de suas palavras e do amor incomensurável foram a fonte de energia para que eu pudesse terminar esse estudo. Em nome de Jesus, Amém!

Aos meus grandes Mestres:

Ao meu mestre com carinho, Triviños, poderia ficar horas escrevendo sobre esse Ser, educador, formador, com um olhar atento as dificuldades dos alunos, um mestre por excelência, obrigada por acreditar em mim, apesar de saber de minhas limitações, sempre colocou palavras sábias e de uma disposição de ensinar indescritível, obrigada por não ter desistido ainda quando apresentava muitas dificuldades na vida.

A minha orientadora do Mestrado e agora minha especial convidada, Sandra, com certeza se teve alguém que acompanhou todas as minhas angústias, medos e inseguranças esse alguém foi você, sem cobranças, sem pressões, mas de uma amizade acima de trabalhos, artigos e estudos, dou graças por conceder e consentir a poesia em mim depositada fazendo meu mundo e escrita um pomar repleto de flores; uma bênção recheada de luz. Obrigada por tudo!

Ao meu orientador Jaime, nossos caminhos surgiram meio que por acaso, na ausência do prof. Triviños, onde precisou sair da Universidade, me adotou como orientanda. Apesar de muitas vezes sentir dificuldades de determinados textos, ou de alguns pontos do estudo, lá estava ele, sempre pronto a colaborar e ensinar. Obrigada por ter me acolhido e ter se dedicado para a realização dessa tese.

A estimada professora Maria Elly, por ter aceito o convite de participar de minha banca, onde durante o doutorado tive o privilégio de poder ser sua aluna, obrigada pelo carinho e ensinamentos.

Ao querido professor Balduino, que já me acompanha desde minha banca do mestrado, que honra poder tê-lo agora na banca da tese e poder ouvir seus ensinamentos, suas palavras que expressam a sabedoria, a poesia e a amorosidade.

Ao colega de profissão e amigo João Oliva, onde muitas vezes trabalhamos pelo amor à ginástica artística, obrigada pelas suas contribuições.

Aos amigos...

Aos meus colegas da Unilasalle, em especial ao amigo Saldanha por me ajudar na construção do questionário via internet, foi de grande colaboração, ao coordenador Eduardo, obrigada pela compreensão em que fiquei ausente de alguns compromissos para continuar estudando.

Obrigada a minha grande amiga Heloísa, que cedeu seus ouvidos para ouvir tantos desabafos, e poder passar palavras de motivação e coragem.

Agradeço a UFRGS, por ter me acolhido e me ajudado durante toda a pesquisa.

Obrigado aos docentes que permitiram a participação na pesquisa, seus relatos foram a essência desta tese.

Obrigada aos coordenadores das IES escolhidas, pois através de suas falas foi possível aprofundar meus estudos e quiçá poder dar continuidade a projetos na construção de novas pontes educacionais.

Dou graças por uma amiga especial, companheira e colega de doutorado, Simone, foram muitos choros, alergias, doenças, stress, mas nada fez com que desistíssemos, pois a fé, a perseverança, o amor pela profissão perpassou todos os obstáculos. Obrigada!

Por isso, só tenho a agradecer a todos esses anjos deixados em meu caminho, pois muitas vezes a vida nos revela momentos em que temos vontade de desistir, de olhar para escuridão. É quando então precisamos buscar forças, entregar de corpo e alma ao Senhor, é preciso então, aprender a ***saber viver***,

*Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver*

*Toda pedra do caminho
Você deve retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver*

*É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
Saber viver!*

*Toda pedra do caminho
Você deve retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver
Saber viver! Saber viver!*

(Roberto Carlos)

Retirar as pedras do caminho, significa trilhar um caminho de luta e perseverança, significa ultrapassar a barreira do fracasso, significa acreditar na mudança.

A PEDRA



O **distraído** tropeçou nela.
O **violento** projectou-a.
O **empreendedor** construiu com ela.
O **homem do campo** cansado, usou-a como assento.
As **crianças** brincaram com ela.
Drummond poetizou-a.
David usou-a para matar Golias.
Miguel Ângelo fez com ela as mais belas esculturas.

Em todos os exemplos a diferença não estava na **PEDRA**
mas sim no tipo de **HOMEM!**
**Não existe pedra no teu caminho que não possas usar para
teu próprio benefício.**

<https://www.facebook.com/pensarpositivo.canal.interactivo>

RESUMO

Este estudo tem como temática central analisar como os docentes e a coordenação dos cursos de licenciatura em Educação Física percebem e pensam a formação da docência na área, enquanto formação crítica para o trabalho. O foco do estudo é discutir que alternativas estão sendo construídas para superar a lógica tecnicista na Educação Física. Percebemos que o processo educativo não acontece desarticulado da construção do cidadão, das identidades, do trabalho, da cultura, dos períodos e espaços de socialização. A problemática central da tese é: Como os docentes e a coordenação dos cursos de licenciatura em Educação Física percebem e experimentam os currículos enquanto formação crítica para o trabalho? E que alternativas estão sendo construídas para superar a lógica tecnicista na EF? A natureza da pesquisa evidencia a utilização da metodologia qualitativa. Para a imersão do campo empírico, as trajetórias profissionais foram analisadas através de questionário com 15 docentes e entrevista semiestruturada com 3 coordenadores do último ano do curso de EF em 3 universidades diferentes. Para o trabalho de campo, realizaram-se as entrevistas com os coordenadores em suas respectivas instituições, quais sejam: o Centro Universitário Metodista (IPA), o Centro Universitário Unilasalle e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha dos sujeitos da pesquisa foi feita de modo a contemplar 5 profissionais de cada local. (total de 15). As informações e documentos foram analisados e interpretados à luz da perspectiva histórico-crítica, tendo como base de interpretação o pensamento do educador Paulo Freire, enquanto referência teórico-metodológica, para orientar a intervenção pedagógica, assim como para compreender, ressignificar e explicar os fenômenos existentes na sociedade, em seu desenvolvimento histórico de emancipação da humanidade e os seus impactos na formação e preparação para o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente. Projeto Pedagógico. Licenciatura. Educação Física.

ABSTRACT

This study mainly sought to analyze how the professors and the coordinators of 3 Physical Education undergraduate courses perceive and think about their teaching training as a critical preparation for work. It is focused on discussing which alternatives are being pursued to overcome the technicist logic in Physical Education. We realized that the educational process does not happen apart from the development of citizens, identities, work, culture, time and spaces of socialization. The main concern of this thesis are the questions: How do professors and coordinators of the courses of PE notice and experience the curriculum as critical background for the work as a teacher? And which alternatives are being built to overcome the technicist logic in PE? The nature of this research demonstrates the use of qualitative methodology. For immersion in the empirical field, career paths were analyzed through a questionnaire with 15 professors and a semistructured interview with 3 coordinators of the last year in the PE course at their respective institutions. For fieldwork, the researcher conducted interviews with the coordinators of each institution: Centro Universitário Metodista (IPA), Centro Universitário Unilasalle and Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The information and documents were analyzed and interpreted in the light of a critical historical perspective based on the thought of the educator Paulo Freire as the theoretical and methodological reference to guide the pedagogical intervention, as well as to understand, reframe and explain some phenomena in society in its historical development of humanity emancipation and its impacts on training and preparation for teaching.

Key words: Preparation for Teaching. Pedagogical Project. Teaching Degree. Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ações de um professor/educador humanista	43
Quadro 2 - Concepção do Currículo de Licenciatura em Educação Física da Unilasalle/Canoas/RS ...	92
Quadro 3 - Concepção do Currículo de Bacharelado em Educação Física da Unilasalle/Canoas/RS ...	92
Quadro 4 - Matriz curricular do curso de Educação Física Unilasalle - Licenciatura	93
Quadro 5 - Matriz curricular do curso de Educação Física Unilasalle - Bacharelado	94
Quadro 6 - Concepção do Currículo de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Metodista - IPA	95
Quadro 7 - Matriz curricular do curso de Educação Física IPA - Licenciatura.....	96
Quadro 8 - Concepção do Currículo de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Metodista - IPA	97
Quadro 9 - Matriz curricular do curso de Educação Física IPA - Bacharelado.....	98
Quadro 10 - Concepção do curso de Licenciatura UFRGS.....	99
Quadro 11 - Concepção do curso de Bacharelado UFRGS.....	100
Quadro 12 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 1ª etapa	100
Quadro 13- Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 2ª etapa.....	101
Quadro 14 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 3ª etapa	101
Quadro 15 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 4ª etapa	102
Quadro 16 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 5ª etapa	103
Quadro 17 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 6ª etapa	103
Quadro 18 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 7ª etapa	104
Quadro 19 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 8ª etapa	104
Quadro 20 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 1ª etapa	104
Quadro 21 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 2ª etapa	105
Quadro 22 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 3ª etapa	106
Quadro 23 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 4ª etapa	106
Quadro 24 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 5ª etapa	107
Quadro 25 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 6ª etapa	107
Quadro 26 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 7ª etapa	107
Quadro 27 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 8ª etapa	107
Quadro 28 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 9ª etapa	108
Quadro 29 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 10ª etapa	108
Gráfico 1 - Retorno dos questionários	116
Gráfico 2 - Estado civil dos participantes	116
Gráfico 3 - Instituições dos participantes	117
Gráfico 4 - Percentual de disciplinas na área do conhecimento (Licenciatura).....	128
Gráfico 5 - Percentual de disciplinas na área do conhecimento (Bacharelado).....	128
Gráfico 6 - Relação e similaridade entre os dois currículos	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED/CREF's	Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
GA	Ginástica Artística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPA	Instituto Porto Alegre
LDB	Leis de Diretrizes de Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PEC	Programa de Educação Continuada
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPPs	Projeto Político Pedagógico
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Centro Universitário Unilasalle (Canoas/RS)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	18
2.1	PROBLEMA	23
2.2	OBJETIVOS.....	24
2.2.1	Objetivo geral	25
2.2.2	Objetivos específicos	25
2.3	CAMINHO METODOLÓGICO	25
3	FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	30
3.1	CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
3.2	PRINCIPAIS VERTENTES TEÓRICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	35
3.3	O “SER PROFESSOR” NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS DAS PRÁTICAS.....	44
3.4	O ELO DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	54
3.5	INTERDISCIPLINARIDADE: DESCOBRINDO POSSIBILIDADES E DESENHANDO PERSPECTIVAS.....	64
4	A COMPREENSÃO DA CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	76
4.1	CORPOREIDADE: DISCUSSÕES CONCEITUAIS.....	76
4.2	DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	82
4.3	LICENCIATURA X BACHARELADO: “PROFESSOR” OU “TREINADOR”?	90
4.4	DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DA LÓGICA TECNICISTA.....	109
5	ANÁLISE DO CAMPO EMPÍRICO: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	115
5.2	O UNIVERSO DA PESQUISA: SUJEITOS ENVOLVIDOS. (DOCENTES).....	115
5.2.1	O projeto político pedagógico e as mudanças na formação profissional na licenciatura	119
5.2.2	Currículo e formação crítica para o trabalho	121

5.2.3	Vertente teórica do curso	123
5.2.4	Avaliação dos docentes frente a fragmentação do curso (licenciatura x bacharelado).....	125
5.2.5	O mercado competitivo x as licenciaturas na área da Educação Física	129
6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: DIALOGANDO COM OS COORDENADORES SOBRE OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	133
6.1	PANORAMA CURRICULAR EXISTENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EF. (PERFIL DO PROFESSOR).....	134
6.1.1	Perfil do Professor.....	137
6.2	PRINCIPAIS AVANÇOS CURRICULARES E PROBLEMAS APONTADOS ATÉ O MOMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	139
6.3	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIA DE TRABALHO APLICADAS PELA COORDENAÇÃO PARA DESENVOLVER O CURRÍCULO DO PPPs.	142
6.4	LINHA TEÓRICA QUE SUSTENTA SEU CURSO ATUALMENTE... ..	144
6.5	PERCEPÇÃO QUANTO A FRAGMENTAÇÃO DOS CURSOS DE EF (LICENCIATURA E BACHARELADO).	145
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física	161
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os Docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.....	162

1 INTRODUÇÃO

Quero compartilhar esse momento tão especial, advindo de muita luta e superação, nascida na cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, galgando de degrau em degrau até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde apresento a tese doutoral, que recebe o título de **O Mundo do Trabalho e a Formação Docente: Um estudo dos cursos de licenciatura em Educação Física na região metropolitana de Porto Alegre/RS.**

A partir desse contexto, o interesse central pela pesquisa apontada, manifestou-se por uma longa vivência como atleta, técnica e docente das disciplinas de Ginástica Geral, Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, Estágio Curricular I, II, III e Ginástica Artística (GA) do curso de EF do Centro Universitário Unilasalle (Canoas/RS) e do Instituto Porto Alegre/RS, e também de uma longa vivência como técnica de GA no Grêmio Náutico União. Como atleta, tive o privilégio de vivenciar o quanto o esporte contribui no processo formativo educacional do ser humano, haja vista a disciplina que precisamos ter para atingirmos nossos objetivos, a organização dos horários, a sociabilização, o espírito cooperativo, o destaque no desenvolvimento do equilíbrio psíquico, físico e moral. Com isso, através de todas essas experiências como formadora e educadora no campo da educação é que me permito submergir na área do social ao cursar o doutorado.

Essa pesquisa aliada ao trabalho de campo, assume um grande compromisso social e acadêmico pois a pesquisadora pode conhecer melhor seu campo de atuação e compreender, dentro do seu universo profissional, qualificar os espaços de formação onde está inserida.

De acordo com Pimenta (2005, p. 523):

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

O anseio de expandir os conhecimentos na área da pesquisa qualitativa levou-me a buscar o curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação na UFRGS, onde o objetivo se dá por formar e aperfeiçoar profissionais qualificados para o exercício do ensino, pesquisa e extensão, para o completo desenvolvimento do conhecimento no campo da Educação.

Assim, através da pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (2008, p. 120), é onde se compreendem as atividades de investigação que podem ser denominadas específicas, sendo que “todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns” sendo esta considerada uma ideia fundamental onde pode colaborar a se ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

A presente tese de doutorado está inserida na Linha de Pesquisa, Universidade, Teoria e Prática que tem como foco a formação para qualificar a práxis do professor considerando a rede pública e privada, onde o objetivo¹ é discutir alternativas que se desenham hoje para a construção da universidade pública no Brasil enquanto um espaço de democratização da sociedade através de uma formação humana aberta, plural e voltada para a transformação social. Contempla, igualmente, as discussões sobre os projetos da Universidade Popular que estão em debate no Brasil num diálogo com o campo da Educação Popular.

Aponto que a essência desse estudo está profundamente relacionada de acordo com a minha experiência² no meio esportivo como atleta e técnica e, no meio acadêmico como formadora e educadora nos cursos de licenciatura e bacharelado na área da Educação Física (EF). Dessa forma, justifica-se minha inquietação e interesse pela prática pedagógica, onde aos 12 anos de idade, ensinei minha melhor amiga a nadar, assim como outros ensinamentos independente das idades. Esse perfil de poder colaborar, ensinar, formar são frutos desde minha infância e permanecem presentes até os dias atuais.

Natural de Porto Alegre/RS, estudei todo o ensino fundamental no Colégio Menino Deus da rede privada. Iniciei o 2º Grau no colégio São Pedro, passando pelo Colégio das Dôres (LA SALLE) e concluindo no Instituto Porto Alegre (IPA), onde também cursei a graduação iniciando em 1982 e concluindo em 1986.

Apesar de uma infância bastante turbulenta com problemas cardiorrespiratórios (asma), a paixão por esportes corria pelas minhas veias; nada me fazia desistir de praticar atividades físicas, o amor era maior que a falta de ar, além do mais, eu tive o privilégio de ter tido uma professora que admirava muito minha força de vontade, ela era uma excelente educadora e com certeza, foi a fonte inspiradora para tornar meu sonho de ser professora de EF virar realidade. Apesar da doença atrapalhar grande parte da minha vida, por outro lado me tornou uma pessoa ainda mais disciplinada, alegre, perseverante e determinada.

¹ Linha de pesquisa: Universidade, Teoria e Prática. <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/linhas.html>> (acesso em 20/10/2014).

² Esta parte do texto está descrita na primeira pessoa do singular, por abordar aspectos subjetivos do processo de construção dos saberes da pesquisadora.

Durante a graduação, por volta do terceiro semestre, veio o convite de assumir uma escolinha de GA, e com ele, o medo e a insegurança de assumir um compromisso sem ter toda a base de uma formação. Mas foi através dessa experiência que meu caminho como formadora se materializou, cada vez mais pulsava em meu coração poder construir com crianças e jovens uma melhor qualidade de vida, uma construção enquanto seres humanos honestos e solidários, um lugar na sociedade como um cidadão digno de respeito aberto para o diálogo, ao ato de reflexão e de escuta.

Em 2001, iniciei o curso de especialização em ginástica rítmica, artística e trampolim acrobático na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), finalizando em 2002. Naquele momento eu ainda estava muito focada na parte técnica de clube como treinadora de ginástica artística.

Em 2004, veio a inquietação de dar aula em escola, foi quando participei da seleção de professores para atuar como professora de EF na rede de ensino fundamental. Fiquei por cinco anos lecionando no Colégio Lasalle-Canoas/RS, logo, já pensava em poder lecionar no ensino superior.

Quando almejei o ensino superior, o Lasalle estava recém abrindo o curso de EF, e portanto precisava de um quadro expressivo de mestres e doutores. Esperei dois anos e me chamaram para uma avaliação, pois precisavam de um professor de ginástica geral no curso de EF, e por minha sorte era uma área de total domínio. No curso ainda estavam aceitando um percentual mínimo de professores com especialização. O mestrado para mim ainda era muito distante, pois a paixão pelo treinamento era muito forte. Assim fiquei por muitos anos até que surgiu o desejo de intensificar meu conhecimento na área científica, então, a partir desse momento, senti-me fortalecida para cursar um mestrado.

Mas, foi onde comecei a encontrar barreiras, pois a vontade em cursar o mestrado era na UFRGS, onde a concorrência era bastante intensa. Resolvi então fazer uma disciplina como aluna PEC – (Programa de Educação Continuada), no mestrado em educação – “Metodologia do Ensino”, com o professor Augusto Nivaldo Triviños, um ser humano indescritível e responsável por toda minha caminhada para o conhecimento científico. Em suas aulas me sentia muito distante de todos, pois encontrava dificuldades em compreender seus textos, pensava em desistir muitas vezes, mas, atento as minhas dificuldades e medos, seu grau de percepção era tão sensível, que ao invés de ignorar, pelo contrário, me trazia para a aula de forma a me sentir confortável e segura, sempre disposto a colaborar.

Porém, nesse período ele ainda não via uma articulação entre o meu projeto que era na área da GA, com sua linha de pesquisa, foi então, que ao finalizar a disciplina, ficamos alguns

anos sem nos encontrarmos, mas a figura de um educador, apesar da seriedade e de uma disciplina extremamente rigorosa, ainda assim, aquele olhar amoroso e demonstrações de gestos e diálogos afáveis, permaneceram em meu coração.

Em 2008, o Centro Universitário Unilasalle, na qual eu já atuava como docente, ofereceu-me uma bolsa para cursar o mestrado em educação, e é claro que aceitei de imediato, onde a linha de pesquisa já desenhava uma trajetória voltada para a formação, **“Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”**.

Mas, o destino me pregou uma peça muito dura, passando por problemas familiares que ninguém deseja passar. Foram momentos muito difíceis, de grandes desafios, superações e orações. Felizmente a força divina estava ao nosso lado orientando sempre o que fazer, e também por poder contar com professores que foram incansáveis de ajudar e com uma paciência indescritível para esperar a hora em que eu pudesse honrar meus compromissos. A partir desse período entendi o porque de uma vida sempre voltada ao esporte, e mesmo com problemas respiratórios, querer participar de maratonas; entendi que precisaria de muita determinação, coragem, disciplina, superação e principalmente de suportar a dor para aguentar a grande barreira.

Em Julho de 2010, para meu orgulho e satisfação, estava defendendo o mestrado relacionando a importância da Ginástica Artística no desenvolvimento das habilidades motoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e com muita honra de convidar para minha defesa o Professor Triviños, que ficou encantado com minha escrita a ponto de fazer-me o convite para ingressar no doutorado. Confesso, que não me mostrei muito entusiasmada pelo fato de estar no auge do esgotamento. Mas, ele não me deixou desistir, assim, em Março de 2011, lá estava eu ingressando no Doutorado do PPGEDU/UFRGS.

Crendo hoje num processo educativo, onde o direito de pensar deve caminhar lado a lado com os alunos, é que me sinto no dever de continuar lutando, pesquisando e consolidando minhas metas e objetivos sonhadas e aspiradas, pois, enquanto seres que pensam e sentem, a mãe natureza abre as portas para os intensos caminhos a percorrer.

Sendo assim, minha trajetória sempre esteve voltada à área da Educação, da formação de jovens acadêmicos, do treinamento com crianças, assim como também convidada a fazer parte do grupo de pesquisa sobre formação de professores do grupo MERCOSUL/Cone Sul, pelo professor Triviños, inspirada a participar de eventos, entre eles: seminários, congressos, tanto a nível nacional como internacional. Desde daí, minha caminhada começou a tomar outro rumo até então adormecido. E hoje, posso dizer que grande parte dessa conquista devo a mestres que acreditaram em mim, que me ensinaram, que me escutaram, enfim, que foram e

são educadores por excelência.

Durante essa jornada literária, confesso que ao me deparar com as concepções teóricas, das mais variadas e distintas, tive muitas dificuldades em compreendê-las, por isso, trabalhando com crianças e jovens, escutando-os e apreendendo muitas vezes, percebi que através da orientação teórico crítica e da pedagogia crítica, poderia servir para embasar-me, pois a teoria crítica significa acreditar na capacidade intelectual do sujeito e sua crítica, na sua reflexão dialética, na sua capacidade de diálogo; é, pois, acreditar no processo de renovação, transformação e autocrítica. (FREITAG, 1988).

Santos (2007), define a teoria crítica como toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe, dado que o autor entende que, independente de como essa realidade é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades, no qual a tarefa da teoria consiste exatamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas empíricas.

Associado a isso, justifica-se a importância de avaliar os projetos políticos e suas reformas curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo também o bacharelado desde as demandas postas pelos próprios professores, algo bem apontado por várias pesquisas realizadas no Brasil e também em outros países (FULLAN, 2000; FREIRE, 2000; TARDIF, 2002; SANTIN, 1999; CARVALHO, 1999, KUNZ, 1998) que mostram a importância de uma escuta sensível ao que cada professor utiliza como aparato teórico e técnico para organizar suas propostas de ensino.

A interface entre ensinar, aprender, formar e ser formado é que faz do educador o sujeito de sua autenticidade, de sua criatividade (FREIRE, 1996) – um sujeito que tem a sensibilidade e a ousadia de mudar. Essas mudanças só poderão acontecer, se nossos acadêmicos ultrapassarem as correntes das incertezas; sendo que, um dos grandes desafios a vencer dentro do Universo contemporâneo, são suas escolhas profissionais, haja vista as indefinições pela escolha de uma profissão, seus medos, ansiedade, no qual a oferta mercantil é bastante extensa e diversificada.

Desse modo, o presente estudo está constituído em cinco capítulos. Posteriormente à introdução, no segundo capítulo, expomos a delimitação do estudo, o problema, os objetivos e na sequência o caminho metodológico.

No terceiro capítulo, trago como referencial teórico a Formação Docente: desafios dos cursos de licenciatura na área da Educação Física, ou seja, de como se dá a relação da formação de professores de EF, partindo de uma percepção de educador enquanto agente reflexivo e transformador. Outro ponto a ser discutido é sobre o atual modelo de formação

docente em EF e sua relevância da prática.

No quarto capítulo, abordo a Compreensão da Corporeidade na Formação Docente na área da Educação Física, apontando as diferentes formas que nosso corpo se relaciona com o mundo, fazendo com que a EF assuma um papel significativo na formação enquanto corpo e mente.

No quinto e no sexto capítulo realizo a Análise do Campo Empírico, onde os docentes e os coordenadores das IES pesquisadas trazem seus relatos, anseios, dúvidas e desafios que o curso de EF precisa construir.

No último capítulo, trato das considerações finais, onde expresso todo meu agradecimento na realização do estudo, minhas angústias, e ao mesmo tempo uma vontade intensa de dar seguimento a projetos que possam levar essas IES a repensar seus valores, atitudes e análises curriculares onde a figura do professor como ser educador e formador prevaleça frente as adversidades do capital, e finalizamos com as referências e os apêndices.

Portanto, ao apresentar a Tese de Doutorado em Educação busquei revelar como se estabelece O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE: Um estudo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física na região Metropolitana de Porto Alegre/RS.

2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO E CAMINHO METODOLÓGICO.

Nossa humanidade como diz Bauman (2007), vem caminhando para uma “sociedade líquida moderna”³ através do desenvolvimento de tecnologias, na qual a globalização tem oferecido inumeráveis benefícios, mas também trouxe consequências assustadoras em relação à vida social e ao equilíbrio do Planeta Terra. A sede pelo poder do homem e sua ambição o transformaram em um grande inimigo da mãe natureza. O homem moderno na sua concepção de dominação, de poder sem limites, tornou-se um ser ameaçador em relação ao destino de sua própria espécie que hoje se encontra em constante perigo de autodestruição.

As rápidas mudanças que caracterizam nossa sociedade líquido-moderna de consumidores fazem-nos concordar mais ainda com a observação de Bauman (2007, p. 23): Anular o passado, renascer, adquirir um eu [self] diferente e mais atraente ao mesmo tempo em que se descarta aquele que está velho, usado e não é mais desejado, reencarnar como “uma pessoa completamente diversa” e começar de um “novo início”. Essas sedutoras ofertas são difíceis de rejeitar de imediato.

A miséria humana de lugares distantes e estilos de vida longínquos, assim como a corrupção de outros lugares distantes e estilos de vida longínquos, são apresentadas por imagens eletrônicas e trazidas para casa de modo tão nítido e pungente, vergonhoso ou humilhante como o sofrimento ou a prodigalidade ostensiva dos seres humanos próximos de casa, durante seus passeios diários pelas ruas da cidade. (BAUMAN, 2007, p. 11).

A educação deve ser um dos pontos essenciais nas mudanças da sociedade, na luta pelo alcance da emancipação humana, sendo que, lutar pela emancipação humana, requer enfrentar uma sociedade pré-conceituada e intolerante, além de estar extremamente hoje fechada para as mudanças na lógica societal.

Conforme Freire (2001, p. 43), nos fala, vivemos hoje condicionados pela globalização que robustece o comando das minorias e fragmenta e “[...] pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo ou a própria globalização”.

Tendo em vista que a palavra impotência tem caminhado constantemente com o ser

³ Passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” = ou seja, para uma condição em que as organizações sociais não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido do que o tempo leva para moldá-las e, uma vez, mais reorganizadas para que se estabeleçam.

humano, pois somos impotentes perante determinadas doenças, perante a violência, o tráfico de drogas, as corrupções políticas, enfim, o sistema dominado pela lógica do mercado como um todo. Afinal, para onde estamos caminhando? Para um caos ou para uma transformação de um modelo de sociedade?

Para Brandão, se cultivarmos o afeto e o amor também se aprende amorosamente a viver, e, dos principais lugares em que isso deveria prevalecer é na educação que se comparte na escola, priorizando o diálogo como instrumento do educador. “[...] Um abrir-me ao ser, ao viver, aos sentimentos, às palavras e ideias do outro-diante-de-mim, e conviver com ele um momento de partilha gratuita e generosa da experiência de criar saberes, isto é, de aprender”. (BRANDÃO, 2005, p. 47).

Através desses enfoques procedemos a uma análise sobre o que ocorre no interior das instituições e para além delas, em relação aos seus rituais e rotinas, conflitos e interesses, como forma de abreviar a profunda crise de identidade que assola o espaço escolar.

Assim, a educação não servirá para curar todas as enfermidades assim como o educador não irá vestir o rótulo de salvador da pátria e ou das comunidades. Entretanto, a educação assim como o educador configuram-se como astro principal tanto para a formação como na transformação dos valores existentes na sociedade. Afinal como diz Freire:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizadores pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 97).

Resgatar com isso, a relevância das teorias curriculares nos contextos pedagógicos é, pois, recuperar a consciência do valor político e cultural dos cursos de licenciatura em EF, principalmente no atual momento histórico de profundas rupturas em decorrência da pressão que as instituições escolares sofrem para que se adaptem seus conteúdos e modos de gestão aos indicadores econômicos e às leis de mercado. O currículo não pode estar focado apenas na dimensão dos conteúdos ou nas disciplinas escolares, tampouco no percentual de pessoas a serem educadas pelo ensino de conteúdos pré-estabelecidos, mas sim, na dimensão humana na qual estão inseridos os educandos.

No atual contexto, na área da EF, existe uma forte preocupação se a profissão irá proporcionar uma estabilidade financeira para suprir as necessidades do dia a dia, ou se a profissão é fruto de uma vocação e desejo de ser professor. Por isso, muitas vezes esses

futuros profissionais escolham por cargos visando somente o lucro, sem se preocupar com o atendimento ao ser humano.

Logo, manifesto certa preocupação como docente, pois nos últimos tempos, tenho percebido o constante crescimento na escolha discente pelos cursos de bacharelado em EF. Podemos ter clareza nisso quando nos deparamos com o Parecer CNE/CP 09/2001⁴, em que traz a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para com a Formação de Professores da Educação Básica para atuar com a área de EF, mostrando o reflexo da dicotomia entre o curso Bacharelado com o da Licenciatura, destacando a fragilidade e a inferioridade assim conferida à licenciatura.

Vale ressaltar que a arte da formação do professor de EF é considerada um dos interesses mais propícios para a discussão e apropriação de diferentes significados em que a construção do corpo encontra-se envolvida, principalmente, por compor um dos pilares para a formação de níveis de pensamento. Portanto, o interesse da pesquisadora foi o de buscar como se concretiza a prática curricular desses professores e coordenadores das instituições escolhidas.

Então, diante desse contexto, o parecer acima mencionado vem estabelecer diretrizes inovadoras que reforcem o real valor as licenciaturas, deixando de ser um complemento do bacharelado. Meu olhar com relação a atual legislação de formação de professores é de que, tanto na teoria como através da lei, há uma preocupação para que se tenha um professor crítico e comprometido com as mudanças necessárias, para que seja um profissional com capacidade de reflexão e percepção sobre os desafios de aprendizagens.

A questão em si, é saber se esses conceitos perpassam o assim descrito pelo papel, isto é, se realmente estão sendo vivenciados e aprendidos na sala de aula da formação de professores.

Problematizar os pensamentos científicos dos cursos de formação de professores baliza uma tomada de atitude histórica, pedagógica e metodológica. Dessa forma, justifica-se a realização dessa pesquisa que tem como foco investigar a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação Física na região Metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente na ESEF/UFRGS, IPA e UNILASALLE. Um dos desafios, foi discutir com esses professores e coordenadores, os paradigmas em debate no atual campo da Educação Física e o potencial de inserção destes projetos pedagógicos dos cursos, principalmente na articulação entre o currículo e as atividades de ensino – pesquisa e extensão visando à

⁴ PARECER CNE/CP 9/2001 – Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

formação humana e sua qualificação epistemológica, pedagógica e política.

Esses caminhos me acenaram a seguir meus estudos na busca por uma matriz teórica que discuta academicamente os desafios de perceber, sentir e interpretar a vida humana em sua totalidade, ou seja, a de analisar e discutir o currículo dos cursos de licenciatura de EF, sua formação, sua prática, seus métodos, teorias e dificuldades.

A possibilidade de elaboração da presente Pesquisa foi expressa por um compromisso acadêmico em estabelecer com esses professores e coordenadores, compreensões entre suas trajetórias profissionais visando o processo de mudanças sociais no qual estamos inseridos, bem como a construção de alternativas na EF para uma formação de homens críticos que busque uma sociedade mais igualitária.

Portanto, a concepção do discurso voltado a reflexão a respeito da prática e sobre a prática, requer uma série de mudanças no perfil desse profissional da educação que encontra-se inserido na sala de aula, onde poderá através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação do seu exercício como docente, analisando o saber que está sendo edificado, constatando assim, sua legitimidade, seu valor enquanto ato que adapta conhecimentos expressivos para os educandos envolvidos.

Dessa forma apontou-se a teoria crítica na perspectiva de colaborar para a busca de caminhos voltados à pedagogia emancipatória, visando suplantar aquela influente no sistema escolar, a que chamamos de pedagogia gerenciadora, isto é, que dá valor ao conhecimento dividido, abstrato, quantificável, em detrimento da experiência real.

Nesse sentido, buscou-se nos autores Freitag (1998) e Santos (2007) o suporte para dar sustentação a essa teoria crítica, já que ela reside na autorreflexividade, de forma que a teoria crítica moderna assume acriticamente a transparência, a verdade e a genuidade do que diz a respeito de si própria.

Sendo assim, a reflexividade⁵ perante as ações referentes à formação de professor nos leva a pensar que este possa ser um agente questionador, intercessor e construtor de conhecimentos necessita pôr-se como atuante de sua história, ator principal no campo das construções de sua autoria. Por conseguinte, as Universidades devem ser o lugar de manifestação da liberdade de pensamento e por meio do conhecimento, formar indivíduos críticos e comprometidos com o desenvolvimento do País.

⁵ “A capacidade da consciência de pensar-se a si mesma» e que será devido “ao papel da razão que o indivíduo possuirá a capacidade para se encarar a si mesmo e reconhecer-se para além das suas experiências comuns”. (DOMINGUES, 2002, p. 58).

Hoje, frente a uma sociedade capitalista, podemos encontrar duas tendências que se contrapõem. Uma delas é o neoliberalismo, que nos últimos anos, vem ganhando espaço, tornando-se cada vez mais hegemônico. Este, por sua vez tem idolatrado o mercado, exacerbando a competitividade e o egocentrismo, a falta de investimentos públicos, a globalização fecunda e financeira e a preferência do econômico sobre o político.

Além do mais, faz com que prevaleça o pensamento individual, ou seja, a demonstração do egoísmo inevitável da busca pela libertação econômica e o efeito do privado com relação ao público. Através dessa visão liberal, seria fundamental que nossa educação se pautasse de qualidades objetivando segundo Costa:

Uma escola com o objetivo de construir um mundo que declara almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que projeta afastar o estado a que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Uma escola que seja envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. Uma escola que ocupe o lugar com capacidade de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de apreender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. (COSTA, 2007, p. 98-99).

A outra tendência apresenta como característica a edificação humana, justa e democrática, com visão inclusiva perante a sociedade, o Estado, e para com as instituições escolares, visando buscar uma superação frente às desigualdades sociais e uma ascensão através do desenvolvimento dos seus componentes, posto que, conforme Freire (2006, p. 30):

A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. Dessa forma é preciso inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado.

Portanto, nesse contexto, estando o profissional de EF como protagonista do processo educativo, percebe-se que a formação não pode ser refletida de modo fragmentado, mas sim como um processo que, como tal, não se inicia nem se extenua na formação inicial. Dizemos que não se inicia porque, atualmente, compreendemos que nossos professores têm atitudes e ideias próprias e comportamentos relacionados ao ensino, adquiridos durante o período em que foram discentes.

Esse período exerce uma influência expressiva porque rebate a experiências frequentes que se adquirem como uma figura não reflexiva, um tanto natural, resistindo, assim, à crítica e transformando-se em um verdadeiro entrave tanto à formação inicial como à continuada.

Este estudo teve a pretensão de transcender o aspecto descritivo, considerando a gestão a partir das dificuldades, contradições, ocupações e preocupações geradas nas instituições dos cursos de licenciatura de Educação Física, contextualizando cada uma dessas instituições a uma realidade abrangente que abarque, de forma humanizadora e transformadora, a formação no trabalho docente.

Através da obra de Freire (1986), podemos ressaltar a importância da reflexão crítica e da problematização da realidade educacional no campo da EF que busquem discutir a formação dos profissionais de EF, a corporeidade inserida em uma dimensão educacional, o perfil dos formadores nessa área, e a articulação entre ensino-pesquisa e extensão dos cursos investigados.

2.1 PROBLEMA

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto dessa crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

É a práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionalizada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Compreendemos com isso, a cada dia que a educação passa a ser considerada um processo de mudanças de forma a cotizar-se para a melhoria da qualidade de vida existente na sociedade. Refletimos então, que a educação possa vir a garantir a qualificação extremamente necessária a uma formação humana onde possa ser permitido interpretar, explicar, constatar, e capacitar para intervir frente a uma realidade tão obscura e contraditória.

Por isso à educação, a escola e o professor atualmente, fazendo uma prospecção para o futuro, necessitam buscar um olhar dinâmico, em que o momento é de transição, e portanto, teremos que nos moldar às novas realidades e ações sociais, assim como ficarmos organizados para construir, a partir dessas realidades, o amanhã que sonhamos, aprimorando cada vez mais

nossa formação enquanto educadores/professores para, deste modo, podermos com isso, formar alunos enquanto cidadãos conscientes, críticos, maduros e engajados com responsabilidade para com o dever educacional.

Sendo assim ao ingressar no curso de Doutorado em Educação novas inquietações foram adquiridas através das disciplinas cursadas e dos discursos de alguns professores em que realizei meus estudos. Como superar para além de uma “difícil” formação do perfil de professor de EF? Através da prática pedagógica, de que forma os docentes e coordenadores dos cursos descrevem a articulação entre o currículo e as atividades de ensino? É possível construir novas alternativas nas IES onde o intuito seja o de superar a lógica tecnicista?

A proposta de tese então, se fundamenta de forma objetiva, através do recorte do problema de pesquisa, cuja pergunta aponta: **Como os docentes e a coordenação dos cursos de licenciatura em Educação Física percebem e experimentam os currículos enquanto formação crítica para o trabalho?** E que alternativas estão sendo construídas para superar a lógica tecnicista⁶ na EF?

2.2 OBJETIVOS

Buscarei apontar a seguir os objetivos centrais do estudo me baseando no pensador Paulo Freire, onde o autor faz críticas ao individualismo, a competição, a gula do mercado, onde a natureza está sendo destruída pelo poder do capital. Freire em sua infância era atraído pelas árvores, pela sua sombra, pela suas formas robustas, pelos frutos, pela inspiração e imaginação que lhe proporcionavam, pelo aconchego do descanso, onde muitas vezes buscava refletir sobre as relações com o mundo e a natureza.

A ideia na qual as relações estabelecidas no interior das IES dos cursos de licenciatura em EF, seja de possibilitar aos acadêmicos, experiências onde as capacidades e habilidades humanas, se desenvolvam de forma onde os currículos perpassem as práticas educativas e seus conhecimentos possam dar sentido ao corpo enquanto corporeidade abarcando o desenvolvimento psíquico, físico, social e cultural.

De acordo com Freire (2006, p. 19):

Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. A proclamada “morte da História” implica a morte das mulheres e dos homens. Não podemos sobreviver à morte da História

⁶ O tecnicismo foi uma pedagogia importante no período dos governos militares, que na EF passou a determinar a competição acima de tudo como o sentido da formação.

que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança.

A essa fragilidade dos cursos de licenciatura enquanto isolamento e fragmentação da lógica curricular das disciplinas nas IES, e de um perfil de professor a cada dia mais pragmático, de um mercado voltado para o lucro fragmentando a figura de educador e do treinador. Sendo assim, buscarei compreender o real significado das ações desse sujeito, chamado professor e, frente a sua práxis, como formador, descobrir o que o define como agente social ativo diante dos desafios de formar novos profissionais na área.

2.2.1 Objetivo geral

Analisar os desafios pedagógicos da Educação Física diante da atual crise do capital e do lugar do trabalho no mundo contemporâneo, principalmente frente à necessidade de superação da lógica tecnicista que reduz a vida ao econômico e ao treinamento para competir.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as principais vertentes teóricas do pensamento contemporâneo na área da Educação Física.
- Problematizar os fatores que dão origem ao surgimento de novas demandas ao trabalho docente da área da Educação Física diante da necessidade de reconhecer no processo formativo do (a) professor (a) os efeitos da globalização econômica e cultural.
- Interpretar à luz do estudo teórico, os currículos existentes na área da Educação Física, diante do atual desafio histórico de emancipação da humanidade e de seus impactos na formação para o trabalho docente.
- Contribuir na construção de alternativas para a formação de professores e de profissionais de Educação Física diante dos desafios da emancipação humana e social.

2.3 CAMINHO METODOLÓGICO

A. *Campo empírico*: A história dos três cursos em suas respectivas IES.

Foi realizada uma análise documental onde, através da riqueza das informações, pôde-se resgatar e extrair dados, para, assim, contextualizar a história e o momento sociocultural desses formadores em seus cursos respectivos. Analisar também significa reconstruir a história vivida dos sujeitos. Pois, para Cellard (2008, p. 295).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O campo de investigação foi projetado dentro de três cursos de licenciatura em Educação Física da rede Metropolitana de Porto Alegre, sendo eles: ESEF/UFRGS, IPA e UNILASALLE. A escolha das IES se fundamentou no fato de a pesquisadora ter tido passagem por cada uma delas como aluna de graduação, de especialização, mestrado e atualmente doutoranda e docente em duas das escolhidas.

Para a realização da pesquisa foram usados instrumentos de coleta de dados, quais sejam: questionário e entrevista semiestruturada.

Tendo presentes as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta investigação, com base no que sugerem Kemmis e McTaggart (1992), serão apresentados um pouco da história de cada uma das instituições para um maior esclarecimento ao leitor, e em seguida a sistematização das etapas constituintes do plano de trabalho e os respectivos instrumentos de coleta de dados. A integração e o sentimento de pertença são pré-requisitos para o engajamento na pesquisa, incidindo sobre os resultados almejados.

O Projeto Pedagógico de um curso é o documento que apresenta as concepções e formas de organização que norteiam e orientam todas as ações administrativas e pedagógicas, em consonância com os princípios e normas institucionais.

Ao contar a história do curso de Licenciatura do Centro Universitário Metodista, somos instigados a pensar nas transformações pelas quais passa nossa sociedade e nas implicações que essas mudanças trazem para a educação, em especial as alterações na educação básica e na formação dos futuros professores para este nível de ensino.

Os desafios são inúmeros, e a realidade dos cursos de Licenciatura no Rio Grande do

Sul, assim como em todo o Brasil, mostra a variedade de aspectos envolvidos na formação dos professores⁷.

As reorganizações socioculturais que vemos acontecer nos dias de hoje, as diferenciações de ordem social, cultural e tecnológica, bem como o aumento na geração e circulação da informação são fatores que impactam a educação de um modo geral.

Dessa forma, o que se projeta como necessário e urgente é pensar a formação de um sujeito, capaz de apreender e transformar o mundo em que vivemos, em toda sua diversidade, e construir sua identidade. Logo, acreditamos que os cursos de Licenciatura precisam constituir-se como espaços singulares para a formação de profissionais comprometidos e envolvidos em benefício da sociedade.

Assim, cursos de formação docente devem se comprometer, antes de tudo, com cidadãos que estejam abertos a, simultaneamente, se qualificar e qualificar seus estudantes para intervir de forma significativa no processo de formação de outros sujeitos socialmente ativos, eticamente compromissados, moral e intelectualmente autônomos.

Já a justificação da criação do Curso de EF no Centro Universitário La Salle⁸ foi confirmada pela procura por parte de vestibulandos. Historicamente, Canoas é reconhecida por sua organização e participação em eventos esportivos, desenvolvidos em grande parte pela Secretaria de Esportes da cidade. A tradição esportiva desta comunidade já existe, de fato, há alguns anos.

Algumas das propostas da Instituição são o impacto do curso sobre o desenvolvimento socioeconômico, a redução das desigualdades regionais e a promoção da inclusão social.

A natureza das atividades físicas oportuniza práticas todos os dias que favorecem a construção de uma sociedade mais humana, justa e ética e que, por sua vez, pode proporcionar uma redução das desigualdades, tornando a inclusão e permitindo, através do conhecimento produzido um maior desenvolvimento socioeconômico da Região.

Portanto, preocupada em oferecer à comunidade serviços de relevância social capazes de promover a inclusão social, a prevenção e promoção da saúde e a redução das desigualdades regionais, a Instituição conta com a Clínica de Fisioterapia, o Centro Poliesportivo e o Centro Saúde Escola de Nova Santa Rita, capazes de proporcionar um trabalho integrado entre o Curso de EF e os diferentes cursos da área da saúde.

⁷Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário metodista (IPA), 2013.

⁸ Projeto Pedagógico do Centro Universitário Unilasalle. Canoas. 2009.

Na UFRGS⁹, os cursos de formação profissional em EF no Brasil remontam às primeiras décadas do século XX em cursos de curta duração voltados prioritariamente para a formação dos militares. Podemos supor que, já naquela época, a área se via às voltas com uma questão curricular básica: “o que” os alunos deveriam aprender para se tornarem instrutores/professores. Nesse universo, a concepção de formação era marcadamente tecnicista e instrucional. Formavam-se instrutores que tivessem conhecimento suficiente para aplicar as famosas lições de ginástica, oriundas dos métodos ginásticos europeus implantados àquela época no Brasil. Já no final de 1940 começa a predominar o esporte de cunho competitivo na formação de professores de EF.

As primeiras escolas civis começam a surgir, como a Escola de Educação Física. É curioso observar que o primeiro curso oferecido pela ESEF foi o curso normal de Educação Física¹⁰. Já o primeiro curso de formação superior em EF da ESEF, oferecido em 1941, estruturou-se a partir dos pressupostos teóricos e da lógica organizacional médico-militar, como os demais cursos de EF criados no início do século XX no Brasil.

O corpo docente escalado para as disciplinas do primeiro curso superior da ESEF em 1941 era composto majoritariamente por médicos, médicos militares ou instrutores militares. O curso tinha duração total de dois anos, distribuídos em duas séries letivas, com predomínio de disciplinas de instrumentalização prática.

Ao longo dos primeiros trinta anos na ESEF, ainda como uma escola estadual, predominava um ensino de forte caráter instrucional. Em 1969 ocorreu a federalização, sendo a escola incorporada à UFRGS. Esse período demarca uma forte mudança estrutural, não apenas em função da incorporação a uma universidade federal, mas também em decorrência dos efeitos da implantação da Reforma Universitária de 1968, no auge do governo militar.

A concepção de educação aqui estava fortemente atrelada ao ideário militarista, tratando do esporte, que era elemento central nos diferentes cenários de práticas da EF brasileira, como ferramenta de propaganda do regime e de desarticulação dos movimentos estudantis.

B. *Tipo de pesquisa qualitativa*: estudo analítico-descritivo sobre a experiência de professores e coordenadores de três cursos de licenciatura de EF na região metropolitana de POA/RS conforme ítem acima.

⁹ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹⁰ A autorização oficial para o funcionamento da Escola é concedida por meio do Decreto n. 7.219/1941, de 27 de maio de 1941 e, em 16 de maio de 1944, o Decreto n. 15.582/1944 confere reconhecimento à Escola. (MAZO, 2005).

C. *Coleta de dados*: questionário com 15 professores e entrevistas com os coordenadores do curso. Análise de documentos curriculares e PPPs

3 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*“Amareis a terra de vossos filhos, terra não-escoberta, no mar mais distante.
Que as vossas velas não se cansem de procurar essa terra!
Nosso leme nos conduz para a terra dos nossos filhos”.*¹¹
Nietzsche

O mundo contemporâneo nos faz vivenciar as constantes mudanças nas práticas educacionais. Essas mudanças têm provocado uma reflexão entre homens e mulheres que constroem a educação em diferentes âmbitos. A expansão dessas constantes mudanças na Educação é resultado do processo da liquidez da ciência e da tecnologia, que vem transformando toda a estrutura da regra de produção e de relações de trabalho e, portanto, exigindo dos futuros profissionais e educadores, uma constante reciclagem dos conhecimentos, diferentes habilidades, novos valores e novas atitudes.

Tal situação tem revelado a necessidade de uma formação permanente desses profissionais, exigindo mudanças na prática pedagógica. Para Freire (1996), isso significa “[...] uma formação de uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, onde envolva o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Por isso que é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos Deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38).

Um dos pontos a ser discutido nesse capítulo é com relação a questão da formação de professores de EF, partindo de uma percepção de professor enquanto agente reflexivo, transformador. Algumas pautas serão alvo de discussão, assim como: - qual o atual modelo de formação docente em EF e sua relevância da prática enquanto instrumento de análise e também da reflexão do professor como opção ao paradigma dominante da qualidade técnica.

Outro ponto a ser discutido, também será o da necessidade de se edificar uma concepção inovadora da prática docente, onde a dimensão reflexiva atue como elemento fundamental da atividade do professor. E ainda, discutir a questão do papel social desse professor enquanto um ser intelectual, reflexivo e transformador no cerne da escola e da universidade.

¹¹ <<http://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/o-homem-deve-reencontrar-o-paraiso-rubem-alves/>>
Acesso em 20 set. 2012.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF brasileira vem passando por intensas modificações com relação à formação profissional. Isso se dá em razão de críticas feitas pelas recentes produções do conhecimento, que envolvem o item de estudo desta área, entre eles, os métodos de ensino aplicados, os conteúdos. Tudo isso em detrimento as aspirações da sociedade, cada vez mais exigente na escolha por profissionais capacitados para intervir nas áreas de desempenho mais tradicionais, entre elas: escolas, clubes esportivos, academias de ginásticas, clínicas, assim como em espaços distintos onde requer o trabalho destes profissionais.

Esses espaços podemos encontrá-los no treinamento personalizado, em áreas de lazer (atividades em praças e parques), em esportes radicais e de aventura.

E, como uma das principais atribuições da área, se dá com relação aos grupos especiais, que vão desde crianças, jovens, adultos portadores de deficiência, como pessoas hipertensas, com problemas de obesidade, gestantes e idosos.

Por essa razão, ao longo desses anos, têm surgido muitas discussões da área da EF a respeito da disposição curricular, ou seja, qual atenderia melhor estas novas demandas. Existem discussões em cima de uma análise crítica sobre a probabilidade dos cursos de licenciaturas virem a contemplar todas as novas competências e habilidades exigidas, e isso tem acarretado constantes mudanças destes cursos com relação às suas concepções, seus objetivos e modelo de perfil profissional.

Desse modo, podemos acompanhar nos PPPs das instituições constantes acréscimos ou cancelamentos de disciplinas, assim como, um aumento ou diminuição no tempo de formação dos acadêmicos.

Contudo, para Kunz (1998), em seus estudos sobre a formação profissional na área, ele relata que as alterações feitas nos cursos de licenciaturas seguem sem dar conta de um preparo adequado ao profissional da EF, especialmente na área não escolar, e em função dessa preocupação em não conseguir atender determinadas áreas, é que se justifica para alguns, uma necessidade do pensar num modelo de uma outra habilitação, entre eles, o curso de bacharelado, no qual vem sendo alvo de várias instituições no Brasil, nestas últimas três décadas.

Sendo assim, em 31 de março de 2004 foi aprovada a resolução nº 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE) onde serve de base para a construção dos currículos dos cursos superiores em EF em que propõem a divisão/fragmentação da formação em duas

modalidades: Licenciatura e graduação (Bacharelado).

Ao longo desse estudo, iremos trazer discussões a respeito dessa fragmentação, e como se comportam os cursos escolhidos para a pesquisa, desde o relato dos coordenadores ao dos professores, tentando ao final estabelecer laços interdisciplinares entre os dois cursos, ou quem sabe, uma possível união, de forma a solidificar o conceito desse profissional perante a sociedade.

Como docente na área de EF, e com o certificado de licenciatura plena, assim chamado anteriormente, fico me perguntando do porquê dessa fragmentação, pois, para mim a figura de um professor/educador é comum para atender a todas as áreas, seja na sala de aula, na academia, no treinamento, no trabalho de reabilitação.

Pois acredito ser esse professor, um ser dotado de atribuições na formação desse educando, desde o seu conhecimento, a forma de transmitir seus conteúdos, seu olhar, sua escuta, seu gesto que muitas vezes falam mais que as palavras, que por sua vez, estão cada vez mais adormecidos nas escolas.

Como Freire (1996, p. 45) nos traz:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Por isso trago uma constante inquietação, com relação a esse mercado mecanicista de formar profissionais, advindo de um sistema que oferece uma diversidade de trabalho visando o lucro, de forma a esquecer sua essência de professor/educador.

Dessa forma, penso que antes de o acadêmico ingressar em seu campo de desempenho profissional, ele tem como objetivo ser um professor que ao ingressar na universidade, espera aprender a sua profissão que, basicamente, incidi em ensinar.

Desse ponto de vista, o marco inicial de sua formação de professor enquanto profissional seria o curso de licenciatura, que como relatado anteriormente, vem sendo um dos principais temas a ser discutido na área da EF.

Assim, diante a tantas constatações, dúvidas, descréditos, fragmentações, reformas curriculares, podemos questionar alguns pontos como: o que entendemos por EF? Quais os desafios que esperam esses profissionais?

Santin (1999) traz algumas indagações, onde ao final desse estudo, poderemos encontrar respostas que nos orientem para um modelo de ensino de maior qualidade. Nesse

sentido a autora indaga:

Queremos que ela seja ciência. Por quê? Porque o critério maior da modernidade para dar credibilidade a uma ação é ser ciência. Sendo ciência, acredita-se que a educação física mereça respeito. E, para ser ciência, precisa mostrar que é capaz de produzir conhecimentos científicos. Queremos que seja uma ação pedagógica, alíás, os termos apontariam para essa direção. Por quê? Certamente para educar uma pessoa formando um cidadão através do aperfeiçoamento, do desenvolvimento e do culto da corporeidade humana. Queremos que seja uma atividade disciplinar. Por quê? Para exercer um controle sobre as forças e disposições corporais em proveito de outros valores do ser humano, provalvemente classificados como superiores. Queremos que seja um curso profissionalizante. Por quê? Certamente por que é imposição do sistema de produção, segundo o princípio do mercado de trabalho, à educação escolar. (SANTIN, 1999, p. 14-15).

A EF tem condições de se autosustentar a partir de fundamentos que lhe são próprios; por sua vez, têm a mesma densidade dos fundamentos das demais ciências humanas. A EF encontra seu fundamento básico no antropológico, mas não fornecido pelas teorias antropológicas, nem pelas teorias sociológicas, nem pelas teorias psicológicas, mas pelo próprio homem, isto é, pelo Humano. (SANTIN, 1987, p. 25).

Para Santin:

É o humano que sustenta e alicerça a Educação Física. É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser. O modo de ser do homem exige a Educação Física, como exige a educação intelectual e moral, como inspira a filosofia, a sociologia, a psicologia e todas as ciências. (1987, p. 25).

Passando a leitura por alguns dos PPPs dos cursos envolvidos nesse estudo, percebe-se que ainda existem muitas dúvidas com relação a qual ciência a EF faz parte, isso é, se é ela uma ciência exata, ou humana, ou como a medicina onde agrupa diversas áreas aplicadas a saúde.

O fato é que estamos tratando do termo EF, portanto não importa sua classificação, mas sim, de uma atividade educacional, onde requer uma ação pedagógica, uma ação que ensine e eduque o educando a viver.

A essa natureza formadora em docência, é que não se deve reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. (FREIRE, 1997). De acordo com o autor:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões porque pensamos desta ou daquela, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo,

dando-lhes provas concretas, irrefugáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (1997, p. 38).

Por isso através dessa premissa, quando aparecem outros movimentos como por exemplo, sua fragmentação, é que podemos manifestar algumas indagações tal como: ao final do curso estaremos formando um profissional?

De acordo com as leis de mercado, não temos como frear a liquidez do sistema de produção onde cada vez mais as tendências e perspectivas exigem ações imediatas. “Para que se dêem uma oportunidade, os jovens precisam resistir às pressões da fragmentação e recuperar a consciência da responsabilidade compartilhada para o futuro do planeta e seus habitantes. Os jovens precisam trocar o mundo virtual pelo real”¹². (ZYGMUNT, 2014). Pois o mundo virtual inibe esse jovem aos sonhos, inibe seus sentimentos, e isso é um direito dele independente daquilo que lhes é ensinado por seus educadores.

A sociedade globalizada na contemporaneidade indica mudanças no ponto de vista educacional. Mais do que em qualquer outro período, é preciso agora estar atento aos desafios que envolvem a prática educativa, às novas tecnologias cuja natureza interativa promove e facilita a aprendizagem do educando, onde para Freire:

A afirmação de que as “coisas são assim porque não podem ser de outra forma” é odientamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder. Os pobres, os deserdados, os excluídos estariam fadados a morrer de frio, não importa se no Sul ou no Norte do mundo. (2006, p. 23).

Isto vale sobretudo à formação do professor, onde para o autor, a formação do professor é um canal favorável às mudanças, já que por meio da concepção de educador que este estabelece ao longo de sua vida acadêmica, será possível entendê-lo como sujeito transformador. (FREIRE, 1977). Dando continuidade as palavras do autor:

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamotamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 2001, p. 38).

Deste modo, professores em formação, tornam-se eixos essenciais onde possamos estabelecer uma epistemologia voltada ao que cremos ser uma Educação de ação Libertadora, seria contemplar a “[...] finitude, a sua inclusão, a sua possibilidade de ser e de não ser, de

¹² <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C188>. 2014>. Acesso em 24 fev. 2014.

amar e de odiar, de oprimir e de libertar-se”. (FREIRE, 1997, p. 95). O autor ainda refere; que precisaria reinventar a educação, onde reinventar, seria a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro. Esse reinventar é o que a academia deve aguçar em nossos alunos, como forma de acreditar na mudança, na luta pela liberdade de expressão, na certeza de que, se:

O poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deva ser, é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessária uma recusa definitiva do fatalismo. Somos seres da transformação e não da adaptação. (FREIRE, 2006, p. 23).

Portanto, esperamos que pensar, refletir, ler, dialogar, escutar e olhar a realidade é uma passagem ou ainda, a luz de um caminho para atingir uma prática pedagógica imersa de teoria, “[...] pois para sobrevivermos necessitamos extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, chamado assim, por mundo da cultura”. (SAVIANI, 2000, p.15).

No próximo ítem iremos revisitar as principais vertentes teóricas com a pretensão de podermos analisar uma por uma de forma a encontrar um modelo que possa expressar uma real identidade ao profissional na área da EF, ou seja, a de contemplar esse indivíduo como um todo.

3.2 PRINCIPAIS VERTENTES TEÓRICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A EF no complexo educacional traz consigo as questões de seu tempo. As diversas concepções teóricas existentes no interior da EF, constituídas no seio da sociedade de classes, partem do entendimento do ser social com uma compreensão fragmentada deste ser em sua existência de classe, o que está expresso na individualidade de classe, no corpo de classe. Este fato nos indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das práticas educativas em EF no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade em classes sociais antagônicas.

Historicamente, a EF esteve vinculada à prática escolar e militar. O professor de EF era reconhecido essencialmente como professor. A partir da década de 1980, uma resolução política representando os interesses do capital, fruto das Leis de Diretrizes de Bases da

Educação Brasileira (LDB), determinou duas formações com suas respectivas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em EF. A resolução 03/87 inicia o processo de fragmentação ao determinar que a formação do Profissional de EF será feita em curso de graduação que conferirá o título de bacharel e/ou licenciado em EF. Neste caminho, muitos foram os cursos de formação que dispunham de mecanismo para, em um único processo, oferecer os dois títulos da graduação.

A EF sempre esteve atrelada ao pensamento científico por intermédio dos conceitos do funcionamento do corpo. A pauta em questão é se ainda se crê nessa assertiva, ou seja, se o que dá manutenção teórica à epistemologia da EF é apenas o funcionamento do corpo. A passagem histórica nos revela a opção da categoria ou comunidade da EF através da ciência biológica e da saúde quando ela própria, EF, se institui historicamente de movimentos populares sucedidos do teatro, da dança, do circo e entre outras manifestações do corpo nas ruas.

Politicamente a EF tem sido utilizada como uma arma em prol de projetos que nem sempre aparecem em direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que possamos viver nossas vidas em sua plenitude. (CASTELLANI, 1998, p. 11).

No livro *a Educação Física cuida do Corpo e Mente*, Medina (1990) expressa que é preciso desenvolver a criticidade nos indivíduos, porque apenas assim será possível transformar progressivamente os nossos valores. Um dos seus capítulos do livro retrata que a “Educação Física precisa entrar em crise”, apontando assim uma extrema necessidade de uma revolução ao que chamamos de cultura do corpo; dessa maneira, podemos interpretar essa crise como uma enfermidade cognitiva, possibilitando assim o resgate ao real sentido humano do corpo, que por sua vez oferece movimento à dinâmica do pensamento, da educação do sujeito e de sua própria vida.

A crise se solidifica por todos esses anos com construções desiguais que acabam por desenhar o campo de estudo da EF, restando aos pesquisadores e trabalhadores da área construir o trato teórico-metodológico para com os cursos em si.

Para que exista uma mudança na educação, além da conscientização, é fundamental que as instituições junto ao corpo docente lutem por essa transformação. Hoje, cuidar do corpo virou receita de bolo: cada um acrescenta um ingrediente, e o mercado capitalista se aproveita dessa situação para lançar diversos modelos muitas vezes ilusórios e perigosos.

E é dentro desta triste realidade que a EF vem crescendo e se desenvolvendo. Por isso,

através desse contexto é que a EF precisa entrar em crise, para então criticar os valores hoje atribuídos e partir para busca de sua verdadeira identidade, visando lutar por uma concepção de emancipação social, na qual os docentes e discentes, através do ensino consigam reunir conhecimentos e atitudes para “reorganizar nossa sociedade” competitiva, superficial, egoísta, em aspirações advindas da modernidade, entre elas, pela “liberdade, igualdade e solidariedade”, também almejando um status de vida em que se garanta um equilíbrio harmônico entre o corpo e a mente. (SANTOS, 2007, p. 232).

Em sua história a EF no Brasil, entre os mais de 100 cursos superiores continua recebendo um tratamento igualitário, devido ao caráter limitado de referenciais teóricos e currículos, e estas limitações não se dão pela falta de publicações, (artigos, periódicos, dissertações, teses, entre outros), mas sim pela forma homogeneizante como ela vem sendo tratada. (CASTELLANI, 1998).

Portanto, é preciso propor um novo olhar para os cursos de EF, porém não especificamente pela unicidade humana, mas sim pelo olhar voltado para a área científico-pedagógica, e política, a fim de que possamos nos apoiar na raiz epistemológica da história trazida das ideias pedagógicas e de seu requerido postulado teórico.

A partir dessa premissa, entende-se a organização da EF pela divisão da educação tradicional e progressista e de seus referenciais teóricos. Muitos desses referenciais trouxeram diferentes tendências na história da EF, escritas por estudiosos e seus respectivos intérpretes.

É importante salientar que essas tendências não se instituíram em pedagogia para o ensino da EF, pois as mesmas não foram organizadas quanto aos aspectos didáticos e teórico/epistemológicos, mas sim, através da funcionalidade da legislação e da organização de origem, entre elas a EF higienista, militarista, sociopedagógica, estruturalista-sistêmica, e Técnico-científica.

Partimos agora para uma visita e esclarecimentos dessas tendências, para melhor elucidarmos as curiosidades do leitor e principalmente para, após toda a análise de conteúdos, documentos, entrevistas entre docentes e coordenadores podermos então descrever as limitações, as dificuldades nelas existentes, e a partir desse contexto contribuir na construção de novas ideias e projetos que possam vir a fazer desse professor/aluno um ser completo, em cuja vivência de relações com o mundo consiga ser um sujeito movido pela práxis, de intensa ação e reflexão nesse mundo, de forma que, através da realidade que o rodeia, possa buscar nela o direito de intervir e aí sim poder transformá-la. Destacamos a seguir as principais tendências:

a) Uma das primeiras tendências que aparecem é a Higienista, na qual alguns autores

apontam preocupações em apontar na EF uma grande responsabilidade na área da saúde pública e também em resolver problemas existentes na sociedade por meio do processo de higienização coletiva amparado nos planos educacionais e enquanto reconhecimento da medicina. Este processo deu início na década de 1920, e foi fundamentado em hipóteses de que a escola como cerne da sociedade disseminaria todos os conceitos de vida saudável, de maneira a abranger o individual e o coletivo.

O início assistencial marcado na tendência higienista utilizava a eugenia por meio da promoção da saúde em anuência com o modelo econômico dos grupos históricos e com a ideologia política vigente até o presente momento. Essa tendência teve ainda uma forte representação na função social originada da EF, de modo que os autores, até a década de 80, ainda trazem em suas publicações modelos característicos relacionados à tendência higienista. (CASTELLANI, 1998).

b) Outra tendência passou por período marcado pelas guerras mundiais, quando a educação se deu pelo valor da nacionalidade e pela pátria, denominada assim de Militarista. Alguns autores, durante o decorrer da história da EF se apoiaram na causa da evolução do homem por meio dos princípios militares e biológicos. A meta seria poder introduzir, desenvolver nas escolas, nos conteúdos da EF, o contexto militar junto à disciplina. Essa tendência era perfeita para fabricarmos sujeitos fortes e sadios para então assim servir ao trabalho e cumprir com as obrigações impostas pela sociedade mercantilista.

Essas duas tendências percorreram por muito tempo um período hegemônico no contexto ideológico/pedagógico, sendo que ainda encontramos esses modelos em algumas instituições e também em diretrizes legislativas, muitas ainda apoiadas pelos parâmetros militares. (CASTELLANI, 1998).

Quando pensamos em formação moral, social e intelectual, sabemos que para isso será preciso passar por um processo educativo, advindos de trabalhos sociais e de atividades físicas, de forma a contemplar a verdadeira formação integral como seres humanos e educados.

A essa tendência atribuímos o nome de Sociopedagógica, nessa visão inovadora, o aluno passa a ser reconhecido como sujeito e produtor do seu próprio conhecimento, com atitudes participativas, críticas, dinâmicas, questionadoras e autônomas no processo de suas aprendizagens vivenciando a relação dialógica com o professor e seus companheiros. (CASTELLANI, 1998).

c) A próxima tendência vem conectada à tendência sociopedagógica, a qual denominamos de Estruturalista-Sistêmica. Podemos entender suas diferenças através dos

seguintes conceitos: estruturalista está ligado à própria textura da realidade, enquanto sistêmica implica a ordem que o homem impõe à sociedade. (SAVIANI, 1999).

Betti (1994) considera a teoria dos sistemas como um instrumento e um modo de pensar o currículo de EF. Para o autor, significa um sistema hierárquico/disciplinar aberto. Hierárquico e ou disciplinar porque interage com níveis superiores, o sistema educacional e o escolar que, nessa ordem, exercem influência do geral ao particular, até alcançar a EF. É aberto porque a EF também sofre influências do meio social, assim como também o influencia.

De acordo com Betti (1994), seu modelo é concebido por polaridades, cujos extremos abarcam variáveis sociopsicológicas e variáveis didático-pedagógicas. Portanto, no caso das variáveis didático-pedagógicas, teríamos, nos modos de ensino, o comando e a resolução de dificuldades e problemas representando extremos.

A EF, influenciada pelo militarismo, empregou o comando; porém, para os discursos emergentes, a resolução de problemas seria mais indicada. Diante dessa perspectiva, o autor enxerga alternativas de mudanças, já que alguns polos têm tirado proveito ao longo da história da EF.

Outra questão importante, de maneira oposta à neutralidade com relação à prática educativa, apregoada pelo tecnicismo, segundo Saviani (1997), apresenta uma pedagogia fortemente voltada para o sentido político em que marca a direção de uma sociedade sem classes. Entretanto, cabe acrescentar que o trabalho da pedagogia nessa perspectiva é a sistematização das técnicas e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento doutrinado é uma atribuição dos cientistas. Dentro dessa perspectiva, cabe ao professor, então, organizar, formar, preparar o processo educativo de tal maneira a permitir ao aluno a assimilação da cultura historicamente distribuída pela humanidade.

Nessa abordagem, é ressaltada, ainda, a preocupação em garantir a especificidade da área, na medida em que o binômio corpo/movimento é considerado como meio e fim da Educação Física escolar.

Esta tendência tem como proposta a busca pela cientificidade da EF, ressaltando a importância da área e de um melhor nível de rendimento físico. Aqui a história caminha para a disputa do poder, imergindo na consciência primitiva humana de que, para sobreviver, é preciso lutar por seu anseio, independentemente de como ficará o outro. (CASTELLANI, 1998).

Todas essas contribuições com relação às teorias, com certeza, pelo que foi revelado anteriormente, é onde aparece o abastecimento de instrumentos teóricos tanto no aspecto

conceitual quanto metodológico de investigação a respeito dos professores, buscando captar o que pensam, o que fazem, em que acreditam, como se dá a relação com seu trabalho, como percebem suas histórias de vida e, de que jeito colaboram para sua construção profissional.

A soma de tudo isso, resultou no avanço da percepção da complexidade da ação da formação do professor e de seu trabalho.

Nesse universo cercado pelo capital, constantemente estão aparecendo manifestações que dão origem a competição, atualmente frequentes em nosso meio social. Ela está presente desde a fase de desenvolvimento das crianças, através dos pais, que as criam para vencer na vida.

Desde a infância elas são incitadas a participar em brincadeiras e jogos competitivos, enfatizando-se o lema: o importante é competir. Dessa forma, já temos aí atividades distintas, mas com o propósito de selecionar alguns e ao mesmo tempo excluir o outro.

Começa aí o mundo competitivo do trabalho e o conjunto das relações sociais em que o importante é ser campeão. Desse modo, esse sujeito se tornará um cidadão competente e afirmativo perante o outro. Se olharmos pelos concursos, festivais, programas como Big Brother, etc, veremos a disputa pelo poder e a exclusão dos mais fracos, sentimento esse que causa depressão, angústia, medo, inferioridade.

Com certeza, essa exclusão deve ter relação com o processo de violência que assola as sociedades e as instituições escolares, pois para muitos o sentimento é de revolta e vingança.

Essa prática no dia a dia de levar tudo para a competição defende o aparecimento de atitudes e condutas que diminuem ou não ponderam a cooperação, a solidariedade, a igualdade como alicerce essencial na evolução humana para atingir uma melhor condição de vida da própria humanidade. Dessa forma:

Não podemos deixar a sensação de impotência tomar conta de nós, levando-nos a crer que somos incapazes de realizar algo positivo, o que só faz criar condições para o desespero, para um beco sem saída, sem outra alternativa a não ser a morte. (LAMA, 2000, p. 126).

Perante os aspectos filosóficos e os teológicos, cada uma contém a sua particularidade, dividindo o homem a sua maneira. O aspecto filosófico expõe uma concepção dualista ou pluralista em que o homem é visto na sua fragmentação. Diante desse discurso, alguns profissionais da EF ainda trabalham com essa divisibilidade do homem.

O segundo aspecto filosófico tem como concepção visualizar o homem como uma só unidade. Essa divisão corpo-mente (ou alma) só é verdadeira quando não se perde a ideia do

todo no qual as devidas partes do corpo se despontam. É através dessa realidade que a educação passa a se desenvolver e se construir.

A percepção dual do homem parece enraizar-se desde os primeiros esforços que visam estabelecer uma compreensão das origens e do fim do homem. É dentro desse espaço antropológico dualista que a nomenclatura, EF, encontra guarida e respaldo. (SANTIN, 1987).

Essa é uma apropriação teórica necessária para compreender o outro lado, isto é, a intervenção prática no campo da EF. Portanto é imprescindível tentarmos compreender o outro fluxo da história, ou seja, a intervenção prática no campo da EF. Sendo assim, Medina acredita que:

É nessa perspectiva que se torna necessária, antes de mais nada, a nossa determinação em participar desse processo de transformação do homem e da sociedade brasileira. As instituições não mudarão se as pessoas que as constituem não mudarem. Um governo não se transforma ou aperfeiçoa senão por pressões dinâmicas e complexas. A chave dessa transformação parece estar na capacidade de superação de certos níveis de vida para outros mais elevados. E não se trata aqui somente de considerar, por outro lado, aqueles que têm o poder em suas mãos, como sendo seres superiores. Nem, por outro, reconhecer que os demais chamados pelos especialistas de “oprimidos”, “dominados”, “dependentes” ou “explorados” – sejam estes seres destinados à inferioridade de tal maneira moldados por uma ideologia daqueles “seres superiores” que fazem com que os próprios “seres inferiores” assim se considerem. (1990, p, 22-23).

Portanto, após estudos realizados desde o começo do curso de graduação em EF, é possível compreender qual a direção, ou seja, qual o rumo para qual a área está caminhando; o percurso vem ao encontro de uma leitura crítica do mundo, na qual alguns autores se fundamentam nas concepções freireanas na busca por amparo a suas inquietudes.

Paulo Freire induz-nos a um olhar mais reflexivo no que tange às pedagogias críticas da EF com provocações, a movimentos, a averiguar os valores no seu real sentido e, por conseguinte, olhar “a educação como prática da liberdade”, em que a transformação torna-se possível, funcionando como um motor de nossas ações libertadoras. (FREIRE, 2005, p. 22).

Sendo assim, trago como opção de meus estudos pela vertente sócio-pedagógica, que converge para a pedagogia freiriana, onde, quiçá através dessas reflexões possamos partir para um diálogo permeado pelo olhar crítico através das mudanças na formação do cunho docente de maneira a viver novas práticas utilizando-se de ousadia e coragem, e acreditar na possibilidade de se contrapor ao modelo hegemônico de educação das instituições.

E ainda trazendo como desafio a conquista pela legitimidade com relação ao campo

pedagógico, uma vez que segundo Bracht (1999)¹³, os contextos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva), não se alimentam numa perspectiva progressista de educação e EF, onde, hoje, ao que tudo indica, também não se sustenta na perspectiva conservadora.

Segundo o autor, percebe-se que por meio da visão neotecnicista (consumista) da educação, que destaca a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, com dados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da EF e não lhe preserva nenhum papel significativo o suficiente para justificar o investimento público.

A ação do discurso da promoção da saúde é um experimento de setores conservadores de legitimar a EF na escola, mas tem pouca probabilidade, de encontrar vozes afirmadoras. Tudo isso se deve a pirâmide crescente da privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal. (BRACHT, 1999, p. 82).

Esta crescente pirâmide da privatização, se deve a grandes ofertas e serviços tercerizados relacionados as atividades práticas corporais oferecidos aos alunos no horário extra-escolar, entre elas aparecem as aulas de: ballet, ginástica artística, rítmica, futebol, patinação, dança..., academias, clubes, entre outros.

Todas essas ofertas permitem a criança ou jovem, o ingresso a iniciação esportiva, a qualquer prática de atividades corporais, sem necessitar da EF escolar.

Dessa forma, nosso aluno de EF fica esquecido frente a esse mercado tão tentador, pois é um mercado de exclusão e não de inclusão, só entra quem pode pagar quando segundo os PCN's¹⁴, todo aluno têm direito a prática de atividade física na escola, sendo elas danças, futebol, ginásticas, basquetebol.

A seguir, no quadro 1, podemos perceber as reais ações de um professor/educador humanista, e não somente um treinador, técnico para competir com as máquinas consumidoras.

¹³ BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

¹⁴ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. 114p.

Quadro 1 – Ações de um professor/educador humanista

APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA

NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora numa aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais interrelacionados em todas as situações. Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual. O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre. Por exemplo, o chutar é diferente no futebol, na capoeira, na dança e na defesa pessoal, na medida em que é utilizado com intenções diferenciadas e em contextos específicos; é dentro deles que a habilidade de chutar deve ser apreendida e exercitada. É necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa. Dentro de uma mesma linguagem corporal, um jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outros, para aprender a diferenciá-las. Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. E embora a ação e a compreensão sejam um processo indissociável, em muitos casos, a ação se processa em frações de segundo, parecendo imperceptível, ao próprio sujeito, que houve processamento mental. É fundamental que as situações de ensino e aprendizagem incluam instrumentos de registro, reflexão e discussão sobre as experiências corporais, estratégicas e grupais que as práticas da cultura corporal oferecem ao aluno. (PCN's, 1997, p. 27).

Fonte: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

Sendo assim, os cursos de EF, devem trazer no seu discurso, a escola como a grande instituição encarregada da formação de novos quadros, da formação visando uma nova sociedade, da formação de novas gerações capacitadas a viver um mundo melhor. (VEIGA, 2007, p. 99).

É com olhar nesse horizonte de amorosidade, de reciprocidade, de solidariedade que devemos formar nossos alunos, o conteúdo atrai o conhecimento intelectual, mas nada é absorvido se não existir o afeto, a compreensão, o diálogo e a escuta.

3.3 O “SER PROFESSOR” NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS DAS PRÁTICAS

Segundo alguns autores, o conceito de professor significa: “[...] Homem que professa ou ensina uma ciência, uma arte ou uma língua”.¹⁵ É buscar na sua essência a energia existida no seu interior, mesmo quando a tensão, a pressão, a violência assola o exercício do dia a dia.

Essa missão se alimenta do conhecimento, onde as fatias devem ser divididas e compartilhadas com o intuito de formar gerações, favorecendo o ato de reflexão, abrindo caminhos para o saber.

É uma arte de professar o amor, a fé, de formar e transformar; usando a linguagem dos gestos, do olhar, do diálogo acreditando na mudança, na transformação; acreditando nos valores humanos em prol de uma sociedade melhor.

Nessa linguagem dos gestos, do olhar e do diálogo é que trago as mais singelas recordações de minha professora de EF de todo Ensino Fundamental. A ela devo minha carreira de professora, treinadora e formadora.

Desde os nove anos dizia a mim mesma que ao chegar na fase adulta seria professora de EF, uma vez que acredito este desejo estar enraizado em nosso coração. Ainda criança, e praticando natação, ensinei minha amiga de doze anos a nadar, e também auxilei nos ensinamentos básicos da prática do nado a um Senhor de 60 anos.

Aos quinze anos já havia praticado três anos de ginástica artística, e tive o convite de ser monitora de minha treinadora. Prontamente aceitei e a cada dia ficava ainda mais forte minha aspiração de ser professora. Então, logo que ingressei na faculdade de EF no Instituto Porto Alegre (IPA), com apenas um ano e meio de vida acadêmica, fui convidada a assumir a escolinha de ginástica artística, em troca de bolsa de estudos.

¹⁵ <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em 02 ago. 2013.

Os sonhos começaram a tomar forma; começava ali uma nova etapa de minha vida, apesar de ainda atleta de ginástica e natação, já tinha como um novo olhar, o foco de buscar uma profissão.

O IPA foi a mola propulsora de minha carreira, foram vinte e quatro anos de técnica e agora são onze anos de docência em ensino superior. Dessa forma, acredito que ser professor não é simplesmente lançar conteúdos, e nem avaliar o aluno apenas por notas ou conceitos; ensinar é muito mais que transferir conhecimento.

Para Freire (1996, p. 23):

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

O professor, especialmente o formador, tem um papel político e social destacado, na medida em que trabalha com o contexto que cerca a futura vida profissional do acadêmico. Além de prepará-los para atuarem como técnicos, o professor/formador deve preparar seres humanos e cidadãos, e, dentro dessa perspectiva habilitá-los para a inserção profissional, não pensando apenas numa forma utilitária, mas na relação humanista de sua profissão.

Mas, infelizmente, esse conceito vem perdendo seu espaço para interpretações no sentido de que o aluno passa a ser objeto, ou mercadoria, e a escola, uma empresa. Esse empreendedorismo nos leva a uma triste realidade do ensino como forma de operar, resultando uma educação que transforma o ser humano em um simples operário, escravizado pelos meios de produção do capital.

Para Mészáros, a educação teria todas as ferramentas necessárias para um modelo de sociedade justa e verdadeira, mas infelizmente ela é uma peça do processo de acumulação de capital, ou seja, a educação passa a ser uma mercadoria, afinal “[...] tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

O campo da educação sofre a invasão do desencanto, conforme aparece em alguns estudos: as coisas dentro da escola não vão bem. A escola capitalista estertora pela falta de investimentos, de conteúdos, de professores e até de alunos. Atualmente, se presencia a escola das “exclusões”. (ALENCAR; GENTILLI, 2001).

“[...] Para que a finitude, que implica processo, reclame educação, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente. A consciência do inacabamento torna o ser educável” (FREIRE, 2006, p. 75), consciência essa que cada vez mais se afasta da humanidade, devido a

tanta corrupção, violência, carência do abraço, do afeto, da responsabilidade da sociedade para com o próximo, consciência dos valores morais, psíquicos e sociais. A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. (FREIRE, 1979).

Enfim, visa-se a conscientização¹⁶ do corpo enquanto qualidade de vida, por isso acredita-se que a EF possa ser esse elo entre a educação e a formação através da seriedade da disciplina do corpo e da mente, na qual os esforços do aprender e o do saber não sofram frustrações.

O professor de EF vem buscando ao longo desses anos, atividades que contemplem uma diversidade de técnicas corporais em prol da cultura do “corpo” nos mais variáveis espaços, desde escolas, clubes, universidades, academias e outros espaços sociais. Independentemente de sua atuação de cunho fundamentalmente técnico, ele é, ao mesmo tempo, um educador na medida em que desempenha uma função formativa e oferece em sua prática pedagógica, a formação dos valores socioculturais, particulares e políticos.

O professor/educador é aquele que veicula interações, provoca intercâmbios nas aulas e ajuda na busca de conhecimentos.

A essa natureza pedagógica, através de sua intervenção curricular, se torna fundamental buscar em que medida esses professores de EF lidam com as ações corporais contemporâneas, entre elas, a valorização do campo na estética, que nos últimos anos vem ganhando formas cada vez mais expressivas.

A partir desses domínios, deve-se viver e criar nos múltiplos espaços/tempos cotidianos nos quais estamos inseridos, ganhar e resgatar a importância da compreensão de como se formam “as redes de subjetividade que cada um de nós é”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 89).

A atividade desenvolvida não pode ter o foco somente no “como fazer”, tendo apenas fim em si mesmo, sem significados e explicações para quem a pratica (o por que e para que fazer?), pois isso poderá acarretar a desvalorização do profissional de EF na instituição. Mas, afinal, o que é ser professor? Qual definição podemos buscar? Na concepção de Saviani (1991, p. 71), o saber pedagógico é o que realmente define o trabalho do professor, pois o

¹⁶ A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

“[...] melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia, nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história”.

Por isso, para exercer a função de professor busca-se cultivar um conhecimento pedagógico empírico, para poder contestar determinadas questões como: o que ensinar? Como ensinar? a quem ensinar?, e qual a finalidade de ensinar determinado conhecimento?

Freire (1987) reforça a necessidade de se problematizar o papel do professor na tarefa de assumir responsabilidades na formação de cidadãos capazes de, no exercício de sua prática, situar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento.

Nessa perspectiva, Freire (1987) sentiu-se influenciado pela abordagem crítico-superadora¹⁷ como uma possibilidade do aluno de analisar e interpretar, sob a luz da realidade concreta, a sua relação da produção humana com o momento histórico, fazendo assim seu juízo pessoal e moral. Assim, a formação do professor poderá contemplar saberes relacionados às diversas dimensões que constituem o desenvolvimento físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Portanto é fundamental proporcionar espaços e tempos que viabilizem a formação continuada.

Percebo que alguns, ou que a grande maioria, dos professores participam de vários eventos formativos (congressos, seminários, cursos de extensão, minicursos, etc.) que, muitas vezes, não apresentam nenhuma relação temática entre si e, tampouco, atendem às reais demandas formativas desses professores.

Nessa perspectiva, o professor pode incorrer no risco de se tornar um mero consumidor dessa formação. Parte-se do princípio de que os professores necessitam se constituir em protagonistas reflexivos, críticos e (re)construtores de sua própria formação, compreendendo tal formação como um processo que se efetiva também através de uma atitude e atividade reflexiva, no e sobre o dia a dia da escola.

Para tanto, o professor necessita conhecer as razões diretas e indiretas que interferem e influenciam o seu modo de ser educador e orientam suas práticas. Sua participação nos processos formativos não pode ser imposta, mas, sim decorrente de uma tomada de consciência de que essa formação poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional o que incidirá no aprimoramento de suas práticas educativas. (GONÇALVES; SARMENTO, 2010).

¹⁷ A abordagem Crítico-Superadora da Educação Física visa a conscientização das pessoas diante das injustiças da divisão das classes sociais. Os defensores dessa linha, referem-se à elaboração de um projeto político pedagógico, o qual tem a intenção de refletir sobre a ação dos homens na realidade através da educação COLETIVO DE AUTORES, 1992. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/2173034-teoria-critico-superadora/#ixzz2QkZEhhut>>. Acesso em 16 mar. 2013.

Assumir o protagonismo na formação significa ser um profissional que se assume como pensador da própria prática. Refletir e protagonizar a própria prática implica não ficar à espera de ser treinado ou formado. Sendo assim, nota-se que os docentes, quando em processo de aprendizagem, não tendem a fazê-lo em termos de teoria, mas de prática, pois é a visão que valoriza o fazer como essencial na tarefa dos professores. (HERNÁNDEZ, 1998).

Estas indagações ficam ainda mais intrigantes quando nos referimos a uma disciplina como a EF, que mostra na formação do cidadão aspectos imprescindíveis para sua concretização nas escolas brasileiras, modificando os momentos históricos que a EF percorreu no Brasil, com os interesses na maior parte do maior tempo voltados para os ideais hegemônicos.

Significa recorrer a mecanismos que viabilizem a gestão e a negociação das próprias necessidades formativas. Trata-se de um profissional que se constitui como alguém que é capaz de estabelecer a ponte entre aquilo que (re)constrói na sua formação e o conhecimento pedagógico de natureza prática resultante de uma autoconstrução. (GONÇALVES, 1996).

A sensação de uma ação pouco criativa decorre da falta de exercitar a possibilidade de inovar. Faz-se necessário despertar no aluno a sua consciência crítica, partindo do seu pensamento investigativo e curioso para daí se pensar na formação de um profissional comprometido com o seu papel e com o processo de construção de uma sociedade justa e verdadeira. Na docência, a incessante situação da separação entre teoria e prática é oriunda de um trabalho docente justificado pelo senso comum ou pela intuição pessoal. (BECKER, 1993).

Percebe-se, muitas vezes, uma escolha teórica que recai sobre uma teoria que, através de diversas deformações feitas pela incompreensão inconsciente do professor, acaba por justificar a sua prática intuitiva. Existe ainda uma repetição de modelos educacionais, e práticas vividas pelos próprios professores enquanto alunos.

Ao seguir uma fundamentação baseada na intuição e ou no senso comum, o professor acaba por retirar o caráter formador da escola. Sendo assim, Freire considera como um momento fundamental para a formação permanente de professores:

O da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2007, p. 39).

A arte da vida em ensinar exige que o professor incite seu aluno ao ato de reflexão, de modo em que o aluno sintá-se capacitado em promover transformações no seu semelhante, almejando uma transformação na sociedade em sua totalidade. Transformar a sociedade significa transformar o indivíduo. Incitar o aluno a refletir sobre o conhecimento acumulado, dá a ele condições para alcançar um nível de conscientização capaz de amparar a sua transformação pessoal. Sendo assim, Freire nos mostra que:

Seres humanos não tivessem sido capazes, entre outras coisas, de inventar a linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazerem o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar de dedicar-se até o sacrifício pelo sonho pelo qual lutam, de cantar e temperar o mundo, de admirar a beleza, não teria porque falarmos da impossibilidade da neutralidade da educação, não haveria tampouco porque falarmos de educação. Falamos de educação porque, ao praticá-la, podemos inclusive negá-la e reiventá-la. (FREIRE, 1996, p. 56).

Incitar esse aluno a exercitar a sua voz, de ter comando sobre essa voz, do saber decidir e assumir determinados níveis de poder, é realmente lhe proporcionar o direito à cidadania.

Partimos do pressuposto que a compreensão da realidade ocorre pelo entendimento da ação do homem no mundo, tendo a sua atividade essencial, o trabalho, enquanto ação construtora da realidade objetiva e do próprio ser social enquanto espécie humana. Sendo considerado um produto do trabalho alheio, substanciando a origem das relações de exploração do homem pelo homem no seio da sociedade dividida em classes.

A EF no complexo educacional nos mostra os entraves da luta de classes. Dessa forma, traz consigo as questões de seu tempo. Em virtude da realidade da sociabilidade capitalista, os cursos de formação de professor de EF segundo Taffarel (2010, p. 14): “[...] são impelidos a um processo de reordenamento visando à devida adequação e ajuste necessário à manutenção e sobrevivência do modo de o capital organizar a vida”.

Podemos aqui, verificar uma diminuição da classe trabalhadora na determinação do modelo de formação para os professores de EF. As distintas concepções teóricas existentes na essência da EF, constituídas no seio da sociedade de classes, partem do entrosamento do ser social a partir da compreensão do fragmentária do ser social em sua existência de classe, onde está expresso na individualidade de classe, no corpo de classe.

O que indica que as concepções pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das práticas educativas em EF no Brasil são indissociáveis da fragmentação da própria sociedade em classes sociais antagônicas.

Que a globalização é inevitável, todos nós sabemos, pois ela é inerente à própria evolução do sistema, sendo assim, aqueles que a ela se contrapõem, não podem almejar aderência as suas ideias.

Santos (2001) trata a situação ainda mais grave, ao dizer que a globalização neoliberal e a crise do marxismo fizeram com que os intelectuais desistissem de pensar. Pensando assim, se não há alternativa ao capitalismo, se há globalização, se não podemos mudar nada do que existe, para que a gente tem de pensar?

Resgatar a dignidade humana é um dos atuais desafios de que educadores, educandos, cidadãos em geral não devem desistir do ato de pensar, pois Santos (2001) alerta que, pela falsa crença de que não há meios para mudar a atual situação do mundo, as pessoas deixam de lutar e passam a orientar-se por “falsas receitas mágicas”, determinadas pelos países desenvolvidos aos subdesenvolvidos como se fossem as chaves para o sucesso de qualquer nação.

Toda relação com o saber, (com o apreender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Na concepção de Lama:

Não existe saber (de apreender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo. A sociedade industrial moderna às vezes me dá a impressão de ser uma imensa máquina altopropulsionada. Ao invés de os seres humanos acionarem a máquina, cada indivíduo torna-se um pequeno componente insignificante, a não ser mover-se quando a máquina se move. (2000, p. 18).

Este é o fruto de uma sociedade capitalista, universidades que hoje se tornaram empresas, fazendo do aluno um simples cliente, ou seja, moeda de troca, ao educador uma mercadoria descartável, não importando seus valores, conhecimentos, sentimentos...

Desse ponto de vista o processo de formação e de atuação do professor de EF está amplamente permeado pelos interesses da lógica do mercado, onde torna-se a atividade real consolidada na prática do cotidiano desse professor. Logo, acreditamos na possibilidade para diferentes amanhã.

A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo (FREIRE, 2006, p. 40). Possibilidades essas que segundo Santos (2001), se poderia tentar a começar por um novo modelo de contrato social, onde um dos objetivos desse contrato é produzir condições privilegiadas para as populações historicamente prejudicadas e/os excluídos possam chegar a uma situação que lhes permita disputar os benefícios sociais, econômicos e culturais da sociedade contemporânea em condição de igualdade. (2001).

Diante de tantos problemas que as universidades brasileiras hoje enfrentam e da crise social intensa que se desdobra em nível mundial é uma utopia e um sonho falar em uma escola educadora. Porém, a nosso ver são as utopias e os sonhos que movimentam a história das pessoas, grupos sociais e, coletivamente, de um povo.

Segundo bem nos coloca Paulo Freire:

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...] A utopia implica essa e esse anúncio. (FREIRE, 1996, p. 91).

Para tanto, a compreensão das relações sociais, das contradições inerentes à própria totalidade e historicidade do ser que é necessariamente, um ser coletivo-social, e em especial as contradições do processo educativo, melhor podem ser realizado, dentro da perspectiva de posicionar-se dentro da histórica luta de classes, por uma teoria que adote a práxis como um conceito essencial para a compreensão da realidade.

As coisas na vida estão entrelaçadas de tal maneira que para distingui-las necessitamos de discernimento crítico, em vez de um discurso totalizante, escondendo as contradições e impondo o pensamento único e/ou alternativas únicas. A ciência dura e burocratizada quer que entendamos o mundo e suas relações de longe, quase de fora, na busca da vã neutralidade.

As relações se dão na linguagem e na memória, essas dimensões são o recheio da vida e não existem sem o papel do educador e sua palavra.

Fala-se tanto em modernidade, sociedade moderna, avanços tecnológicos, ciência, enfim, avanços, e mais avanços... enquanto isso o povo clama por igualdade de classes, o berro do planeta e da humanidade é pela emancipação das nações e da natureza. Grita pelo bem estar econômico, social, pela segurança, justiça e valores preservados, uma modernidade tomada de incertezas, onde, na opinião de Barry Smart (1993, p. 128):

A situação actual caracteriza-se pelo facto de as instituições, e as práticas as formas de racionalidade modernas, que desgastaram ou substituíram as formas tradicionais, estarem a ser questionadas de modo abrangente e irresistível, num processo de reflexividade penetrante que nos deixa com mais perguntas que respostas e, conseqüentemente, com a convicção de que o conhecimento moderno não proporciona uma acumulação de certezas mas sim uma proliferação de dúvidas. (1993, p. 128).

Um problema crítico de nossa época é o da necessidade de apartar todos os desafios interdependentes que acabamos de falar. “[...] A reforma do pensamento é que permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas

paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento”. (MORIN, 2001, p. 20).

Todas as reformas idealizadas até o presente momento ficaram em torno desse abismo escuro na qual se encontra a intensa carência de nossas mentes, de nossas vidas, de nosso tempo, de nossa sociedade e, por consequência, de nosso ensino.

Essas reformas, não perceberam a existência desse abismo escuro, porque emanam de um tipo de inteligência que precisa ser aperfeiçoada. “[...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (MORIN, 2001, p. 20).

Quiçá nossas instituições de ensino, nossos movimentos sociais, nós enquanto seres que pensamos; possam também ter a ousadia de reinventar mapas emancipatórios e reinventar a democracia, onde através da união como um todo possam sentir-se desafiados a participar, para uma nova reinvenção: de um novo senso comum emancipatório e de uma nova subjetividade particular e coletiva com aptidão e vontade de emancipação.

A educação contém por si só um potencial privilegiado para construir e mobilizar elementos sócio-culturais emancipatórios. Principalmente se percebermos a educação numa visão ampla e envolver a sociedade toda num projeto mobilizador dos cidadãos em prol de sua própria concepção e vida social com dignidade, a tão sonhada Dignidade Humana.

As classes sociais menos favorecidas, sobretudo as marginalizadas do sistema sócio-político vigente, vislumbram a escola como a ponte possível que poderia levá-las à obtenção de um nível de vida mais digno. E quantas as dificuldades encontradas por mães e pais para a manutenção de suas filhas e filhos na Escola! Todos os esforços, pois, estão direcionados para uma possível melhoria do *status quo* próprio e da prole, via educação.

A escola, para mulheres e homens que vivem na marginalidade social – sexismo, racismo e econômica, é a referência utópica por excelência. Nas falas cotidianas podemos constatar essa esperança. Em pleno século XXI, escolas de educação básica e ensino superior encontram-se sobrecarregadas por crianças, jovens, mulheres e homens que buscam a melhoria material, intelectual e social para suas vidas.

Quem está fora da escola ainda é visto com certa desconfiança e/ou desprezo. No ensino superior podemos constatar, *in loco*, a corrida desenfreada por um lugar ao sol via educação, pois muitos acreditam naquilo que a instituição escolar possa lhes oferecer.

Não é mais estranha a presença de mulheres e homens na “terceira idade”, em nosso meio, como estudantes. Numa mesma sala podemos constatar a presença precoce e tardia de várias gerações. Cursos de pós-graduação, em todos os níveis, têm quantia considerável de

mulheres e homens próximos da aposentadoria, muitos deles procurando uma realização pessoal, além da financeira.

Enfim, um contingente social considerável, de todos os estratos sociais, preenche, cada vez com maior influxo, as salas de aula. E todos na busca de um aperfeiçoamento constante e ininterrupto, condição *sine qua non* para a manutenção ou ingresso no mundo do mercado de trabalho.

As mudanças paulatinas ocorridas na EF, visando, sobretudo, o atendimento instrumental da sociedade, a foram tornando, pouco a pouco, meio, não finalidade para o desenvolvimento pleno do gênero humano.

Não seria demasiado reafirmar que o gênero humano deve ser o objetivo da educação, não instrumento, meio somente, para o bom funcionamento da máquina que engendra e sustenta o atual *status quo*. Essa ideologia, que vem reduzindo a educação à pura esfera instrumental é, possivelmente, um dos efetivos e decisivos fatores da insatisfação em sala de aula: mulheres e homens aspiram serem tratadas e tratados como seres humanos, não máquinas descartáveis.

Há pouco mais de 15 anos, um diploma, superior ou técnico, constituía-se, para o imaginário social, numa espécie de chave mágica, com a qual as portas para um nível de vida mais digno, apresentava-se numa quase certeza. As tensões certamente estavam presentes, mas não como podemos constatar no atual estágio educacional.

O sonho de que a educação pode ser fator decisivo, ainda está presente, embora não haja mais a certeza, nem do sucesso, nem do serviço. Esse conflito entre o ter de estudar e a incerteza do resultado porventura advindo dessa opção, desencadeiam todo um conflito que, parece-nos, tende a ser acentuado.

O problema, que é estrutural e não ideológico, tem conduzido as escolas, de todos os níveis de formação, a uma nova perspectiva de conceber o sentido da educação e a sua configuração para o âmbito social que está sendo delineado. O espaço escolar é conclamado a responder aos novos movimentos transformadores que têm forçado um rearranjo social.

A educação técnica instrumental já não possui a força e ressonância de outrora, e outras perspectivas curriculares devem, necessariamente, ser implementadas. Não basta mais pensar numa formação unilateral: a crença unívoca na razão instrumental foi profundamente abalada pelas profundas e irreversíveis crises políticas, de todas as ordens e âmbitos, dos séculos XX e XXI, representadas, sobretudo, pelos grandes conflitos bélicos, os quais apontaram, e apontam, para questões que transcendem a pura esfera da instrumentalidade, indicando, claramente, os seus limites e usos.

Podemos, assim, com certa plausibilidade, afirmar: o espaço escolar ainda é necessário e imprescindível para a implementação de uma cidadania legítima. Contudo, insistir num espaço institucional meramente técnico, visando unicamente o fortalecimento da razão instrumental – mesmo e apesar da sua imprescindibilidade, acreditamos, não responde mais, plenamente, aos anseios das mulheres e homens atuais.

Na atualidade, há inúmeras questões que devem ser respondidas paralelamente à razão instrumental. Não obstante, uma considerável parcela de cidadãos continuam procurando, na educação, a tábua, talvez única, de salvação pessoal e coletiva.

Para estes, a educação não é vista como um luxo, mas a conquista de um espaço social e democrático, imprescindível para a efetivação e manutenção da cidadania.

E o paradoxo de uma escola ideal, onde haja, efetivamente, a possibilidade da realização pessoal e profissional, pode se efetivar, entretanto, depende de outras esferas sociais, nas quais ainda prevalecem interesses particulares não democráticos. E a angústia, tanto quanto entre docentes e discentes, enquanto não solucionado o impasse, tende a ser acentuada.

3.4 O ELO DA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A difícil estrutura da sociedade contemporânea vem fazendo com que as práticas pedagógicas dos professores/formadores sejam examinadas, junto aos seus processos de formação. Pois de fato não se restringe apenas como uma questão técnica, pelo contrário “[...] envolve múltiplos saberes e dimensões da vida humana”. (ILHA & KRUG, 2008).

O professor/formador não deveria limitar-se apenas ao ato de ensinar: seu exercício carece ser constante e permanente, ou seja, seu desempenho deve ir além do campo disciplinar, permitindo um conhecimento consciente onde todos os espaços educativos possam ser beneficiados.

É possível pensar que através das tendências pedagógicas possamos encontrar uma porta para este desafio, pois elas se fundamentam em movimentos antropológicos, filosóficos e sociais, atendendo ao período histórico na qual estão inseridas. Portanto elas podem influenciar as práticas pedagógicas que atualmente estão integradas às expectativas da sociedade. Dessa forma, é de extrema importância que nossos professores reconheçam e avaliem as tendências pedagógicas, pois aí sim poderão construir de forma consciente o seu próprio caminho político pedagógico.

Quiçá através do conhecimento desses professores/educadores possa haver mudanças,

transformando a prática educativa em uma ação concretizada onde o ensino consiga atravessar as dimensões do ambiente escolar.

Esta inquietação com relação à formação docente mais direcionada ao trabalho com o humano tem apontado uma perspectiva mais complacente e reflexiva para sua fundamentação.

Para falar da necessidade de dignidade e de valores do humano, segundo Freire (2007, p.11), é preciso o “[...] saber-fazer da autoreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitado permanentemente”.

Nossa sociedade carece de profissionais que formem cidadãos com consciência social, isto é, que tenham iniciativa e responsabilidade, e cujas suas atitudes possam caminhar para valores democráticos na busca por justiça, autonomia e solidariedade tanto para si como para o próximo. Afinal, desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. (SAVIANI, 1999).

Além do mais, vem se conquistando o espaço dentre suas discussões, práticas distintas, novos modelos que possam contribuir para a valorização de seus profissionais, visando a uma práxis transformadora também para a melhoria das políticas educacionais.

Infelizmente, no entanto, a visão do mundo contemporâneo vem contribuindo para um aumento expressivo de problemas profundos, em que a sociedade e os sistemas de ensino são diretamente atingidos. Por isso, se quisermos acreditar em alguma transformação, “[...] faz-se necessária uma leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização”. (FREIRE, 2007, p. 11).

O sistema capitalista propiciou uma demanda maior de vagas nas Universidades, embora ainda não correspondam na qualidade formativa, e por essa razão também não atinge as exigências dos alunos e nem das demandas sociais. Para a maioria dos jovens contemporâneos, as promessas de mobilidade econômica e social já não garantem as promessas de legitimidade que sustentavam as primeiras gerações de gente jovem. (GIROUX, 1996).

Dessa forma, buscam-se soluções para se recriar uma gestão dos cursos preocupada com a prática docente, principalmente, para o resgate de uma Formação de Professores voltada para uma educação nutrida dos valores da cultura, da sociedade e da existência, em que o olhar ultrapasse os muros escolares.

Sob esse olhar sensível é que se busca qual a função do formador junto a sua prática docente enquanto ação fundamental na construção de um novo modelo de ensino e de uma Formação Profissional lógica relacionada às necessidades dos educandos.

O corpo também exerce uma função sensível, pois é feito da própria matéria do

mundo, onde concede-nos a uma imersão, ao da terna e surpreendente trabalho de transmitir sentidos aos acontecimentos, da mesma forma que nos deposita a complexa e necessária tarefa de eleger e de tomar decisões.

Para Ponty (1994, p. 6),

[...] a cada instante também eu fantasio acerca das coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto e, todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário”. Através da realidade do corpo é que podemos perceber e, deste modo sentir o mundo, as coisas, os animais, os sujeitos. Através dele podemos pensar, sonhar, amar, imaginar, desejar, descrever, fazer escolhas, conhecer.

Sendo assim, é sucinto ter em vista e também procurar nos inteirar de quais foram as formas de aprendizagem desses formadores, ou seja, de como apreenderam, quem os ensinou? Como foram seus anseios e sonhos? Quem colaborou na suas escolhas?

Os quais por sua vez, muitas vezes ignoram que, como professores que são ou que somos, e que também têm dificuldades para aprender, ou seja, “[...] muitas vezes pensam que já sabem quase tudo e que dificilmente precisam aprender com os outros e muito menos das situações de formação e das experiências dos docentes que trabalham em outras instituições do sistema educativo”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 58).

Assim, o neoeocentrismo, faz de nossa sociedade um trabalho que visa apenas ao lucro, à ambição, à ansiedade pelo poder, por isso precisamos galgar caminhos que nos levem ao exercício de praticar a capacidade de perceber e compreender o mundo, ou ainda:

O exercício constante de meu *corpo consciente* despregando-se *até* ou *de* minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade de vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência *relacional* no nível da *existência* e dos *contatos*, no nível da *vida*. (FREIRE, 2006, p. 76).

Por isso, há de se dizer que a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. “[...] É por isso que, também no âmbito educacional as soluções, ‘não podem ser formais, elas devem ser essenciais’, ou ainda, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

O educador, tendo o conhecimento da teoria que alimenta a sua prática, pode promover transformações conscientizando os educandos e também seus companheiros de outras áreas, no propósito de chegar aos condicionantes sociais, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem uma ação concreta e significativa, em prol de uma educação

inovadora, transformadora em que possa ir além dos déficits encontrados na educação e em nossa sociedade.

Os espaços da reflexão atualmente relacionados ao papel da escola como formadora de cidadãos nos mostram a diversidade de conteúdos importantes na formação do professor, os quais devem auxiliar no processo reflexivo do aluno.

A formação do professor/cidadão é fato que se faz presente nos conselhos da escola, desde seu princípio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, ressalta tal princípio segundo artigo: “[...] A Educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Através dessa afirmação, podemos buscar uma reflexão sobre o grande desafio que um professor/formador deverá ter para com seu aluno no sentido de poder oferecer a ele a busca pela cidadania, ou seja, agir com respeito, responsabilidade, solidariedade, dizendo não à violência sob qualquer aspecto, agir com justiça e lealdade para com próximo e para com sua sociedade. É poder ensinar a arte do diálogo nas mais distintas situações, comprometendo-se com os acontecimentos do cotidiano das comunidades e do país.

Conforme Freire (2010, p. 90), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O autor traz a palavra diálogo como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens: não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.

Amor, sentimento que nos provoca uma diversidade de emoções e que dá sentido à existência humana tornando possível o convívio social entre os seres. Em sua obra *Aprender o Amor: sobre um afeto que se apreende a viver*, Brandão, através de Maturana procura explicitar o real sentido dessa palavra, sendo assim descrita:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Isto pode parecer chocante, mas, insisto, é o amor. Não estou falando a partir do cristianismo [...]. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e é este modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso digo que o amor é a emoção que funda o social: sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, apud BRANDÃO 2005, p. 72).

Nossa educação precisa caminhar visando a um tríplice processo, para a hominização, socialização e singularização, dessa forma poderemos ajudar as pessoas a se transformarem

num real ser humano. O diálogo e o amor são a mais pura mediação entre a relação do saber para com o apreender; são também a passagem para a relação com o mundo, com os outros e consigo.

Repassar esses valores e atitudes é um dos grandes desafios aos cursos de licenciatura na área da EF, pois a relação desse saber com a faculdade é que irá nos gerar frutos de uma verdadeira relação social.

Quando falamos em desafios, logo voltamos nosso olhar ao cotidiano do professor, ou seja, como desvelar a construção através do diálogo, e de que forma isso brota no seu fazer pedagógico? Sim, porque nem sempre o diálogo pode se fazer presente em sua prática educativa, mas, no momento em que ele abrange conceitualmente essa probabilidade através de uma teoria que anuncia sua prática, isso envolve um compromisso ético.

Dessa maneira, quando pensamos numa formação com fundamentação teórica com base na fala de Paulo Freire (2010), carecemos perceber que tipos de espaços dialógicos estão presentes nas escolas, isto é, como é administrado o cotidiano desse educador que percebe a razão de ser através do diálogo como sendo fonte de edificação dentro de um conhecimento que acata com dignidade o outro e aprende a observar neste outro um sujeito digno e construtor da história.

Tal premissa está de acordo de que os valores construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes. Enfim, a promoção de uma educação em valores deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções (e dos sentimentos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações do ponto de vista ético/moral¹⁸.

A formação considerada imprescindível é aquela que tem como base as teorias, os conteúdos atualizados, os conhecimentos trazidos pelos livros, cuja finalidade através dessa trajetória é poder chegar até a ação. Contudo, faz-se necessário criar inúmeras propostas elaboradas, muitas vezes, advindas de experiências, inovadoras, da aparência para a essência, interagindo com todas as redes contemporâneas com relação à formação desses sujeitos e a forma como essas redes interatuam, situando aquilo que somos e o que fazemos.

Embora todos os avanços girem em volta das concepções da educação sustentados, especialmente, no desenvolvimento das ciências humanas, podemos perceber que nem sempre

¹⁸ Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Brasília, 2007. 84p.

essas referências causam mudanças substanciais às práticas, nem tampouco garantem uma relação afetuosa, uma melhor atuação no aprendizado ou mesmo uma prática mais democrática se esses próprios professores/as não ficarem mexidos, com a plena necessidade de compartilhar dessa mudança em prol de uma verdadeira politicidade da educação, em que:

É preciso defender a necessária emersão da consciência do oprimido - que implica a superação de si mesmo enquanto hospedeiro da opressão, por alimentar o medo da liberdade que o leva a acomodar-se, ou conformar-se com a realidade – para que o processo utópico-libertador se torne efetivamente possível. (STREEK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 27-28).

É através desse discurso que não podemos acreditar em mudança sem a participação desses sujeitos na sua totalidade – professores, alunos, gestores, sendo esses responsáveis por fazer a educação acontecer, sem nos questionarmos intensamente sobre as formas como aprendemos as práticas educativas ou sem inovações significativas de cada indivíduo a partir daquilo que é vivido e organizado coletivamente.

A partir do momento em que transformamos o modo de entender e deslocamos a concepção para o que acontece e como ocorrem essas práticas educativas nos que estão engajados nessas relações, nas formas de produção, na criação dessas práticas, em que o processo produz, sob todas as adversidades, ausências, o que ainda se almeja conquistar, desde condições de desempenho de cargos, ou no imprescindível investimento nos processos de formação, é que se pretende então adquirir a esperança de um mundo novo, voltado para a intensa realização do ser humano, como um ser ativo e respeitado na sociedade em que vive.

Portanto, sendo os professores os agentes responsáveis na condução do cotidiano da educação, ainda que cercados pelas condições desfavoráveis e pelas carências em sua formação, busca-se crer que eles podem e devem colaborar e participar na implantação e formulação das políticas de formação manifestando o seu saber, o seu desejo, o seu querer, ou o que não querem, a sua necessidade, cooperando com seus dizeres, com o que praticam e como pensam e representam a sua prática.

Muitas vezes, os processos de formação estão relacionados com o modo do saber, com o por que saber, e principalmente com os meios de saber na relação entre as pessoas. Entendem-se essas relações dos saberes como forma de solidariedade, afeto, insatisfação, curiosidade..., colocando assim nesse segmento de vida desses sujeitos um mundo de inseguranças, incertezas e uma profunda necessidade de mudanças, sendo que por motivo desses sentimentos obscuros, perdemos algumas nas quais tínhamos certezas de conquista que acabamos não levando à frente por falta de incentivos.

Como às vezes também somos cegos a respeito de nossas ignorâncias e preferimos nos manter naquilo que parece mais seguro, deixamos de nos aventurar em busca de outras possibilidades favorecidas no encontro com os outros e perdemos por não aprendermos a buscar juntos.

Tal situação necessita ter um olhar voltado para os valores nos quais esse nascer se dê através do educador na busca pela construção de um pensamento transdisciplinar, galgando por uma sociedade em prol de uma ciência coerente, inclusiva, movida pelo desejo de viver e amar, cercada de “solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. (FREIRE, 2007, p. 10).

Ainda que essas questões tenham uma relação na formação desses educadores (as), especificamente quando se trata do caso da educação de jovens e adultos, verificam-se também que, na maior parte dessas questões, o movimento na formação desses professores ainda se dá a partir de inquietações que eles próprios têm com suas práticas, de questões que delas surgem e de como procuram respondê-las, estabelecendo um caminho de formação continuada muitas vezes percorrido de forma individual e também de forma escassa para o atendimento das necessidades que se encorpam de modo que podemos resumi-las em: a) valorização do profissional, recursos determinados para esse fim, o interesse pelo conhecimento de quem são esses alunos jovens/adultos, na preocupação da criação de uma escola própria para esse jovem-aluno, adulto e trabalhador, e para o devido tempo e espaço adequado para a formação... Isso porque “[...] a aprendizagem é, verdadeiramente a nossa própria vida”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Como podemos acreditar que as instituições pensam num modelo de formar cidadãos(ãs), quando não existe transparência fidedigna nas intenções educativas e práticas de determinados âmbitos escolares, no que tange a seus ideais e métodos? Inúmeras são as escolas que procuram preservar seus padrões tradicionais, que, por sua vez, estão saturados de ideologias que correm de mãos atadas com a conservação do *status quo*, termo utilizado para formar cidadãos, mas que nada representa para um futuro voltado às lutas sociais, à luta pelos direitos, à real preocupação da formação humana centrada no pensamento crítico, ou seja, na luta pela quebra de paradigmas de visão de cidadãos subordinados ao exercício de adestramento.

A essa tão sonhada busca por uma pedagogia baseada na autonomia, Freire (2000, p. 23) nos fala que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora...é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (2000, p.23).

No entanto, é importante ressaltar que, para haver uma transformação desse modelo chamado escola no que diz respeito à formação de cidadãos, é imprescindível que a atual educação como um “[...] anúncio à superação, no fundo, o nosso sonho, no qual esse educador/formador possa crer que: “[...] mudar é difícil, mas é possível”]. (FREIRE, 2007, p. 79).

Após esse discurso como fica a Educação Física?

Grande parte das escolas de formação de professores depara-se com problemas tanto de ordem educacional como curricular. Entretanto já podemos ver que algumas escolas passaram recentemente por reforma curricular enquanto outras ainda estão por passar. É imprescindível fazer com que estes currículos passem urgentemente por uma mudança, cujo olhar possa estar voltado em acolher os anseios destes profissionais e da sociedade na sua totalidade.

Logo, é de essencial importância avaliar o papel destes educadores universitários a ser desenvolvido dentro do currículo, determinando o perfil deste profissional. Discorrendo nestes enfoques em torno dos problemas educacionais que acarretam um currículo debilitado e desgastado é que surge a ação de delimitar um destes segmentos, neste caso o professor/docente, quanto à atitude mais viável para que as transformações positivas aconteçam na Universidade, a partir do perfil deste profissional e, acoplado a ele, o do discente que se aspira formar e que, partindo da proposta do Novo Currículo da Escola já venha definindo este perfil.

Subjacente a esses questionamentos identificam-se diferentes expectativas que refletem, entre outros aspectos, a dinâmica das mudanças educacionais em curso no País, as inovações específicas no campo da intervenção profissional, decorrentes da regulamentação da profissão de EF e até mesmo as incertezas dos jovens acadêmicos diante do futuro profissional e da crise de empregabilidade que caracterizam este novo século.

Não há como negar que os novos desafios impostos à formação em EF são diferentes daqueles enfrentados há 10 anos. As grandes questões e as principais dúvidas podem até ser as mesmas, mas os contextos são diferentes e exigem novos argumentos, novas abordagens e novas estratégias para superá-los.

Assim, resguardada a compreensão de que as concepções e as compreensões apresentadas não são necessariamente as únicas e verdadeiras, este texto procura mostrar um panorama da situação atual da formação em EF, a partir dos grandes marcos regulatórios nacionais e dos novos rumos estabelecidos para essa formação.

Faz-se parte da necessidade humana a integração do homem com seu semelhante, participando, manifestando-se, ampliando o universo de seu raciocínio crítico, percebendo sua realidade, interpretando-a, analisando-a, problematizando-a e por fim transformando-a.

O ato de participar é algo que não se aprende, ele deve ser vivido e praticado pelos sujeitos nas diversas formas de grupo. Assim o aporte de um trabalho político-pedagógico se explica pela realidade social contemporânea de passagem para a democracia em que vêm sucedendo nossa sociedade e todos que nela vivem, cujo o foco principal é alcançar a transformação desse ser/sujeito através de uma prática educativa, propendendo seu projeto de vida pessoal e coletivo.

A prática educativa necessita então preencher, segundo Habermas (1987, p. 42), um discurso em que possam ser partilhadas as chances de participação nas ações de fala, nas quais todos têm as mesmas chances de expressar suas ideias, suas intenções e seus sentimentos.

Os cursos de Licenciatura carecem encontrar o caminho na busca de uma transformação crítico-emancipatória de forma a ensinar o discente a interpretar, criticar o fenômeno sociocultural da prática tanto educativa como esportiva. Através de uma prática pedagógica crítica, não só poderemos possibilitar ao aluno o acesso a determinados conhecimentos, mas também atingir a transformação social.

A educação não transforma o mundo, transforma pessoas e pessoas transformam o mundo. (BRANDÃO, 2001).

Assim sendo, busca-se lutar por participações ativas nas lutas emancipatórias, pois:

A emancipação objetiva das formas de dominação, num dado contexto histórico, só é possível, se se postula uma capacidade de aprendizagem por parte dos indivíduos que, através da prática comunicativa, pode ser ampliada às sociedades como um todo e que, partilhada coletivamente forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos. (ARAGÃO, 1992, p. 72).

Torna-se importante destacar uma proposta pautada na Educação Libertadora, onde, por meio da participação e da valorização do ser humano, fique carregada a prática da liberdade vivida pelos sujeitos - sujeitos esses vistos como entes históricos, como agentes que edificam a consciência de ser e de estar no mundo, através da esperança, capaz de garantir a

luta e a presença de fazer-se um verdadeiro cidadão.

Sendo assim, para Freire (2006) a educação deve abordar, dentro de um contexto, uma figura pedagógica no que tange à formação do professor, o qual, repleto de referenciais teóricos, metodológicos e filosóficos, seja capaz de desempenhar sua prática, trazendo como base a dialogicidade, a reflexão e a valorização da realidade enquanto conteúdo intenso, o abrir os olhos para a consciência crítica e para a amorosidade.

A formação do professor necessita avançar para um caminho esperançoso às mudanças, uma vez que através da visão de educador construído ao longo de sua história acadêmica, seja possível crer como um verdadeiro agente transformador - agente esse capaz de manter uma relação dialógica para com seu semelhante, sendo que:

A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico: não é favor, nem cortesia. A seriedade do diálogo, a entrega à crítica não se confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência. (FREIRE, 2006, p. 81).

São inúmeros os desafios na área da educação que nossos jovens e adultos precisam vencer, entre eles estão as contradições das leis que dirigem a área – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição. A relação entre o tempo como ação imprescindível para uma formação de qualidade e a rapidez nos processos tanto no que diz respeito à formação dos professores, como aos de aprendizagem dos discentes.

Nesse caso, especialmente pela influência no mundo do trabalho. Mas, fica lançado aqui como o principal desafio o de arriscar contrapor a essas determinações na perspectiva de uma educação inovadora e emancipatória, com o carecido respeito que esses discentes e docentes fazem por merecer.

Há o desafio às crises globais, posto que, segundo Morin (2001, p. 14), “[...] quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam”. A essa liquidez do consumismo, tornamo-nos incapazes de perceber o contexto, a inteligência desses jovens fica “[...] cega, inconsciente e irresponsável”. (MORIN, 2001, p. 15).

O avanço tecnológico está nos tirando a criança e o jovem do seu convívio familiar, o meio de comunicação através de diálogo, está cada vez mais distante das escolas, das famílias, os gestos, os toques não são mais por abraços, e sim nas telas de computadores, celulares, games... O pensamento está cada vez mais mecanizado, frio, despedaçado. Uma educação para além do capital, precisa ultrapassar as barreiras sofisticadas e formalizadas, precisamos,

pois:

Pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2001, p. 160).

É todo um sistema formado para o fragmento. É a divisão das disciplinas nas escolas isolando-as uma das outras, ao invés da preocupação da interação entre elas; é na divisão das áreas trabalhistas e cursos de especializações, provocando o olhar particular de forma a não enxergar o todo, a não repartir o saber.

Por isso fica cada vez mais ratificado a busca por uma história escrita de maneira diferente, uma história em que se una os laços do conhecimento entre a teoria e a prática, e que para isso aconteça, segundo Freire:

O que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. (FREIRE, 1997, p. 13).

3.5 INTERDISCIPLINARIDADE: DESCOBRINDO POSSIBILIDADES E DESENHANDO PERSPECTIVAS

Revisitando a história na década de 1960, podemos citar o início do movimento da interdisciplinaridade¹⁹, surgido na Europa, sobretudo na França e na Itália, época em que se emergem os movimentos estudantis, intentando um novo estatuto de universidade e escola.

Três décadas foram fundamentais para esse movimento interdisciplinar segundo Fazenda (1995, p. 17):

1970 – na busca por uma explicitação filosófica, (construção epistemológica da interdisciplinaridade);
 1980 – na busca por uma diretriz sociológica, (explicitação das contradições epistemológicas);
 1990 – na busca por um projeto antropológico, (onde aparece a intensão de construir uma nova epistemologia, ou seja, a própria da interdisciplinaridade).

¹⁹ A teoria da interdisciplinaridade surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos se contrapõem aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (DESCARTES, 1973) e propõe outra forma de pensar os problemas contemporâneos. (SANTOS, 2009, p. 15).

Para a autora, o destino da ciência enquanto fragmentada, seria a falência do conhecimento, ela acredita que na medida em que acontece a distância de um conhecimento na sua totalidade, seria como decretar a falência humana, a agonia de nossa civilização.²⁰ (1995).

Sendo assim, discorrendo sob o tema da interdisciplinaridade, podemos elencar a seguinte pergunta: A prática interdisciplinar está presente nos cursos de Licenciatura em Educação Física das IES?

Diante de um mundo movido por um sistema tecnológico e globalizado, onde apresenta constantes desafios ao homem, é que se percebe a real necessidade que a educação tem de romper com os modelos tradicionais do ensino. Sendo importante destacar, as reflexões, em considerações ao modelo ideal de Educação para o século XXI.

O aprender a ser, a a fazer, a conviver em comunidade, a conhecer, fazem com que devemos constituir ações constantes que apontem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

É através dessa relação do aprender, ser, fazer e conhecer, que haverá uma ligação com o novo sistema da Educação, e avaliando a agilidade com que ocorrem as mudanças na área da produção e do conhecimento, estabelecendo uma contínua atualização e depositando novas exigências com relação a formação do educando, é que teremos a inserção da interdisciplinaridade, na ousadia de novas abordagens de ensino, desde a educação básica e principalmente nos cursos de formação de professores. E isso faz com que na reflexão de Fazenda (1995, p. 14):

[...] qualquer atividade interdisciplinar, seja ela de *ensino* seja de *pesquisa*, requer uma imersão teórica nas discussões epistemológicas mais fundamentais e atuais, pois a questão da interdisciplinaridade envolve uma reflexão profunda sobre os impasses vividos pela ciência atualmente.

Brasil (1999), acredita que para conseguirmos redefinir uma relação entre os sistemas e as escolas, é preciso passar por uma reorganização curricular sob determinadas áreas de conhecimento e estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da diversidade, da autonomia, da contextualização e da identidade.

Ele acredita que através dessa proposta, é que poderá se ter uma influência mútua entre as áreas curriculares e assim facilitaria o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

A interdisciplinaridade é interessante à formação de professores, principalmente na

²⁰ Expressão que foi título do trabalho escrito por Georges Gusdorf, cuja publicação ocorreu em 1978.

área de EF, e deve ser vivenciada e discutida pelos futuros professores na sua formação, para garantir um ensino que perpassa “[...] de uma fragmentação do conhecimento para uma realização dos saberes compartimentados, oferecendo uma perspectiva de superação do processo de atomização”. (SANTOS, 2009, p. 15).

Através da interdisciplinaridade podemos construir uma nova postura diante do conhecimento, podemos transformar atitudes em busca do contexto do conhecimento, para então alcançar-mos o ser na sua totalidade. A interdisciplinaridade visa avaliar a construção do conhecimento sob o aspecto globalizante, rompendo assim, com os limites empregados nas disciplinas. Limites esses que são causados quando se faz o uso da fragmentação, onde “toda fragmentação se origina de uma totalidade que, explícita ou implicitamente, conscientemente ou não, foi reduzida, relativizada ou desprezada”. (SAUL; SILVA, 2010, p. 57).

Trabalhar sob esse aspecto, exige do professor, uma postura que vai além do que está descrito nos PPPs de suas instituições, pois faz-se necessário que ele adote uma atitude de interiorização, de reflexão, fazendo assim o uso de metodologias didáticas ajustadas, moldadas para perspectivas inovadoras.

É por meio do ensino interdisciplinar, adentro do aspecto histórico-crítico, é que esses professores/educadores irão possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem dinâmica e eficaz na concepção da realidade em sua real complexidade.

Diante dessa premissa ao sinalizarmos as IES, perante suas responsabilidades, como alguma coisa focalizada na formação de indivíduos de forma a serem inseridos em determinados grupos sociais, entenderemos visivelmente, de que o desafio proposto para essa instituição, deverá ser, incontestavelmente, dinâmico e complexo.

Complexo pelo caso de determinar de si mesmo a necessidade de habilitar o indivíduo a analisar a sociedade, diante de seus problemas e relacionamentos, de seus saberes de forma eficaz, coesa, totalmente dependente das causas e efeitos nas mais distintas áreas, desde o saber do conhecimento até o alcance do saber do relacionamento, consentindo assim, que estes indivíduos consigam sair formados com as devidas habilidades assim descritas, e com isso poder ocupar seu espaço e posição na sociedade.

Dinâmico pelo caso de se organizar sobre um conjunto dotado de normas e padrões, e pelo social, que constantemente apresentam mudanças, caracterizado como reflexo da própria ação evolutiva social de cada período no qual se viverá.

Logo, podemos citar a interdisciplinaridade na área da EF, como um movimento admirável, pois ela compreende várias áreas de estudo, desde a biologia enquanto ciência à formação bio, psico e sócio-cultural dos sujeitos. Ciência essa denominada teologia, onde faz-

nos o convite de um estudo à uma dicotomia maior; *ser e existir*.

Assim, um dos caminhos indicados para o estudo da dicotomia *ser/existir*, seria a discussão interdisciplinar sujeito humano/mundo. (FAZENDA, 1995, p. 21). Ainda que seja importante distinguir que essas lacunas fundamentam-se em princípios internos e externos, há que se ter clareza, também, da necessidade de construção de uma lógica distinta, que possa contemplar outras formas de interação entre as teorias e as ciências. (NOGUEIRA, 1997, p. 15).

Por isso a importância da sua interrelação com as disciplinas, ou seja, é necessário sua integração, sua interdisciplinarização, pois assim teremos um aprendizado mais otimizado, ou então, sua fragmentação poderá acarretar na limitação do conhecimento.

Sendo assim, uma das propostas desse estudo, é a de aprofundar de que forma acontecem as discussões dos projetos interdisciplinares, isto é, se as instituições pesquisadas escutam as vozes dos educadores enquanto proposta inovadora para contemplar caminhos voltados para uma ação educadora, transformadora e libertadora.

Em busca da prática da estratégia do estudo e do pensamento, a apresentação de um currículo como selecionador de informações pré-definidas se funda como um instrumento quase como castratório restringindo o docente a um simples reprodutor de conteúdos, acabando como ferramentas que destroem o método crítico criativo imprescindível ao entrosamento contextualizado das incertezas e dos problemas existentes na contemporaneidade. Para Gadotti (2004, p. 03),

Ao se tratar de interdisciplinaridade, significa recolocar a questão das disciplinas, sua relação entre elas, a teoria, seu método, a natureza e a finalidade das ciências e da própria educação; onde para isso, o professor/pesquisador precisa ter uma atitude de mudança e de luta, pois dessa forma irá trabalhar contra um sistema tradicional/tecnicista, na busca por um conhecimento total, unificado, portanto é preciso a reorganização do saber e do ensinar.

Aqui, o direito de criticar e o dever, ao criticar, segundo Freire (1997, p. 59), seria o de não faltar à verdade, apoiando nossa crítica como um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem existente em nossa democracia.

Por isso, o pensar criticamente dos professores, deve perpassar a particularidade dos conteúdos, ou ainda o de depositar pacotes vazios na consciência dos educandos, pelo contrário, esse pensar criticamente incita ao educador/professor a compreender melhor suas práticas, a uma análise para com suas relações tanto educativas como sociais na sua totalidade.

Quando ligamos a TV, ou escutamos notícias ou a lemos, a crítica é uma só: A crítica da Crise! crise econômica, crise relacionada a saúde, crise social, crise das ciências em diversas instituições de ensino por diferentes países. “[...] Fala-se em crise das teorias, de modelos, de paradigmas, mas, o que fazemos para contorná-las?” para Fazenda, o problema que resta aos educadores vem ao encontro de que: “[...] é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente”. (1995, p. 14).

Ao contrário do que pensam os irresponsáveis, a linguagem de quem se insere na realidade contraditória, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade. [...] É a fala de quem, certo do rigor ético de sua luta e de seu sonho contra a perversidade de uma sociedade desigual como a nossa, faz tudo o que pode para mobilizar e organizar as classes populares e outros segmentos sociais para que democraticamente se instaure um governo mais justo. [...] Na verdade, se tudo fizermos para democratizar a escola do ponto de vista da quantidade e de sua qualidade, estaremos certos em nossa opção progressista, não importa se venceremos ou não a próxima eleição. O fato de não termos obtido aprovação à nossa proposta no trato geral da coisa pública, da saúde, da educação e da cultura não invalida o sonho democrático. Não posso elitizar minha compreensão do mundo só porque fui derrotado numa eleição democrática; preciso, sim, continuar a luta pelo aperfeiçoamento e democratização das instituições da sociedade. Também não posso simplesmente responsabilizar o povo culpando-o por não saber votar ou acusá-lo de ingrato. Devo identificar a presença da ideologia e a inexperiência democrática enraizada em nossas tradições. (FREIRE, 1995, p. 44-45).

Diante dessa premissa enfrentar uma mudança na educação, assim como a interdisciplinaridade, propõe uma maneira constante de crítica e reflexão, de um compromisso e responsabilidade com o trabalho de educar. Não podemos esperar propostas, soluções milagrosas, nem arrancar conclusões precipitadas de algo fracassado. “Todo processo de educação bem-sucedido mereceria ser socializado, porém esse trabalho é árduo, exige o rompimento com a acomodação”. (FAZENDA, 1995, p. 10).

A atitude que os professores/educadores devem adotar diante das transformações na educação devem ser: o da reflexão, o pensar, criticar e o real valor ao que esta ocorrendo nos âmbitos escolares tanto na atualidade, como os que virão pela frente, pois primeiro nossos educadores precisam: “[...] conhece-te a ti mesmo. Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade²¹, interdisciplinarmente”. (FAZENDA, 1995, p. 15).

Portanto, uma proposta através da interdisciplinaridade, partindo de reflexão, análise, e

²¹ Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interiorizar, mais certezas vão se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento...Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade.

da avaliação das práticas desses docentes, vai procurar descobrir respostas cada vez mais apropriadas às necessidades das aprendizagens dos discentes.

Romper com o modelo tradicionalista das instituições é um dos grandes desafios que a transdisciplinaridade vem enfrentando, pois “[...] o professor normal é aquele que segue à risca as regras instituídas, e cujo comportamento é previsível, por estar dentro das normas” (SANTOS, 2009, p. 31). Assim como os alunos que se encontram pré-formatados dentro de um modelo modernista da educação.

O conhecimento não está estagnado, ele é dinâmico. Seu desenvolvimento, ao longo da história, consolidado nos modos de pensar na humanidade, tem-se orientado pelo paradoxo clausura-abertura. A ciência, fenômeno marcante da era moderna, constrói e desconstrói a sua própria construção. (SANTOS, 2009, p. 31).

Com a liquidez dos tempos, vivemos num mundo onde as inúmeras descobertas inovadoras científicas, são transformadas em tecnologias associadas ao funcionamento dentro da sociedade, exigindo mão de obra compatível. Dessa forma o movimento de cláusula como o de abertura, precisa ser dinâmico, constante, comum a vida dessas empresas onde a competitividade é contínua.

Um professor dinâmico deve ver a necessidade de novos referenciais frente à realidade que se exige a educação atual, ou seja, que seja levado em conta às experiências anteriores, contextos, subjetividades, comunicação, integração entre as áreas de conhecimento, convivência social.

Para tanto é preciso de novos referenciais que orientem suas mudanças de atitudes e as práticas educacionais em sala de aula e no restante do cotidiano escolar uma vez que o mundo atual vem sendo totalmente redimensionado, destacando que a aprendizagem é um dos elementos de desenvolvimento da qualidade do ser humano.

Dentro de uma nova perspectiva de como ensinar a aprender, o aluno não deve dar respostas certas ou erradas deve aprender a solucionar problemas, e para que tenham êxito na sociedade do conhecimento devem ir além de adquirir conhecimentos acumulados, devem ter a capacidade de aprender sempre.

O professor por sua vez deve adotar atitudes que viabilizem tais oportunidades buscando primeiramente o autodomínio, a capacidade de domínio de si mesmo e reconhecer que não há crescimento sem construção, aliando essa construção a uma reflexão de seus próprios impulsos.

Acima de tudo o professor deve ver a sala de aula como um laboratório onde ele é um

pesquisador e junto com seus alunos se engajem num projeto de investigação permanente havendo assim uma parceria entre aluno e professor na reflexão dos temas abordados de maneira interdisciplinar.

O trabalho docente deve partir do pressuposto de que a didática-pedagógica é um desafio permanente, um laboratório onde a investigação, adaptações e articulações devem ser feitas entre o aprendido e o vivido, contanto que as atitudes da maioria dos educadores foram formadas em um contexto tradicional com grande dose positivista vivenciando assim um conflito, esses valores devem ser transpostos, através de mudanças, no comportamento docente.

Afinal estamos em uma fase de transição divididos entre um passado que negamos, um futuro melhor que sonhamos e que infelizmente ainda não está presente na maioria das salas de aula, pois é um presente que se encontra cheio de valores e atitudes obsoletas no que diz respeito à educação e a construção de conhecimento pelo aluno.

O pensar interdisciplinar parte do princípio que nenhuma forma de conhecimento e em si mesmo racional, deve-se aceitar também o senso comum como válido e a subjetividade de cada aluno e também do professor poderá ser trabalhado de forma coletiva, não adianta, por exemplo, questionar um aluno se a ele não for dada a oportunidade de discutir, refletir estando consciente da necessidade de buscar uma solução para os problemas.

Assim, descrevendo a história da grande parte dos cursos de Licenciatura, somos instigados a (re)pensar as transformações pelas quais perpassam nossa sociedade e suas implicações, e quais mudanças trazem para a educação. Podendo destacar as alterações na educação básica e na formação dos futuros educadores para este nível de ensino.

Os desafios são numerosos, e a realidade dos Cursos de Licenciatura no Rio Grande do Sul, assim como em todo o Brasil, mostra a multiplicidade de aspectos envolvidos na formação desses educadores/professores.

As (re)organizações socioculturais que vemos acontecer na contemporaneidade, as caracterizações de ordem, cultural, social e tecnológica, apoiada no aumento da geração e do movimento da informação são fatores impactantes na educação de um modo geral.

Logo, o que se projeta como imprescindível e urgente é pensar a formação de um indivíduo, capaz de apreender, pensar, abranger e transformar o mundo em que vivemos, em toda sua heterogeneidade, e desse modo, edificar sua identidade. Assim, acredita-se que os cursos de Licenciatura necessitam constituir-se como espaços particulares para a formação de profissionais empenhados e comprometidos em benefício da sociedade.

Os cursos de formação docente precisam se comprometer, no primeiro momento, com

cidadãos que estejam acessíveis a, respectivamente, se qualificar e qualificar seus alunos para intervir de forma expressiva e significativa no processo de formação de outros indivíduos socialmente ativos para com o compromisso de sua ética moral e de sua autonomia intelectual.

Pois na concepção de Fazenda (1995, p. 31), o professor quando denominado interdisciplinar, traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, ou seja, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, é claro que antes realiza uma análise criteriosa.

Esse desafio da luta por uma educação melhor, também traz obstáculos nos caminhos desse educador com relação as instituições de ensino, como por exemplo, “[...] a dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador” (FAZENDA, 1995, p. 46) e isso torna-se muita vezes cansativo, e até incomodativo com relação aos que pouco se interessam por sair da zona de conforto.

A superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alieação. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 47).

A interdisciplinaridade dentro dos projetos políticos pedagógicos, deve fazer o papel mediador da comunicação entre as disciplinas, professores, alunos e dirigentes, onde uma das funções seja a de “[...] compreender o construto do outro e o seu próprio” (FAZENDA, 1995, p. 73). Ainda que muitos professores permaneçam engessados em seu conhecimento e ideias, é preciso que para a educação viver um momento de dignidade e alteridade, ele assuma seu verdadeiro papel de mestre, isto é, ele precisa:

[...] ser o *condutor do processo*, e para isso é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber *ver* no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções. A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade. (FAZENDA, 1995, p. 45).

A interdisciplinaridade também deve colaborar para com uma educação que atenda as dificuldades enfrentadas pela sociedade, ainda que, para moldar os sujeitos à realidade, ou para desenvolver sujeitos que propendam à superação atual do *status quo*.

Olhando por esse prisma e com a fragmentação dos cursos de EF, que tipo de profissional/cidadão as instituições pretendem formar?

Analisando os PPPs dos cursos de Licenciatura escolhidos para a pesquisa, podemos compreender que as propostas se assemelham, ou seja, todas elas mostram um perfil de adaptar os cursos com o objetivo de proporcionar uma formação humanista, generalista, crítica e de cidadã, ponderando como item de estudo e de aplicação, o movimento humano, com foco nas diversas formas e modalidades da cultura corporal de movimento, e estar habilitado para intervir sob todas as dimensões da área do saber, o que implica pleno domínio da natureza do conhecimento da EF e de suas práticas essenciais à produção e socialização e de competências e habilidades técnicas a partir de uma atitude crítico-reflexivo.

Todavia, a educação, no sistema político-social no qual estamos inseridos, está sendo considerada, muitas vezes, como uma mercadoria e, por isso, o acesso a uma maior qualificação está, majoritariamente, sob a responsabilidade “da família”. Aqueles que podem “comprar” essa mercadoria, para si e para as filhas e os filhos, têm a chave para uma instrumentalização mais refinada e eficaz, qualitativamente superior.

A partir dessa premissa, se verdadeira, podemos deduzir e conjecturar que o atual estágio educacional praticado no Brasil permanece ainda deveras excludente e elitista, conquanto, paradoxalmente, apresentado ideologicamente enquanto instrumento democrático e universal, “direito de todos”.

Isto significa dizer, que a vida material, social e cultural é socialmente construída e coletivamente mantida, razão pela qual deve contar com contribuição de todos e de cada um. Se, na raiz, o sistema capitalista já é antiético, por fazer da exploração de um ser humano pelo outro a sua condição de possibilidade e sua lógica vital, exigindo a morte de muitos como condição necessária à boa vida de alguns, tanto mais o será com as diabólicas discrepâncias econômico-financeiras existentes entre nós.

Não é preciso muito para compreendermos que vivemos numa sociedade a serviço do mercado, quando o inverso é que expressaria mais justiça em relação ao dado humano, devendo corrigir nossa escalada para a barbárie e desrazão.

Por isso, antes do pseudo discurso ético, voltado para a etiqueta da convivência, que encobre nossas injustiças e nossas misérias, nossa hipocrisia acintosa e cínica, a formação para o saber ter pode assumir a tarefa da verdade, superando o fato de termos o econômico-financeiro como valor regulador de todos os valores, que, na verdade, constituem-se em antivalores que determinam a identidade humana, a alteridade e o existir.

Em aportes finais, aqui provocativos de maior aprofundamento indiscutivelmente imprescindível, a afirmação concreta do desejo que também no direito à educação plena, eficaz, humanizadora e construtivista, há muito por evoluir.

Pois para Freire (1995), a sala de aula ou o laboratório, não deve ser apenas um lugar aonde encontramos um professor que **sabe que sabe e um aluno que sabe que não sabe**, mas sim, deve ser o lugar onde pesquisam um educador/educando e um educando/educador.

Essa interrelação de aluno para aluno, professor para aluno, faz com que se construa uma ação dialético de ensino-aprendizagem, onde ambos possam ensinar e apreender.

Não temos como ignorar o avanço de novas tecnologias com relação a informação e da comunicação, embora muitos educadores ainda insistam em vigorar velhas teorias de aprendizagem.

Para Orth (1999, p, 46), as constantes mudanças econômicas, sociais e políticas também começaram a movimentar com a forma através da qual o homem adquire o conhecimento. Para o autor, o advento da informática faz com que o homem tenha uma perda com relação as suas características tradicionais, tais como: experiências de suas vivências, gestos, reflexões, fazendo com que cada indivíduo se sinta dependente das aceleradas modificações técnicas, cuja finalidade irá produzir mudanças radicais nos conhecimentos operacionais.

E este é mais um desafio para esse educador/formador, que mesmo com essa liquidez na produção do conhecimento, que é o de oportunizar a esse aluno o acesso amplo aos instrumentos de forma que tenham a capacidade de produzir e desenvolver ainda mais seu conhecimento. A liquidez a que me refiro é nadar a favor da corrente, pois do contrário, estaríamos indo na direção contrária a história, ou seja, é preciso aceitar que estamos diante de uma geração tecnológica, portanto, as instituições de ensino precisam de um corpo de docentes capazes de “[...] lutar pela transformação dos sistemas de produção e difundir o conhecimento”. (ORTH, 1999, p. 47).

Dessa forma estaremos lutando por uma prática educativa, onde, o professor/educador admite dialogar com alunos com um bom grau de conhecimento, ou seja, desfrutar de uma intercomunicação para um bom entendimento. Talvez assim o ensino-aprendizagem abriria espaços onde cada um dos educandos consigam construir o seu conhecimento e sua história, “[...] levando também em conta os aspectos objetivos e subjetivos do outro e seus respectivos mundos da vida”. (ORTH, 1999, p. 48).

A vida não pode deixar de ser uma obra de arte se é uma vida humana – a vida de um ser dotado de vontade e liberdade de escolha. Vontade e escolha deixam suas marcas na forma da vida, a despeito de toda e qualquer tentativa de negar sua presença e/ou ocultar seu poder atribuindo o papel causal à pressão esmagadora de forças externas que impõe um “eu devo” onde deveria estar “eu quero”, e assim reduzem a escala das escolhas plausíveis. (BAUMAN, 2009, p. 72).

Vale dizer, também neste domínio, o caminho é o da superação de uma visão meramente formal por uma substancializada. Os aportes que dão os movimentos sociais para uma construção democrática desta utopia são muito relevantes. Entre eles estão as de convivermos com a incerteza, nunca estaremos livres das armadilhas, fracassos e desapontamentos, pois, “[...] para cada argumento em favor de uma escolha, pode-se encontrar um contra-argumento não menos considerável”. (BAUMAN, 2009, p. 73).

Esse professor/formador por sua vez, precisa no exercício de sua prática durante sua atuação, primar pelo desenvolvimento do educando, compreendendo sua formação ética, a pensar na construção da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico. É preciso fazer com que esse aluno tenha a conscientização de que a máquina veio para ampliar seu conhecimento, sem escravizá-lo, ou seja, para transformarmos a educação precisamos formar cidadãos revolucionários, ou ainda, conforme Freire, cidadãos de diálogos, desde o início de sua formação, onde ele aponta que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois uma, necessidade existencial. O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. (FREIRE, 1979, p. 42).

Amor esse que não encontramos nas máquinas e nem nas mais modernas tecnologias, amor esse que a cada dia vem se distanciando de nossos jovens, causando inúmeras doenças, e desgraças na sociedade.

Por isso é preciso resgatar nesses cursos de licenciatura, a verdadeira identidade desse professor, que traz na sua essência a amorosidade de ensinar, o olhar sensível e atento as dificuldades por eles sinalizadas. Identidade essa capaz de preparar o educando para enfrentar com maestria os obstáculos que a vida nos oferece.

Não importa o brilho da nebulosa, ele não vai nos assegurar contra a eventualidade de ser forçado a, ou querer, retornar ao ponto de partida. Ao embarcar em nossa jornada para uma vida decente, digna, satisfatória, valorosa (e sim, feliz!), tentamos evitar erros e fugir da incerteza confiando numa estrela, escolhida por seu brilho tranquilizador, para nos guiar. Tudo isso, porém, só para descobrir que nossa escolha da estrela-guia foi, no final das contas, *nossa* escolha, cheia de riscos como todas as escolhas foram e tendem a ser – e *nossa* escolha, feita por responsabilidade *nossa*, ela continuará sendo até o fim. (BAUMAN, 2009, p. 73).

Diante desse contexto, é preciso ser muito mais que um professor/educador, nossa sociedade carece de profissionais que olhem para além do conteúdo, pois estamos vivendo num mundo de gerações tomada por vícios de todas as espécies, desde: drogas, violência, homens-máquinas, tecnologias ultra modernas, onde, se não construirmos valores morais, pessoais, se nossos olhos não ultrapassarem essas doenças, estaremos nos encaminhando para um abismo sem fundo.

A ciência pode mudar muita coisa, mas não deve tirar o direito de nós, enquanto seres humanos de escravizar-nos. nossos jovens estão clamando por afeto e atenção, e esse olhar sensível só pode ser visto por nós educadores, dessa forma, a figura de professor enquanto mediador do conhecimento, enquanto sujeito que ensina e que apreende, que escuta e que fala, não deve se deixar adormecer no silêncio.

A ciência precisa entender que nossos corpos não são objetos, nem imaginação, mas sim, um corpo em movimento. A vida não é estática, ela é dinâmica, está conectada constantemente ao movimento e às expressões, havendo, algumas regras determinantes quanto a sua movimentação e ao controle do corpo, assim como: técnicas de disciplinamento, controle corporal, emocional, entre outros.

O modo como o corpo é entendido, sentido, construído, se transforma constantemente através de nossa história, ratificando, no decorrer do período, diferentes maneiras de pensar, de agir e de conceber características dentro de um tempo, de uma cultura, de um momento, de um modelo de sociedade.

Esse modelo de sociedade na qual, nós educadores, muitas vezes nos indagamos de que forma mostrar a esses jovens, qual o melhor modelo quando se deparam com tanta corrupção, mentira, violência. Como construir com esses educandos um modelo verdadeiro e real, quando a impotência toma conta de nossos corpos. A verdade é que precisamos acreditar neles, pois ainda que as máquinas os escravizem, eles são corpo enquanto vida, corpo que pensa, sente, extravasa emoções, age e reage. A nós educadores/professores de EF fica o compromisso de formar e transformar esses jovens em sujeitos dignos de exercer o exercício de sua formação com dignidade, respeito, disciplina, diálogo e amorosidade.

Sendo assim, no próximo capítulo poderemos compreender melhor seus gestos, seus, significados, sua espontaneidade, revelando com isso, sua relevância na área da EF.

4 A COMPREENSÃO DA CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para uma melhor compreensão do leitor, a palavra corporeidade é a maneira pela qual o cérebro aceita e aplica, como instrumento relacional, o mundo. O sentir de nosso corpo torna-se significativo através da nossa presença do estar no mundo. É com ele que temos a capacidade de falar, ouvir, enxergar, expressar, perceber e sentir tudo ao nosso redor. A corporeidade, também, é a forma de como o corpo se comporta e se desenvolve conforme nossa idade. Sendo assim, o curso de EF tem um papel muito importante na formação enquanto corpo e mente.

Ser corpo é poder explicar nossas possibilidades com energia para que, ao longo do tempo, possamos obter um nível mais elevado de qualidade de vida e expressão. (OLIVER, 1998).

De uns anos para cá, entre debates e críticas em respeito à relação de corpo homem-sociedade, tornaram-se primordiais as discussões que, de alguma forma, refletem o corpo em múltiplos espaços sociais, entre eles a escola. “[...]O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença”. (SANTIN, 1987, p. 26).

Para atingirmos um entendimento da EF na contemporaneidade, precisamos revisitar sua história a partir do final do séc. XIX e início do séc. XX, quando ela começa a ser vista como um plano educacional mais aberto e principalmente como uma necessidade imprescindível entre os povos civilizados.

4.1 CORPOREIDADE: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

A tradição dos estudos sobre esta temática decorrida durante os cursos de graduação de EF nos faz despontar de nossas escolas e das escolas da vida, da união e da resistência, do conceito que a silencia e de apoio de obras escritas da EF, até então considerada prisioneira nesse século.

A partir desse período histórico, que relações podemos tecer entre a estrutura organizacional dos cursos de EF e a concepção de docência, da formação dos acadêmicos, da formação de professores, seus saberes, sua profissão? Como se deram e se comportam as exigências frente aos desafios da crise do capital e do lugar do trabalho diante da construção social? É possível acreditarmos na habilidade de buscarmos inspiração para então

compreender as diversas dificuldades e desafios apresentados com insistência às reformas curriculares?

Podemos relatar um significativo aumento de produções com relação à história no âmbito da EF brasileira de algumas décadas até o momento. Considerados pioneiros da história da EF, Inezil Penna Marinho e Fernando de Azevedo foram responsáveis por essa contribuição expressiva ligada nessa temática, principalmente a partir da década de 1980.

Em vista dos atuais efeitos ocasionados pelos acontecimentos do passado esses autores assumiram o compromisso de reescrever a História da EF. (CASTELLANI, 2001). Para muitas pessoas reescrever a história resulta em perda de tempo, pois nossa sociedade vive o Presentismo, ou seja, o imediato, querendo negar a verdade histórica, isto é, negando a história como ciência.

É possível considerar este estudo um marco, no momento em que se abrem possibilidades para novas pesquisas seguidas de uma orientação de concepção marxista da história, oferecendo assim, uma visão panorâmica das ações sociais concebidas pela EF no campo social brasileiro.

A EF, compõe não apenas uma prática pedagógica em que, num espaço dinâmico, professores e alunos se relacionam, mas também uma área de conhecimento existente na grade curricular da escola, na qual o corpo atua como parte de intervenção, servindo de referencial a ser respeitado no trabalho do professor e na ação do aluno.

Dessa forma, a EF deveria servir para educar, criticamente, o aluno em seu processo de aprendizado, de conscientização e de obtenção de conhecimentos e experiências para a vida, acatando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro.

De acordo com o filósofo português Manuel Sergio, é como um “[...] ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana, da compreensão e explicação da conduta motora humana”. (CASTELLANI, 1998, p. 25).

A luta pelo descaso de alguns teóricos vem sendo cada mais desmistificada e refletida por educadores e filósofos. A mediação para uma nova concepção da EF, de acordo com Rouyer (1977, p. 193), “[...] está entre ultrapassar o sistema de classe de Educação, onde é presente a marca da separação do trabalho intelectual com o manual na vida social”.

Dessa forma entende-se que a EF precisa caminhar para uma Concepção Histórico-Crítica. A Educação não é a chave para todos os males que enfrentamos, da mesma forma que o Educador não será o salvador da humanidade. No entanto, tanto a Educação como o Educador, configuram-se como astros de extrema importância na formação e na transformação dos valores educacionais presentes na sociedade.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p. 38).

Pensando por esse prisma: que horizonte se deseja alcançar? Estaremos formando seres humanos perdidos, impotentes diante de tanta corrupção, violência, de sua própria emoção e razão? Estaremos formando seres humanos para um mundo interno cheio de incertezas? De onde iremos praticar a autoria de pensamento, se não nos foi permitido o ato de aprender a pensar, a produzir nossos próprios caminhos?

Recentemente alguns debates relacionados ao campo da EF, rotularam um outro modelo, que segundo Mello (1996), poderíamos chamar de um Novo Movimento ou uma nova forma de construir o conhecimento histórico. Segundo a concepção de Lima (2008), sua busca, visa através da EF, apreender de que forma podemos pensar a construção de um desenho de corpo para o homem brasileiro, de um determinado tempo e espaço, destacando para os diversos segmentos da sociedade em que advêm a se expressar livremente.

Para Foucault (2008) entende-se por corpo, como na maioria de seus esboços, de forma não facilmente sistematizável, principalmente porque em momento algum, ele se preocupa em como explicitá-lo em suas obras. Ainda assim, podemos retirar de sua produção, sobretudo a partir da obra **Vigiar e Punir**, seu entendimento de corpo, isto é, o significado que confere ao corpo e a importância desse em suas obras.

Na concepção de Foucault (2008), o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um recipiente, uma superfície que se mantém ao longo de nossas vidas, nossa história. Resumindo, podemos dizer que, para Foucault, o corpo é uma figura de ente, composto por ossos, carne, órgãos e membros, portanto é como matéria, ou seja, um *lócus* físico e concreto.

Podemos dizer que essa matéria física não é inerte, sem existência, mas sim uma superfície que podemos moldá-la, remodelá-la, transformá-la através de técnicas disciplinares e de biopolítica. Em sua obra **Vigiar e Punir**, Foucault traz como argumento que, em curto espaço de tempo em meios ao século XVIII até aproximadamente ao século XIX, modificou-se o desenho de punir e o significado da punição. Antes, a punição ajustava-se em evidenciar quem exercia ou, no caso, detinha o poder.

Posteriormente, o poder punitivo ocultou-se não somente nas instituições, mas ainda em suas ações sobre os corpos. Sobrepujou-se o suplício público como manifestação de poder para se instalar o poder de “cura” sobre aqueles considerados normalizados e produzidos como seres anormais ou monstros.

Nesse caminho, “[...] o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. (FOUCAULT, 2008, p. 16).

Vista de outra forma quando nos referimos à palavra *ente* corpo e a suas técnicas, é importante compreender suas análises referentes aos processos de subjetivação, pois Foucault, em relação à história do sujeito moderno, faz dela uma história política em se tratando de corpo. Através dessa política de subjetivação de conotação de corpo, tem gerado frutos produtivos na atual sociedade, pois, de certa forma, muitos trabalhos vêm explorando e calando nossos gestos, nossas falas e posturas na contemporaneidade.

O corpo sofre a ação exercida pelo poder presente nas instituições rotuladas como escolas, prisões, creches, hospitais.

A violência e a agressão são expressões que nos causam sempre algum dano, seja ele de ordem material, emocional, corporal ou ético. Portanto, se inserem em nosso contexto das relações sociais. A partir dessa premissa, a interação entre os sujeitos encontra-se intensamente constituída pela interiorização das normas e pelo autocontrole, estruturados no desenvolvimento da personalidade.

Seria utopia tentarmos ir em busca de canções que toquem e que cativem nossas almas. O soar das canções harmonizam nossos corpos através de seus gestos, sua poesia com o todo, com o universo de nossas almas. Que as canções possam acalmar a desarmonia e a violência que assombam nossas salas de aula, nossa sociedade, nossos corações.

Quiçá, através das falas científicas, possam brotar sonhos recheados de esperança, vida, felicidade, respeito, amor e ética. A alma e o corpo dos educadores clamam pedindo amor; ajuda que se traduz em solidariedade, acolhida, confiança: pelo bem-estar, pela paz.

Afinal, segundo Foucault (2008), o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Nas técnicas disciplinares, o corpo é historicamente centrado, articulado com o nascimento das ciências sociais e o fortalecimento de instituições como a prisão, a fábrica, a escola e a família. A construção de corpos está inteiramente ligada a interesses capitalistas para melhor gestão e ação de indivíduos.

Primeiramente, o corpo é considerado a passagem da objetivação do sujeito como objeto de conhecimento dos outros. Desse modo, com base no poder disciplinar, aplicam-se práticas “duras” e herméticas, dando pouco lugar, por meio de hipóteses normativas, para a resistência de corpos e sujeitos. Os discursos gerados em torno do corpo saudável não são comuns a todos, e poucos chegam da mesma maneira.

De modo geral, são dirigidos a sujeitos de determinado tipo, com sensata visão do mundo, com certo conjunto de valores morais. Aqueles de quem a constituição discursiva

descuidou ou aos quais não conseguiu chegar dificilmente serão “apreendidos”. Esta visão contemporânea traz consigo um molde de corpo-máquina, socialmente explorado e manipulável, sob um olhar de ganho econômico a qualquer preço.

Também, não se pode separar desse molde o lugar exercido pelo domínio disciplinar, nos termos das cessões descritas por Foucault (2008). Ainda como consequência, a exploração recaía, de certa forma, sobre o corpo de quem trabalha, no intento de maximizar a utilização da força de trabalho. Sem dúvida, está implícita uma prática domesticadora que impossibilitava a corporeidade do trabalhador.

De fato, eles não se tornam sujeitos dos tais discursos. Presume-se daí que uma das probabilidades de eficiência de práticas e discursos empregados para governar sujeitos e corpos depende da habilidade deles de serem convencidos a se aliarem a uma estratégia específica. Outra figura de resistência aos mecanismos para que se produza um corpo saudável é a variedade de discursos de origens midiática, escolar, familiar, social, entre outros.

De acordo com a liquidez tecnológica, a televisão acaba sendo um leque de ofertas aos prazeres alimentares, e também de contradições: por um lado apreendemos a fazer pratos deliciosos e tentadores, e por outro descobrimos as armadilhas que esses pratos oferecem à saúde.

Nas escolas, os alunos são provocados aos treinamentos esportivos visando à competição, porém esses mesmos alunos não são motivados para a realização das práticas. No entanto, encontramos contradições nas aulas de biologia quando são alertados para os perigos anatômicos e fisiológicos das atividades físicas inadequadas.

Desse modo o corpo nos dias de hoje torna-se um desafio sociopolítico-econômico enorme além do que, perante este cenário, redescobri-lo descreve um movimento que consente re-significá-lo como um forte marcador social da contemporaneidade, e a EF exerce uma ação fundamental no contexto desse desafio.

Tudo isso prova que o corpo tornou-se uma referência central, dotado de uma importância social, gerando investigações a respeito desse fenômeno que, na sua especificidade, é objeto de estudo da EF. O corpo, então, é visto como um objeto defeituoso, um acessório descartado, um rascunho a ser corrigido, O uso da tecnologia veio para mudar o corpo, e o corpo extasiado não é o mesmo que vivemos, mas um redefinido e retificado para acatar aos padrões sociais estabelecidos como ideais.

Na vida, o desprezo pelo corpo é uma figura de desprezar a si próprio, o que não é válido para a maioria das sociedades humanas, sendo que, em algumas delas, as

transformações do corpo ressaltam uma dimensão lúdica ou uma construção de si mesmo.

A corporeidade na contemporaneidade passa a ser produzida por fatores extrínsecos à vontade do sujeito. Assim, ao alcance de suas mãos, esse sujeito descobre, através do corpo, um desenho possível de transcendência pessoal e de contato.

O corpo não é apenas uma máquina bruta, mas sim uma estrutura dotada de sentimentos que emana sedução e sensações. Ele se transforma no espaço geométrico da reconquista de si mesmo, uma região a ser explorada na procura de percepções inéditas a serem fisgadas.

Necessitamos sempre ir além do corpo físico, buscando a essência para entender quanto complexo é o ser humano e, dessa maneira, observaremos porque o indivíduo se relaciona com tudo e com o todo. É preciso lembrar que não há como fragmentar o ser humano, porque, se isso fosse possível, ele não seria completo.

Conclui-se, então, que há universo intensivo de discussões que compete na direção da constituição de sujeitos e corpos saudáveis, sendo assim bastante contraditório no sentido de garantir um pronto alinhamento aos imprescindíveis da saúde pública.

Portanto a educação deve ir ao encontro do meio em que o homem transforma-se humano fazendo parte dessa sociedade, do mundo em que habita e do universo. Esse homem não deve ocupar uma simples posição de expectador nesse incomensurável universo; ele deve posicionar-se como um edificador que, ao edificar o mundo, estabelece com ele uma relação de permuta.

Assumir o protagonismo na formação significa ser um profissional que se assume como autorregulador da própria prática. Autorregular e protagonizar a própria prática implica não ficar à espera de ser treinado ou formado.

Significa recorrer a mecanismos que viabilizem a gestão e a negociação das próprias necessidades formativas. A sensação de estar **ação** pouco **criativa** decorre da falta de exercitar a **possibilidade de inovar**. (NOGUEIRA, 2002).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Assim, a fim de se pensar e repensar a práxis docente e se propor um projeto pedagógico reafirma-se a necessidade de orientar as ações desse processo nas experiências e

saberes dos docentes, afinal, cada uma das professoras traz consigo um determinado tipo de concepção e prática pedagógica.

Estar atentos ao que pensam, às explicações de como as crianças aprendem e ao modo como organizam sua forma de ensinar são ricos instrumentos para a redefinição da proposta pedagógica para essa etapa de formação, o que poderá contribuir significativamente para a superação da dissociação teoria x prática.

A reflexão crítica para Freire (1996, p. 22), sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo. Percebe-se, muitas vezes, uma escolha teórica que recai sobre uma teoria que, através de diversas deformações feitas pela incompreensão inconsciente do professor, acaba por justificar a sua prática intuitiva. Existe ainda uma repetição de modelos educacionais e práticas vividas pelos próprios professores enquanto alunos.

A superação da dicotomia teoria x prática somente se efetiva na medida em que as vozes das professoras são escutadas e potencializadas por meio da sua participação e envolvimento na definição das metas e objetivos do ensino de uma determinada escola. Algo tão caro à educação e que nomeamos de autonomia docente. (CONTRERAS, 2002; CARVALHO, 1999; VIANNA, 1999; PERRENOUD, 2002).

Para tanto, é preciso considerar que o olhar sobre o cotidiano da escola, seja sobre os aspectos legais (Regimento, Projeto Pedagógico, Planos de Estudos), seja sobre os epistemológicos, deve ser observado na complexidade educativa, própria do ato de ensinar e aprender.

Assim como diz Arroyo (2007, p. 128) “[...] parece-me que deveríamos mudar o nosso olhar. Acho que o olhar demasiadamente mercantil não permitiu ver os movimentos sociais como sujeitos de história e sujeitos da própria história da educação”.

Logo, faz-se importante agregar experiências e leituras das diferentes áreas do conhecimento, fomentando uma formação continuada do docente que cada vez mais priorize os valores da dignidade humana.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A compreensão de EF e seus objetivos na escola, à luz das concepções de currículo contemporâneas, precisa ser reavaliada e examinada no que se refere à transformação de sua prática pedagógica. Com isso, pressupõe-se que, em um sentido geral e abstrato, o

componente currículo representa a dimensão cultural e cognitiva do ensino, englobando, portanto, “[...] seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores”. (SOUZA, 2001. p. 82).

Os cursos de licenciatura em EF, no seu contexto geral, oferecem como uma de suas propostas habilitar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, de forma que o esporte possa ficar arraigado nos demais elementos da cultura da corporeidade em sua vida. Um dos grandes desafios do educador é escolher com êxito e atenção, o que ensinar e de que maneira ensinar. Ele deve medir aprendizagens que tenham sentido na vida dos educandos, começando pela própria escolha dos conteúdos que possam despertar a vontade de aprender. Essa busca pelo conhecimento deve ser incessante por parte do educado, pois nas doces e expressivas palavras de Freire:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).

Molina (1997) tem uma visão própria da prática da EF escolar, pois estabelece que o conteúdo que fundamenta esse componente curricular está enraizado historicamente nas manifestações culturais das técnicas corporais e, ainda, embasado nos objetivos educacionais, na saúde, no lazer e no treinamento físico esportivo.

A Carta Brasileira de Educação Física determina que, para haver uma EF de qualidade nas escolas, é indispensável que seja obrigatória no ensino básico e que exista uma integração perante às outras disciplinas na composição do currículo escolar. Seu conteúdo deve ser elaborado sob a forma de esporte como um processo educacional, possibilitando ao aluno experiências, vivências e convivências no uso de atividades físicas e no conhecimento de sua corporeidade. (CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2001).

Há uma preocupação hoje em discutir a crise dos cursos de licenciatura em EF, na medida em que estes estariam alienando-se progressivamente da realidade. Diante dessa premissa, na atual conjuntura, enquanto professores/formadores, estaríamos ensinando nossos alunos a pensar? Os cursos de licenciatura em EF, através de seus currículos e de sua estrutura, estariam preparando cidadãos críticos e conhecedores do processo de construção da sociedade? Ou estariam eles limitando-se apenas à transmissão de conhecimentos práticos?

Para tanto, é preciso considerar que o olhar sobre o currículo, seja sobre os aspectos legais (Regimento, Projeto Pedagógico, Planos de Estudos) como sobre os epistemológicos devem ser observados na complexidade educativa, própria do ato de ensinar e aprender.

Assim, se faz importante agregar experiências e leituras das diferentes áreas do conhecimento, fomentando uma formação continuada do docente que cada vez mais priorize os conhecimentos interdisciplinares.

Quando nos voltamos à discussão dos cursos de licenciatura em EF, queremos debatê-la como campo acadêmico-profissional, contrapondo-se à imagem de área mais habitualmente utilizada em que se constitui a partir de uma aparência acrítica ou considerada ingênua, de forma a pensar apenas em lugares livres e independentes ou completamente contidos a determinações externas. Trata-se da concepção de campo que, segundo Bourdieu (1983): “[...] é destacado como um lugar construído por determinada ação profissional e/ou científica na concorrência e ligação de forças entre outras profissões ou especificidades acadêmicas, e não constituída *a priori*”.

A EF quando instalada no Brasil por volta do séc. XIX sofre uma influência significativa na área médica, ou seja, ela representava um espaço de construção da figura de homem forte, ágil e empreendedor. Isso pode ser constatado tanto nas práticas pedagógicas da área como nas falas produzidas pelos atores sociais que constroem o campo acadêmico da mesma.

A ênfase era dada aos exercícios físicos, de maneira a ser entendida como receita e remédio, posto que os hábitos de higiene expandiram-se na época, inicialmente na Europa, conquistando e invadindo espaço nas aulas de EF. O zelo com o corpo obedece a uma necessidade a ser cumprida pela sociedade.

A partir dessa invasão, o início das décadas do século XX, foi marcado no sistema educacional brasileiro pela forte influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Nesse momento, a Educação Física Escolar era considerada uma atividade excepcionalmente prática, contribuindo assim para não caracterizá-la pela instrução física militar. Os professores de Educação Física que agiam nas escolas apresentavam como função a de instrutores de exercícios físicos e movimentos técnicos considerados mecanizados.

Fazendo uma análise do campo da EF, partilhamos com as hipóteses de Paiva (2000):

- a produção de sentidos comuns sobre história da Educação Física;
- a possibilidade de problematização a partir do diálogo criativo e vigilante com as “verdades incorporadas” e seus respectivos questionadores;

- a demarcação de diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimos/continuidades e;
- uma síntese provisória da história da Educação Física que permite objectualizá-la a partir da noção de campo.

Ainda aparece nos debates a respeito da teoria da EF segundo Betti (1996), onde ela classifica essa teoria em dois grupos que nomeia como matriz científica e matriz pedagógica. No primeiro, ela idealiza a EF como conhecimento científico, no segundo, na forma da prática social de intervenção. Entre outros ela aponta autores que se influenciaram em uma ou outra dessas matrizes.

Na busca pela superação do dualismo relacionado ao debate teórico-epistemológico da EF, Betti (1996), sugere uma teoria da Educação Física em que o campo da pesquisa seja dinâmico, onde a reflexão seja fundamental e o diálogo com as experiências e vivências de cada sujeito envolvido seja o caminho pedagógico a ser conquistado.

Para ela, a teoria encontraria formas de criticar e sistematizar esses conhecimentos científicos e filosóficos, nas quais poderia receber e enviar diferentes demandas para a prática social, como também para as Ciências e Filosofia. Para a autora, a prática poderia contribuir na mediação entre essas duas matrizes; científica e pedagógica, onde elas comparecem no debate em respeito à identidade epistemológica na EF, ou seja, na mediação entre a teoria e a prática, e também na mediação entre o fazer corporal e o saber desse fazer.

Desde o início da história, as IES estão na mira das reformas políticas norteadas com o objetivo de adaptarem-se às demandas e aos interesses dos períodos sócio-históricos em que são praticadas. Estas reformas vêm se mostrando em constante conflito em relação aos movimentos sociais que, por sua vez, lutam por uma educação pública, de ensino gratuito, de qualidade, para além da lógica imposta pelo capital.

Atualmente esses conflitos têm marcado presença nos processos de reformas a que chamamos de Diretrizes Curriculares Nacionais. (DCN's)²² e, sobretudo, no que se refere ao âmbito dos cursos de graduação para formação de professores de ensino básico. Assim, um dos objetivos desse estudo será o de analisar as novas DCN's junto às tres instituições já mencionadas anteriormente, ou seja, de que forma essa nova proposta das DCN's está contribuindo perante o contexto da reforma curricular desses cursos. Assim, no primeiro

²² Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos Profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior. Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Peça indispensável do conjunto das presentes DCN's, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 18 de mar. de 2004.

momento, será feito um desenho das representações dos docentes e coordenadores das três instituições, sendo duas da rede privada e uma da rede pública de ensino, pautadas na suas práticas e saberes no que diz respeito a sua formação inicial e de seu exercício profissional.

Em 1996, frente à nova LDBN, em função de toda uma história calcada na tradição tecnicista, foi feita uma intensa revisão estabelecida em torno de um tipo de formação profissional com raiz acentuada nas Universidades Públicas e Privadas. Diante deste contexto, podemos perceber, que essa tradição ainda está concentrada no interior de muitas delas, do mesmo modo como compôs uma intensa organização hierarquizada e burocratizada dessas instituições.

Esse exemplo de formação profissional, na atual contemporaneidade tanto nas Instituições Públicas, como nas Privadas, tem se mostrado de forma pontual, com um quadro de deficiência frente aos desafios do mundo, muitas vezes, ficando a graduação comparada a apenas uma formação continuada, revelando-se inadequada para os desafios do mundo contemporâneo, dentro do qual a graduação passou a representar a etapa inicial de um longo e amplo processo de formação continuada e inflexível ao futuro profissional.

Diante de tantos conflitos e contradições, pretende-se buscar nesse estudo caminhos que passem uma simples formação, ou seja, que nossos discentes e docentes possam defender suas pesquisas, galgados nas concepções filosóficas e científicas com a capacidade de apresentar subsídios para uma melhor qualidade de ensino dos cursos de graduação, aquém dos marcos imperiosos e tecnicistas hegemônicos.

Para tornarmos um profissional reflexivo é necessário demonstrar uma capacidade de observar a prática como um ambiente de reflexão crítica, problematizando a realidade da prática pedagógica, refletindo, analisando e reiventando de forma criativa as alamedas de sua ação de maneira a resolver os conflitos, edificando seu desempenho no exercício profissional.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, segundo Freire:

O momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Desse modo, entendemos que o trabalho do formador figura-se como um ambiente de criatividade no qual o docente, na resolução de seus problemas do dia a dia, do seu saber/fazer, desenvolve atuações não planejadas, mas que, ao mesmo tempo apresentam-se

como retornos aos desafios que a prática lhe impõe. Essas atuações estão alicerçadas na articulação de saberes distintos dos docentes, entre eles: da formação, formadores, etc. E, também, nas situações diante da prática, muitas vezes tomadas por conflitos e incertezas, esse formador é movido a uma reflexão na proposta de estabelecer novas formas de ser e de agir que, muitas vezes, conduzem sua autoformação.

Esse paradigma desenhado pelas relações internacionais constituídas pelos pactos comerciais aponta diariamente a exigência da formação de um novo modelo de trabalhador que corresponda às necessidades do mercado esmagado pelo capital, assim como de propostas teóricas que possam buscar a unificação do histórico-social imposto pelos organizadores da educação com uma teoria pedagógica capaz de nortear o trabalho desses docentes, ou seja, de criar possibilidades de intervenção política de credibilidade, com a finalidade de construir coletivamente, projetos históricos, políticos e pedagógicos sendo modificados e reiventados dentro da realidade de cada instituição de ensino.

Esse processo de reformulação entre as Licenciaturas deve ser infinito, de modo a promover a constante realização de seminários, debates e pesquisas com a finalidade de aprofundar discussões dos cursos de EF como um espaço privilegiado no desenvolvimento na área da ciência da educação. Preparar nossos alunos para o mercado de trabalho, de forma a se tornarem um cidadão digno, honesto, com direitos a saúde, ensino, para a construção de valores morais, cívicos e pela emancipação humana é um desafio para além do trabalho corporal.

Para Zitkoski (2003, p. 1), “[...] o desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, igualmente, novas bases filosófico-científicas capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade”.

Assim, de acordo com a Resolução nº 7 do dia 31 de março de 2004, (Art. 4º), o curso de EF deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Portanto, ao pensar na estrutura dos projetos pedagógicos junto ao currículo das disciplinas, é necessário pensar nos interesses da sociedade junto à educação, atrelados na história e nos conflitos de raça, classes, religiões e sexo. (NASCIMENTO, 2010).

Conforme Freire (2008, p. 120), *currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.*

Resgatar com isso, a relevância das teorias curriculares nos contextos pedagógicos é, pois, recuperar a consciência do valor político e cultural da escola, principalmente nos momentos históricos de profundas rupturas, em decorrência da pressão que as instituições escolares sofrem para que adaptem seus conteúdos e modos de gestão aos indicadores econômicos e às leis de mercado. (NASCIMENTO, 2010, p. 23).

Para Freire (2008), somente nessa perspectiva os professores podem exercer o direito de pensar, fazer e experimentar, decidindo qual é o currículo que interessa em resposta às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?

Dessa forma, entendemos que as licenciaturas devem preparar o aluno no exercício de sua prática, com a responsabilidade de formar o indivíduo para ser um cidadão capaz de criticar, refletir, dialogar, apontar novas reformas de cultura corporal do movimento. A educação exige liberdade de ensinar e aprender, liberdade de diálogo, de escuta.

Quem se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente, compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Assim está a situação da globalização hegemônica que nossas instituições se encontram, onde a educação frequentemente se encontra cercada de fragilidades e com pouco vigor para dar a sua contribuição no que diz respeito ao processo de emancipação humana. Partindo dessa premissa, novos olhares sobre emancipação precisam ser (re)avaliados, por meio de um debate teórico que aprecie os problemas e as perspectivas da emancipação das academias frente às novas configurações associadas instituídas.

De acordo com o conteúdo até agora apresentado, percebe-se a existência de movimentos com relação à EF. Os autores citados nos revelam, por meio de caminhos diferentes com seus referenciais teóricos, que os objetivos se parecem em todas as propostas, ou seja, que os cursos de licenciatura podem oferecer disciplinas de EF recheados de conteúdos expressivos de essencial importância aos alunos. É fundamental, contudo, que seja enfatizada a necessidade da seriedade da ação do docente e da responsabilidade com o processo pedagógico dos cursos envolvidos.

Afinal, Santin acredita e luta:

[...] Ao se pensar o curso, a disciplina EF, ou o esporte, pode-se levar em consideração outros critérios que não colocam como eixo de referência o modelo padrão. Para isso é preciso substituir a ideia do homogêneo pela ideia do heterogêneo. Significa dizer que o mais importante não são as características

comuns e semelhantes, mas sim as diferenças específicas, as características pessoais e as situações existenciais. Cada exercício, cada movimento, cada postura deverão ser determinadas pelo critério do mais adequado à circunstância. (SANTIN, 1987, p. 48).

Com base nos dizeres de Freire, observamos o quanto se faz necessária a mudança dos paradigmas ainda hoje praticados pela EF. Se aspirarmos que a EF realmente apresente um novo entendimento e acesso junto a toda comunidade escolar, é indispensável um resgate das ações metodológicas e de conteúdos curriculares que sejam significativos. Portanto, conhecer e transformar não constituem dualidades da ação educativa, mas aspectos distintos de uma unidade, mediante a práxis histórica do ser humano que, por sua vez, indica um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 2008, p. 162).

Assim, após todas as tendências metodológicas aqui mencionadas, a ação do professor é essencial, bem como, a importância com o conhecimento historicamente determinado e o conhecimento vivenciado pelos discentes e docentes do processo. Posto que, tanto os conteúdos como as ações metodológicas de cada disciplina são interdependentes, necessitando concomitantemente da competência e da responsabilidade de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

É preciso acreditar que as visões epistemológicas dos professores interferem nas práticas curriculares dos alunos. Afinal quando eles manifestam suas ideias do que sejam conteúdos de aprendizagem e conhecimento válido, são levados a selecionar determinados conteúdos, a adotar procedimentos metodológicos e a avaliar o processo de aprendizagem.

Segundo o pensamento de Sacristán (1998), o professor ao transformar os conteúdos da área ou disciplina em conteúdos pedagogicamente elaborados, desempenha certa competência cultural, artística, etc.

Os problemas pedagógicos do currículo são um tema que vem sendo pesquisado tanto pela Sociologia da Educação como pela Pedagogia Crítica, que desde os anos 70 vem adotando uma concepção crítica da educação e do currículo, fazendo deles uma relação com a sociedade de classes. Assim, a “[...] Pedagogia, em seu caráter crítico, não se limitaria a descrever ou contemplar a realidade educacional, mas pretende construí-la como sendo própria do contexto social”. (CORREA; MORO, 2004, p. 54).

Frente a essa realidade de incertezas e medos, ainda assim, precisamos ter o olhar voltado para o novo, abusando da ousadia, deixando o medo submerso, pois ousar significa ter competência, ter compromisso para com seu próximo, ter humildade e fé, pois do contrário estaremos retrocedendo e comprometendo nossa geração que ainda caminha por um ideal.

4.3 LICENCIATURA X BACHARELADO: “PROFESSOR” OU “TREINADOR”?

Em março de 2004 foram instauradas as novas diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para os cursos de EF, o que acarretou a famosa divisão curricular, surgindo nesse momento dois cursos: licenciatura e bacharelado. Mas como tudo isso começou?

Com as mudanças no mundo do trabalho, na década de 80 grupos privatistas da área idealizavam o campo não escolar como um novo campo de trabalho, tendo uma visão lucrativa e empreendedora da mesma, dessa forma entendendo a EF apenas como um mercado das atividades físicas.

Sendo assim, essa idealização desses grupos privatistas (atual CONFEF/CREF's) queriam a criação de um curso que viesse a suprir a demanda para a formação desse novo campo informal e precário que se “abria”. Após um tempo, surge a Resolução 03/87 criando o bacharelado que foi uma descaracterização epistemológica da área, na tentativa de assegurar o trabalho nos campos não-escolares, descaracterizando assim o trabalho pedagógico.

Depois de longas discussões, anos mais tarde, em 2004, ocorre a divisão do curso de EF, sendo assim, aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (07/2004). É relevante ressaltar que o sistema CONFEF/CREF's teve grande influência para firmar essa divisão curricular, pois, seu interesse é apenas de mercado, isto é, com a formação dos bacharéis em EF, o sistema obriga a todos que se filiem a ele para poder exercer a profissão.

E ainda não contentes criaram falsas polêmicas em nossa área que foram e são reproduzidas cotidianamente, nos dizem que: “Os licenciados em Educação Física devem trabalhar somente na escola e os bacharéis no campo não escolar, isto é, clubes, academias, hotéis, etc.”

A licenciatura é a formação de professores, seja para a área escolar ou não. O licenciado pode atuar em todos os campos e a licenciatura se caracteriza por ser plena. Portanto, não há nenhum impedimento legal para o licenciado atuar em qualquer posto de trabalho. Quem pode dizer e legislar sobre as profissões é somente a União, sendo inconstitucional a exigência aos conselhos de área. (PARECER CNE N° 400/2005).

O bacharelado forma unicamente para o campo de atuação não escolar. Isso é um interesse mercantil, para que estes não tenham opção de escolha, ficando submetidos à desvalorização de seu trabalho. Além de não ter os conteúdos pedagógicos, o bacharel fica condicionado a trabalhar em um campo que não garante direitos trabalhistas e descaracteriza a EF por afirmar que este é um profissional somente da atividade física. Independente de onde

iremos atuar seremos professores, pois estaremos trabalhando com o trato pedagógico. Mas, o que o Movimento Estudantil de EF defende?

Queremos a revogação das atuais DCN's, para a formulação de um currículo amplo, que contemple o conhecimento da Educação Física que é a cultura corporal, uma formação que abranja o caráter pedagógico, técnico, político e social.

Entretanto, a partir desse movimento, a formação em EF entra em um dilema, pois se a licenciatura também é considerado um curso de graduação, também deve seguir a resolução. Isso acarretou muita agitação entre as instituições de ensino e estudantes, isto é, segundo Silva (2009), apareceram inúmeros problemas quanto a estruturação dos currículos das licenciaturas e bacharelados organizados pelas Instituições de Ensino Superior do País, pois não conseguiu-se criar uma identidade para a área e em última veemência, depreciou a consolidação da imagem deste profissional perante a sociedade. Para trazermos ao leitor o entendimento da dimensão do conhecimento entre as duas fragmentações licenciatura e bacharelado, buscou-se o apoio no conceito inserido na resolução CNE/CES nº 07/2004²³.

Todas essas dimensões, significam na prática, os conhecimentos que precisam estar incluídos em qualquer curso de EF. Portanto, os cursos, nessas situações, têm sua formação dividida em disciplinas representadas por cada uma dessas dimensões.

Logo, fez-se uma análise sobre a concepção dos cursos seguida da matriz curricular de cada instituição envolvida na pesquisa, como forma de buscarmos, se realmente faz sentido a fragmentação dos cursos, e, se os docentes e coordenadores dessas instituições, estão de acordo com ela, ou seja, de que forma eles percebem essa fragmentação enquanto a relação da figura do professor para o técnico.

A escolha pelas instituições escolhidas para a análise documental deu início pelas redes de ensino privada seguida da rede de ensino pública. No primeiro momento faremos uma análise das três instituições, e ao final faremos um estudo comparativo, tanto nas concepções dos cursos, quanto das matrizes curriculares existentes, no sentido de mapear suas aproximações ou distanciamentos das orientações existentes nas DCN's.

²³Documento que versa a respeito dos conteúdos que devem estar inseridos nos diferentes cursos de graduação em EF, tanto Licenciatura quanto o Bacharelado. As dimensões do conhecimento são divididas em duas partes: formação ampliada, que é representada pelas seguintes dimensões: Dimensão da relação ser humano – sociedade, dimensão biológica do corpo humano e dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico. A segunda parte é chamada de formação específica e se subdividem em dimensões culturais do movimento humano, dimensão técnico – instrumental e dimensão didático – pedagógico.

1) CENTRO UNIVERSITÁRIO UNILASALLE, situado na cidade de Canoas/RS, conforme os quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Concepção do Currículo de Licenciatura em Educação Física da Unilasalle/Canoas/RS

- Habilitar profissionais para a docência na Educação Básica com sólida formação ética, cultural, filosófica, científica, tecnológica e pedagógica levando em conta os princípios da Instituição e as constantes mudanças na sociedade na qual irão atuar.
 - Promover uma educação com base em valores éticos e morais numa perspectiva humanista.
 - Oferecer vivências nas diversas situações pedagógicas da Educação Física escolar.
 - Possibilitar a construção da autonomia do acadêmico permitindo a investigação da própria prática e estimulando o aprender a aprender.
 - Incentivar a progressiva autonomia intelectual e profissional do aluno licenciado.
 - Promover uma sólida formação geral, necessária para que o acadêmico supere os desafios das condições do exercício profissional e intelectual.
 - Organizar um modelo pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade.
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando o ensino com a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.
- Integrar as atividades de estágio e demais atividades que constituem o saber acadêmico com a prática profissional, construindo as habilidades e competências necessárias para a atuação no ambiente escolar.

Fonte: Res. 024/99 de 30/11/99 CONSUN. Parecer 600/04 SESu Portaria 1244 de 13/05/04, D.O.U de 14/05/04.

Quadro 3 - Concepção do Currículo de Bacharelado em Educação Física da Unilasalle/Canoas/RS

A organização do currículo do bacharelado em Educação Física atende ao que prescreve a Resolução CNE/CES nº 07/31 de março de 2004. Assim sendo, a organização curricular articula as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, que são:

1º Formação Ampliada que abrange as seguintes dimensões do conhecimento:

- Relação ser humano-sociedade.
- Biológica do corpo humano.
- Produção do conhecimento científico e tecnológico.

2º Formação Específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, contempla as seguintes dimensões:

- Culturais do movimento humano.
- Técnico-instrumental.
- Didático- Pedagógico.

As unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física são aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando o seu papel dentro da história do Brasil.

A temática da História e Cultura Afro brasileira e indígena fará parte dos conteúdos das disciplinas e atividades do curso. A educação ambiental como processo no qual o indivíduo constrói valores sociais, conhecimentos, atitudes competências voltados para a conservação do meio ambiente será desenvolvida de forma transversal nos conteúdos das diferentes disciplinas e estarão presentes nos planos de ensino bem como nas ações vivenciadas no curso.

Fonte: Resolução CONSUN 598, de 30 de novembro de 2012, referente reformulação do Projeto Pedagógico

A seguir, trago na íntegra, nos quadros 4 e 5, a visualização das matrizes curriculares dos dois cursos:

Quadro 4 - Matriz curricular do curso de Educação Física Unilasalle – Licenciatura

Credenciamento: Decreto de 29/12/98 – D. O. U. de 30/12/98
 Recredenciamento: Portaria 626 de 11/05/12 – D. O. U. de 18/05/12

EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA						
Renovação do reconhecimento portaria Ministerial nº 286/ 12 de 21/12/12 – D. O. U. de 27/12/12 Currículo 5 implantado em 2013/1						
SEM	CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CR	HORAS	PRÉ-REQ	
I	02604	Leitura, Produção e Revisão de Textos	04	60	-	
	02804	Iniciação Esportiva	04	60	-	
	01495	Ginástica Geral	04	60	-	
	01598	Recreação	04	60	-	
	02665	Fundamentos de Anatomia Humana	04	60	-	
	01488	Introdução e História da Educação Física	04	60	-	
II	00473	Sociologia da Educação	04	60	-	
	01771	Desenvolvimento Motor	04	60	-	
	02668	Anatomia Humana	04	60	02665	
	01493	Esportes Individuais I	04	60	-	
	01500	Esportes Individuais II	04	60	-	
III	01491	Esportes Coletivos I	04	60	-	
	01497	Esportes coletivos II	04	60	-	
	01492	Cinesiologia	04	60	2668	
	01087	Fisiologia e Biofísica	04	60	-	
	00785	Psicomotricidade	04	60	-	
	01586	Psicologia da Educação**	04	60	-	
IV	01587	Políticas educacionais**	04	60	-	
	01501	Esportes Coletivos III	04	60	-	
	00791	Fisiologia do Exercício	04	60	1087	
	01494	Metodologia do Ensino da Educação Física*	04	60	-	
	01496	Educação Física: Educação Infantil e Anos Iniciais*	04	60	-	
	01588	Didática**	04	60	-	
V	02724	Estágio supervisionado I	04	100	-	
	A matrícula em disciplinas do 5º semestre e, subsequentes, exige conclusão dos semestres anteriores: resolução Conselho Acadêmico Nº 01/20009 de 01/04/2009					
	02725	Estágio Supervisionado II	06	100	-	
	01498	Avaliação Física	04	60	-	
	01499	Expressão Corporal e Fundamentos Rítmicos	04	60	-	
	02805	Esportes Coletivos IV	04	60	-	
	01769	Aprendizagem Motora	04	60	-	
	02704	Libras	04	60	-	
	VI	02619	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	60	-
		02726	Estágio Supervisionado III	04	100	-
01211		Bioética	04	60	-	
01503		Educação Física: Ensino Fundamental – Nível Médio*	04	60	-	
00805		Natação	04	60	-	
VII	01047	Optativa I	04	60	-	
	02605	Fenômenos Culturais Religiosos	04	60	-	
	02620	Trabalho de Conclusão de Curso II	04	60	02619	
	01048	Optativa II	04	60	-	
	03912	Estágio Supervisionado IV	04	100	-	
	01505	Introdução à Nutrição	04	60	-	
01506	Educação Física – Adaptada	04	60	-		
Subtotal			174	2680		
Atividades Complementares				200		
TOTAL				2880		

*Disciplina com 20 horas de prática de ensino

**Disciplina com 30 horas de prática de ensino

Disciplina optativas: O aluno pode cursar qualquer disciplina dos cursos oferecidos pelo unilasalle, escolhida em comum acordo com a coordenação do curso, desde que atendidos os pré-requisitos.
 A disciplina de Libras pode ser cursada como optativa de acordo com o decreto 5626/2005.

Atividades Complementares: A integralização do currículo se dá através da realização de Atividades Complementares, de acordo com a Resolução do conselho Acadêmico nº 436/13 de 10/04/2013.

A Resolução CONSUN nº 486/10 de 27/08/2010 – Aprova a Extinção da oferta do curso de Educação Física Licenciatura no turno da Manhã a partir de 2011/1.

Av. Victor Barreto, 2288 – 92010-000 – CANOAS/RS – CNPJ 92.741.990/0040-43 – FONE: (51) 3476 8500 – Fax: (51)3472 3511 – www.unilasalle.edu.br

Fonte: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. UNILASALLE: www.unilasalle.edu.br/canoas

Quadro 5 - Matriz curricular do curso de Educação Física Unilasalle - Bacharelado

Credenciamento: Decreto de 29/12/98 – D. O. U. de 30/12/98
 Recredenciamento: Portaria 626 de 11/05/12 – D. O. U. de 18/05/12

EDUCAÇÃO FÍSICA – BACHARELADO					
Autorização resolução. CONSUN/UNILASALLE Nº 134/03 de 24/10/03 Currículo 3 implantado em 2013/1					
SEM	CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CR	HORAS	PRÉ-REQ
I	02604	Leitura, Produção e Revisão de Textos	04	60	-
	02804	Iniciação Esportiva	04	60	-
	01495	Ginástica Geral	04	60	-
	01598	Recreação	04	60	-
	02665	Fundamentos de Anatomia Humana	04	60	-
	01488	Introdução e História da Educação Física	04	60	-
II	01493	Esportes Individuais I	04	60	-
	01500	Esportes Individuais II	04	60	-
	02668	Anatomia Humana	04	60	02665
	01771	Desenvolvimento Motor	04	60	-
	01491	Esportes Coletivos I	04	60	-
	02775	Biologia Celular e Molecular	04	60	-
III	01497	Esportes coletivos II	04	60	-
	01492	Cinesiologia	04	60	2668
	01087	Fisiologia e Biofísica	04	60	-
	00785	Psicomotricidade	04	60	-
	01586	Psicologia da Educação (30/30)	04	60	-
	00346	Sociologia	04	60	-
IV	01501	Esportes Coletivos III	04	60	-
	00805	Natação	04	60	1087
	00791	Fisiologia do Exercício	04	60	-
	01772	Técnicas e Recursos para Socorros	04	60	-
	02688	Biomecânica	04	60	-
	02670	Bioestatística	04	60	-
A matrícula em disciplinas do 5º semestre e, subsequentes, exige conclusão dos semestres anteriores: resolução Conselho Acadêmico Nº 01/20009 de 01/04/2009					
V	01746	Atividades Aquáticas Especiais	06	100	-
	01498	Avaliação Física	04	60	-
	00809	Fundamentos do Treinamento Físico Desportivo	04	60	-
	01499	Expressão Corporal e Fundamentos Rítmicos	04	60	-
	01769	Aprendizagem Motora	04	60	-
	02807	Educação Física e Saúde	04	60	-
VI	02805	Esportes Coletivos IV	04	60	-
	01192	Epidemiologia	04	60	-
	03920	Educação Física e Envelhecimento	04	100	-
	02808	Atividades de Academia I	04	60	-
	02810	Educação Física na Saúde Pública	04	60	-
	01211	Bioética	04	60	-
VII	02675	Pesquisa em Saúde	04	60	-
	01773	Estágio Profissional Curricular I	04	60	-
	03921	Gestão Esportiva	04	60	-
	02811	Ginástica Postural e Laboral	04	60	-
	01505	Introdução à Nutrição	04	60	-
	02809	Atividades de Academia II	04	60	-
VIII	01782	Estágio Profissional Curricular II	04	60	-
	02619	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	60	-
	02605	Fenômenos Culturais Religiosos	04	60	-
	01096	Optativa	04	60	-
	03922	Metodologia de Ensino dos Esportes	04	60	-
	01506	Educação Física - Adaptada	04	60	-
TOTAL	01779	Estágio Profissional Curricular III	04	60	-
	02620	Trabalho de Conclusão de Curso II	04	60	02619
Subtotal			174	3000	
Atividades Complementares				200	
TOTAL				3200	

Disciplina optativas: O aluno pode cursar qualquer disciplina dos cursos oferecidos pelo unilasalle, escolhida em comum acordo com a coordenação do curso, desde que atendidos os pré-requisitos.

A disciplina de Libras pode ser cursada como optativa de acordo com o decreto 5626/2005.

Atividades Complementares: A integralização do currículo se dá através da realização de Atividades Complementares, de acordo com a Resolução do conselho Acadêmico nº 436/13 de 10/04/2013.

Av. Victor Barreto, 2288 – 92010-000 – CANOAS/RS – CNPJ 92.741.990/0040-43 – FONE: (51) 3476 8500 – Fax: (51)3472 3511 – www.unilasalle.edu.br

Fonte: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. UNILASALLE: <www.unilasalle.edu.br/canoas>

2) CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA

Quadro 6 - Concepção do Currículo de Licenciatura em Educação Física do CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA

1) Concepção do curso de licenciatura

O marco teórico do Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Metodista apresenta a interface de quatro perspectivas: a educação cristã e metodista, a confessional filosófica antropológica de corte existencialista, a holística-ecológica e a pedagógica de cunho construtivista e sociointeracionista.

Segundo a perspectiva filosófico-antropológica do existencialismo, o ser humano, mulheres e homens, são concebidos como realidades inacabadas constituídos nos processos históricos. Nesse sentido, as ações educativas são coagenciamentos na formação de sujeitos e grupos na intersecção das dimensões sociais, políticas, culturais, espirituais e econômicas.

Essas ações também são disparadoras de devires possíveis. Em decorrência, a ação educativa institucional é não só um fazer técnico, mas uma atitude permanente de “ser-ter-fazer-conviver-poder-valer” o mundo-contextos-grupos e sujeitos. O paradigma holístico-ecológico articula o estudo da cultura do movimento humano. Busca superar o modelo dualista cartesiano-tomista da linearidade casual, das discontinuidades sujeito-objeto, corpo-mente, teoria-prática entre outras, do mecanismo utilitarista alienado e alienante.

Assim, a cultura do movimento humano, foco da proposta do curso de Licenciatura em Educação Física do centro Universitário metodista é concebida como ato intencional de um corpo indivisível, um corpo que se percebe e é percebido em contextos complexos.

A perspectiva pedagógica de cunho construtivista e sociointeracionista organiza neste projeto (reconhecendo sua transitoriedade como paradigma) as ações educativas na formação do/a profissional de Educação Física do centro Universitário Metodista. Conhecimentos e vivências conformarão áreas, disciplinas, conteúdos teórico-práticos em aproximações entre a vertente crítico-superadora (TAFFAREL, 1985); (BRACHT, 1992) e a concepção construtivista e sociointeracionista, (FREIRE, 1989).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do centro Universitário Metodista, ao organizar-se em torno das referências indicadas anteriormente, articula concepções que sustentam a compreensão:

- 1) de um mundo que se realiza na recriação interativa entre o humano/natureza/cultura, em tarefa inacabável perenemente;
- 2) de mundos independentes numa relação sistêmica, tendo a VIDA como foco;
- 3) da VIDA na integralidade dos sujeitos, na inclusão plural de diferenças (gênero, raça, geração); na atitude ética-estética que humaniza pessoas e grupos, relações e organizações;
- 4) de que todo saber-fazer científico tecnológico só tem razão na perspectiva da ética Cristã em que “útil é o que tem valor social” e que as realizações são fruto do trabalho comum e coletivo (BIBLIOTECA VIDA E MISSÃO, Doc 1, 1996, p. 52);
- 5) de que a Educação Física nas concepções crítico-superadora, construtivista e sociointeracionista deve considerar a cultura corporal de forma contextualizada historicamente, o binômio corpo/movimento como seu meio e fim, entendendo a construção do conhecimento como um processo que se dá na interação do indivíduo e o objeto de conhecimento, permeados pela realidade social;
- 6) de que a Educação Física na perspectiva da educação para a saúde cumprirá seu papel político e pedagógico, com o prática educativa de caráter sociocultural;
- 7) os cursos de Educação Física do centro Universitário Metodista são formados por quatro grandes linhas de formação a partir da análise da função social da profissão, levando em consideração aspectos epistemológicos e ligado ao Mundo do trabalho e à sua complexidade. São elas:

- Educação Física e Lazer	- Educação Física e Saúde
- Educação Física e Rendimento	- Educação Física e Educação

Quadro 7 - Matriz curricular do curso de Educação Física IPA - Licenciatura

SEM	DISCIPLINA	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL
	Teorias do Desenvolvimento Humano	36		36
	Leitura e Produção Textual	36		36
1º	Cultura Religiosa - Semipresencial	36		36
	Prática de Ensino	36	18	54
	História da Educação Física	36		36
	Ginástica Geral	36	54	90
	Recreação	36	54	90
	Anatomia	36	36	72
	SUB TOTAL	450 h		
	Sociologia - Semipresencial	36		36
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação - Semipresencial	36		36
2º	Fisiologia Humana	72	36	108
	Didática	36		36
	Cinesiologia	72		72
	Atletismo	36	54	90
	Futebol	36	54	90
	SUB TOTAL	468 h		
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação - Semipresencial	36		36
	Filosofia - Semipresencial	36		36
3º	Prática Pedagógica: atividades para crianças	36	36	72
	Fisiologia do Exercício	36	36	72
	Handebol	36	54	90
	Atividades Rítmicas	36	54	90
	Didática da Educação Física I	36		36
	SUB TOTAL	432 h		
	Prática Pedagógica: Libras	36	36	72
	Bioquímica	36	36	72
4º	Desenvolvimento Motor	36		36
	Didática da Educação Física II	36		36
	Voleibol	36	54	90
	Basquetebol	36	54	90
	Estágio Supervisionado I	36	108	144
	SUB TOTAL	540 h		
	Ética em Educação Física	36		36
	Disciplina Livre	36		36
	Metodologia da Pesquisa	36		36
5º	Estágio Supervisionado II	36	108	144
	Ginástica Escolar	18	36	54
	Nutrição	36		36
	Primeiros Socorros	36		36
	Lutas	18	36	54
	Optativa/Eletiva	36		36
	SUB TOTAL	468 h		
	Estágio Supervisionado III	36	108	144
	Treinamento Desportivo Básico	36	36	72
6º	Educação Física Adaptada	18	36	54
	Futsal	18	36	54
	Reeducação Postural	36		36
	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	36		36
	Ética, Sociedade e Meio Ambiente	36		36
	SUB TOTAL	432 h		
	TOTAL	2790 h		
	TOTAL AACCs	200 h		
	CH TOTAL CURSO	2990 h		

Fonte: CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA. Disponível em: < www.metodistasul.edu.br/ >

Quadro 8 - Concepção do Currículo de Bacharelado em Educação Física do CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA

2) Concepção do curso de bacharelado

O marco teórico doutrinal do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Metodista – IPA apresenta a interface de quatro perspectivas: a educação cristã e metodista, a confessional filosóficoantropológica de corte existencialista, a holístico-ecológica e a pedagógica de cunho construtivista e sociointeracionista. Segundo a perspectiva filosófico-antropológica do existencialismo, o ser humano, mulheres e homens, são concebidos como realidades inacabadas, constituídos nos processos históricos. Neste sentido, as ações educativas são coagenciamentos na formação de sujeitos e grupos na intersecção das dimensões sociais, políticas, culturais, espirituais e econômicas.

Estas ações também são disparadoras de transformações. Em decorrência, a ação educativa institucional é não só um fazer técnico, mas uma atitude permanente de “ser-saber-ter-fazer-conviver-poder-valer” o mundo-contextos-grupos e sujeitos. O paradigma holístico-ecológico articula o estudo da cultura do movimento humano. Busca superar o modelo dualista cartesiano-tomista da linearidade causal, das dicotomias sujeito-objeto, corpo-mente, teoria-prática entre outras, do mecanicismo que excluem as contradições da realidade concreta, do tecnicismo utilitarista alienado e alienante. Os princípios que orientam a formação profissional do curso de bacharelado do Centro Universitário Metodista – IPA trazem na sua concepção a ideia de agentes de educação e saúde, comprometidos com o desenvolvimento de pessoas inteiras, cujas dimensões afetiva, cognitiva, física e espiritual estejam contempladas na forma como orientarão a realização das práticas corporais.

Assim, a cultura do movimento humano, foco da proposta deste curso, é concebida como ato intencional, de um corpo indivisível, um corpo que se percebe e é percebido em contextos complexos. A perspectiva pedagógica de cunho construtivista e sociointeracionista organiza neste Projeto (reconhecendo sua transitoriedade como paradigma) as ações educativas na formação do/a profissional de Educação Física do IPA. Conhecimentos e vivências conformarão áreas, disciplinas, conteúdos teórico- práticos em aproximações entre a vertente crítico-superadora (TAFAREL, 1985; BRACHT, 1992) e a concepção construtivista e sociointeracionista. O trabalho do profissional de Educação Física deve ser norteado por princípios de promoção e prevenção da saúde individual e coletiva e da busca da qualidade de vida, referenciado no conhecimento da cultura corporal tendo como áreas de conhecimento teórico-vivenciais: a saúde, o lazer e o rendimento. O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Metodista – IPA, ao organizar-se em torno das referências indicadas anteriormente, articula concepções que sustentam a compreensão:

- a) de um mundo que se realiza na recriação interativa entre o humano/natureza/cultura, em tarefa inacabável perenemente;
- b) de mundos interdependentes numa relação sistêmica, tendo a VIDA como foco;
- c) da VIDA na integralidade dos sujeitos, na inclusão plural de diferenças (gênero, raça, geração); na atitude ética-estética que humaniza pessoas e grupos, relações e organizações;
- d) de que todo saber-fazer científico tecnológico só tem razão na perspectiva da ética Cristã em que “útil é o que tem valor social” e que as realizações são fruto do trabalho comum e coletivo (BIBLIOTECA VIDA E MISSÃO, Doc 1, 1996, p. 52);
- e) de que a Educação Física nas concepções crítico-superadora, construtivista e sociointeracionista deve considerar a cultura corporal de forma contextualizada historicamente, o binômio corpo/movimento como seu meio e fim, entendendo a construção do conhecimento como um processo que se dá na interação do indivíduo e o objeto de conhecimento, permeados pela realidade social.
- f) de que a Educação Física na perspectiva da educação para a saúde, cumprirá seu papel político e pedagógico, como prática educativa de caráter sociocultural.

Quadro 9 - Matriz curricular do curso de Educação Física IPA - Bacharelado

SEM	DISCIPLINA	C.H TEÓRICA	C.H PRÁTICA	C.H TOTAL	CRÉDITOS
	Prática Profissional I	36	18	54	3
	Princípios e Diretrizes do SUS	36		36	2
	História da Educação Física	36		36	2
	Psicologia.(Semipresencial)	36		36	2
1º	Ginástica Geral	36	54	90	5
	Recreação	36	54	90	5
	Anatomia	36	36	72	4
	Desenvolvimento Humano	36		36	2
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		450 h		25
	Ginástica de Academia	36	36	72	4
	Cinesiologia	36	36	72	4
2º	Atletismo	36	54	90	5
	Biomecânica	18	18	36	2
	Bioquímica	36	36	72	4
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		378 h		36
	Leitura e Produção Textual	36		36	2
	Desenvolvimento motor	36		36	2
	Fisiologia Humana	72	36	108	6
3º	Atividades Rítmicas	36	54	90	5
	Prática Profissional II	72	18	90	5
	Futebol	36	54	90	5
	Cultura Religiosa (Semipresencial)	36		36	2
	Livre	36		36	2
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		486 h		27
	Basquetebol	36	54	90	5
	Prática Profissional III: pedagogia do movimento humano	72		72	4
4º	Fisiologia do Exercício	36	36	72	4
	Filosofia (Semipresencial)	36		36	2
	Voleibol	36	54	90	5
	Metodologia da Pesquisa	36		36	2
	Psicologia Esportiva	36		36	2
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		432 h		24
	Cineantropometria	36		36	2
	Musculação	36	36	72	4
	Estágio Curricular Profissional I	36	72	108	6
5º	Primeiros Socorros	36		36	2
	Atividade Física para a Terceira Idade	36	36	72	4
	Lutas	18	36	53	3
	Handebol	36	54	90	5
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		468 h		26
	Estágio Curricular Profissional II	36	72	108	6
	Ética em Educação Física	36		36	2
	Trabalho de Conclusão de Curso I	36		36	2
6º	Nutrição	36		36	2
	Ginástica Funcional Ocupacional	18	18	36	2
	Bioestatística	36		36	2
	Atividades Aquáticas	36	36	72	4
	Treinamento Desportivo Básico	36	36	72	4
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		432 h		24
	Estágio Curricular Profissional III	36	72	108	6
	Trabalho de Conclusão de Curso II	36		36	2
	Futsal	18	36	54	3
7º	Gestão em Educação Física	36	36	72	4
	Treinamento Desportivo Avançado	36	36	72	4
	Reeducação Postural	36		36	2
	Exercício físico para grupos especiais	18	18	36	2

SEM	DISCIPLINA	C.H TEÓRICA	C.H PRÁTICA	C.H TOTAL	CRÉDITOS
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL			414 h		23
	Estágio Curricular Profissional IV	36	72	108	6
	Trabalho de Conclusão de Curso III	36		36	2
	Optativa/Eletiva	36		36	2
	Educação Física Adaptada	18	36	54	3
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL			234		13
CARGA HORÁRIA TOTAL			3294		183
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			72		
TOTALR			3366		

Fonte: CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA. Disponível em: < www.metodistasul.edu.br/ >

3) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

Quadro 10 – Concepção do curso de Licenciatura – UFRGS²⁴

Os cursos de formação profissional em EF no Brasil remontam às “primeiras décadas do século XX em cursos de curta duração voltados prioritariamente para a formação dos militares” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346). Podemos supor que, já naquela época, a área se via às voltas com uma questão curricular básica: “o que” os alunos deveriam aprender para se tornarem instrutores/professores. Nesse universo, a concepção de formação era marcadamente tecnicista e instrucional. Formava instrutores que tivessem conhecimento suficiente para aplicar as famosas lições de ginástica, oriundas dos métodos ginásticos europeus implantados àquela época no Brasil.

Já no final de 1940 começa a predominar o esporte de cunho competitivo na formação de professores de Educação Física. As primeiras escolas civis começam a surgir, como a Escola de Educação Física. O primeiro curso de formação superior em EF da ESEF, oferecido em 1941, estruturou-se a partir dos pressupostos teóricos e da lógica organizacional médico-militar, como os demais cursos de EF criados no início do século XX no Brasil. O corpo docente escalado para as disciplinas do primeiro curso superior da ESEF em 1941 era composto majoritariamente por médicos, médicos militares ou instrutores militares (GUTIERREZ, 1971; MAZO, 2005; GOELLNER et. al., 2005; NUNES; MOLINA NETO, 2005). O curso tinha duração total de dois anos, distribuído em duas séries letivas, com predomínio de disciplinas de instrumentalização prática.

A concepção de educação aqui estava fortemente atrelada ao ideário militarista, tratando do esporte, que era elemento central nos diferentes cenários de práticas da Educação Física brasileira, como ferramenta de propaganda do regime e de desarticulação dos movimentos estudantis.

Em 1987, com a Resolução 03/1987, o processo de fragmentação da formação em educação física nas modalidades licenciatura e bacharelado ganha os contornos de marco regulatório. Em que pese a força desta resolução, pouquíssimas escolas lançaram o bacharelado à época. Julgavam que a formação do licenciado deveria permanecer ampla, podendo habilitar tanto para a atuação dentro da escola quanto fora dela.

A ESEF optou por seguir oferecendo uma licenciatura ampliada²⁵, pois concebia a Educação Física como uma só, marcadamente voltada à formação de professores, independentemente do local de atuação. A concepção pedagógica aqui adotada implica, necessariamente, um compromisso com a formação dos estudantes de graduação da Escola de Educação Física da UFRGS, mas também envolve avaliação e formação continuada do corpo docente atual e vindouro, pois, do contrário, se estaria propondo o caminho sem volta da estagnação dos conhecimentos.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

²⁴ UFRGS - <<http://www.ufrgs.br/esef/site/>>

²⁵ “Licenciatura ampliada”, foi o termo empregado pelo campo da EF para se referir aos currículos de licenciatura que reuniam em único curso o que a Resolução n. 03/1987 previa em dois: bacharelado juntamente com licenciatura (SOUZA NETO et al., 2004). Não confundir com “licenciatura plena”, que se refere à formação de docentes para a educação básica em nível superior em todas as áreas, que na Lei n. 5692/1971 foi usada para se diferenciar da “licenciatura curta”, com duração menor e certificação específica para atuação no ensino de primeiro grau. Portanto, o termo “licenciatura ampliada” só faz sentido no contexto específico da EF. Para as demais áreas soa redundante (FRAGA et al., 2010).

Quadro 11 – Concepção do curso de Bacharelado da UFRGS

De acordo com Pacheco (2002), avaliar é olhar a partir de determinados critérios já que não é possível saber se algo está adequado ou inadequado, apto ou inapto, se não houver clara identificação daquilo que se considera o parâmetro almejado. Nesta proposta curricular, a avaliação é um processo contínuo, e não um ponto de chegada. É tomar uma decisão no sentido de saber aonde se quer chegar, identificar o que não está adequado, quantificar satisfações, insatisfações e expectativas.

É uma forma tanto de analisar o rendimento dos alunos, como também a metodologia do ensino, especialmente quando um currículo é inspirado. Apesar de vasta literatura a respeito, destacadamente a vasta produção de Philippe Perrenoud, ainda pairam dúvidas sobre o termo “competência” em contraposição a “habilidades”. Pode-se dizer que as habilidades estão associadas ao saber fazer indicando uma capacidade adquirida.

Alguns exemplos de habilidades podem ser a) Identificar variáveis; b) compreender fenômenos; c) relacionar informações; d) analisar situações-problema e propor soluções adequadas. As competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam uma função/profissão específica, no caso o professor de Educação Física. O em competências e habilidades, como é o caso da presente proposta da ESEF/UFRGS.

Neste sentido uma competência é a capacidade para solucionar situações complexas que exijam conhecimentos e habilidades de diversas naturezas. A Competência é um atributo do sujeito e não da situação complexa. No caso da avaliação, é essencial diferenciarmos competência e desempenho, pois revela graus de eficiência baseado em critérios estabelecidos. Assim as habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências. Uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:

<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

A seguir, nos quadros 12 a 19, as matrizes curriculares do curso de Licenciatura:

Quadro 12 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 1ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
1ª etapa					
Sociologia da Educação I A	30 h	DEBAS/FACED		02	obrigatório
Organização da Escola Básica	30 h	DEE/FACED		02	obrigatório
Estudos Anátomo - Funcionais: Anatomia	60 h	DEP CIÊNC MORF/ ICBS		04	Obrigatório
Bases das Práticas Corp Sistematizadas	60 h	DEFI		04	Obrigatório
Bases das Ativ Aquáticas	30 h	DEFI		02	obrigatório
Bases das Práticas Corporais(Esportes)	30 h	DEFI		02	obrigatório
Psicologia aplicada à saúde	30 h	Psicologia aplicada à saúde		02	obrigatório
Estudos Socioculturais I	60 h	DEFI		04	obrigatório
Campo profissional da Ed. Física	60 h	DEFI		04	obrigatório
Introdução aos Estudos Universitários I	15 h	DEFI		01	obrigatório
TOTAL	405 h			27	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

Quadro 13 - Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 2ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
2ª etapa					
Políticas da Educação Básica	30 h	DEE/FACED	Campo Profis da Ed. Física	02	obrigatório
Hist da Ed:Hist da Escolarização Bras e Proc Pedagógicos	30 h	DEBAS/FACED	Campo Profis da Ed. Física	02	obrigatório
Estudos Anátomo-Funcionais: Cinesiologia	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed.Física Estudos Anátomo-Funcionais: Anat	04	obrigatório
Fisiologia	90 h	DEP DE FISILOGIA ICBS	Campo Profis da Ed. Física EstudosAnátomo-Funcionais: Anat	06	obrigatório
Ginástica: Acrobacia	30 h	DEFI	C Profis da EF Bases Prát.Corp Sistematizadas Bases Prát Corp (esporte).	02	obrigatório
Ginástica:Exercício Físico	30 h	DEFI	C. Profis da EF. Bases Prát Corp Sistematizadas. Bases Prát Corp (esporte)	02	obrigatório
Desenvolvimento Motor	60 h	DEFI	C. Profis da EF. Psicologia aplicada à saúde	04	obrigatório
Estudos Socioculturais II	60 h	DEFI	C. Profis da EF. Estudos Socioculturais I	04	obrigatório
Introdução aos Estudos Universitários II	15 h	DEFI	C. Profis da EF. Introd aos Estudos Universitários I	01	obrigatório
TOTAL	405 h			27	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

Quadro 14 – Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplina da 3ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
3ª etapa					
Libras	30 h	DEE/FACED		02	obrigatório
Teoria do Currículo	30 h	DEE/FACED	Políticas da Educação Básica	02	obrigatório
			Organização da Escola Básica		
Fisiologia do Exercício	60 H	DEFI	Fisiologia	04	obrigatório
Dinamização de Programas Recreativos e de Lazer	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	obrigatório
			Estudos Socioculturais II		
Práticas Corporais Expressivas I	30 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	02	obrigatório
			Bases Prát Corp (esporte).		

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
Esporte I Basquetebol	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	Obrigatório Alternativa
Esporte I Atletismo			Bases Prát Corp (esporte).		
			Bases Prát Corp Sistematizadas		Obrigatório Alternativa
			Bases Prát Corp (esporte)		
Esporte II Futebol	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	Obrigatório Alternativa
Esporte II Futsal			Bases Prát Corp (esporte)		
			Bases Prát Corp Sistematizadas		Obrigatório Alternativa
			Bases Prát Corp (esporte)		
Aprendizagem Motora	60 h	DEFI	Desenvolvimento Motor	04	obrigatório
TOTAL	390 h			26	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em: <http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

Quadro 15– Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 4ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
4ª etapa					
Fundamentos da Ed. Física na Ed. Infantil	45 h	DEFI	Desenv Motor	03	obrigatório
			Ginástica: Ex Fís		
			Ginástica:Acrob		
Fundamentos da Ed. Física Especial	60 h	DEFI	Aprend Motora	04	obrigatório
			Desenv Motor		
Biomecânica Básica	30 h	DEFI	EAF: Cinesiologia	02	obrigatório
Danças Folclóricas Gaúchas	60 h	DEFI	Prat Corporais Expressivas I	04	obrigatório alternativo
Dança Contemporânea I					obrigatório alternativo
Danças Folclóricas Brasileiras					obrigatório alternativo
Esporte III Voleibol	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	obrigatório alternativa
Esporte III Ginástica Artística			Bases Prát Corp (esporte)		
			Bases Prát Corp Sistematizadas		obrigatório alternativa
			Bases Prát Corp (esporte)		
Educação e Promoção da Saúde	30 h	DAOP	Campo Profis da Ed. Física	02	obrigatório
Eletiva	60 h			04	eletivo
TOTAL	345 h			23	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em: <http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>.

Quadro 16 – Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas 5ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
5ª etapa					
Fundamentos da Ed. Física no Ens Fund	45 h	DEFI	Fund Ed. Física na Ed Infantil	03	obrigatório
Treinamento Físico	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	obrigatório
Exercício Físico para Crianças e Jovens	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	obrigatório
Eletiva	60 h			04	Eletivo
	225 h			15	
Est de Docência de Ed. Física Na Ed Infantil	150 h	DEFI	LIBRAS		Obrigatório
			Fund da Ed Física Especial		
			Fund da Ed Física na Ed Infantil		
TOTAL	375 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf

Quadro 17 – Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 6ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
6ª etapa					
Fund da Ed.Física no Ensino Médio	30 h	DEFI	Fund da Ed.Física no Ensino Médio	02	obrigatório
Exercício Físico (Treinamento de Força)	60 h	DEFI	Ginástica: Ex Físico	04	obrigatório
			EAF: Cinesiologia		
Pedagogia do Esporte	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	04	obrigatório
Pesquisa em Ed Física I	60 h	DEFI	Bases Prát Corp (esporte)	04	obrigatório
Total	210 h			14	
Est de Docência de Ed. Física no Ensino Fundamental	150 h	DEFI	Est de Docência de Ed. Física na Ed Infantil		obrigatório
			Dan Folc Gau ou Dan Contemp I ou Dan Folc Bras		
			Esporte I Basquete ou Esporte I Atletismo		
			Esporte I Basquete ou Esporte I Atletismo		
			Esporte III Voleibol ou Esporte III Gin Art		
Fund da Ed Física No Ensino Fund					
TOTAL	360 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf

Quadro 18 – Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas da 7ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
7ª etapa					
Curriculo e Planej na Educação Física Escolar	45 h	DEFI	Estágio de Docência de Ed Física na Ed Infantil Estágio de Docência de Ed Física no Ensino Fund Exercício Físico (trein de força) Pedagogia do Esporte Fund Ed Física no Ensino Médio	03	Obrigatório
Prescrição e Avaliação em Prat Corp e Saúde	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	obrigatório
Estudos Sócio-culturais III	60 h	DEFI	Estudos Sócio-culturais II	04	obrigatório
	165 h			11	
TCC I	60 h	DEFI	Pesquisa em Ed. Fisica I		obrigatório
Estágio de Docência Ed. Física no Ensino Médio	150 h	DEFI	Estágio de Docência de Ed Física no Ensino Fund Exercício Físico para Crianças e Jovens		obrigatório
TOTAL	375 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

Quadro 19 – Matriz curricular do curso de Licenciatura UFRGS - Disciplinas do 8ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
8ª etapa					
Bases Teóricas do Lazer	60 h	DEFI	Estudos Sócio-Culturais III	04	obrigatório
Bases das Práticas Corporais e Saúde	60 h	DEFI	Prescrição e Avaliação em Prat Corp e Saúde	04	obrigatório
Práticas Corporais e Envelhecimento	45 h	DEFI	Desenvolvimento Motor I	03	obrigatório
Eletiva	60 h			04	Eletivo
	225 h				
Trabalho de Conclusão de Curso II - Licenciatura	60 h	DEFI			obrigatório
TOTAL	285 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf>

A seguir, dos quadros 20 a 29, as matrizes curriculares do curso de Bacharelado.

Quadro 20 - Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 1ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
1ª etapa					
Estudos Anátomo-Funcionais: Anatomia	60 h	DEP CIÊNC MORF/ICBS		04	obrigatório
Bases das Práticas Corp Sistematizadas	60 h	DEFI		04	obrigatório
Bases das Ativ Aquáticas	30 H	DEFI		02	Obrigatório

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
Bases das Práticas Corporais(Esportes)	30 h	DEFI		02	Obrigatório
Psicologia aplicada à saúde	30 h	DEP PSIC DO DESENV E DA PERS INST DE PSICO		02	obrigatório
Estudos Socioculturais I	60 h	DEFI		04	obrigatório
Campo profissional da Ed. Física	60 h	DEFI		04	obrigatório
Introdução aos Estudos Universitários I	15 h	DEFI		01	obrigatório
TOTAL	345 h			23	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:

<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 21 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 2ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
2ª etapa					
Estudos Anátomo-Funcionais: Cinesiologia	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	04	obrigatório
			Estudos Anátomo-Funcionais: Anat		
Fisiologia	90 h	DEP DE FISILOGIA ICBS	Campo Profis da Ed. Física	06	obrigatório
			Estudos Anátomo-Funcionais: Anat		
Ginástica: Acrobacia	30 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	02	obrigatório
			Bases Prát Corp Sistematizadas		
			Bases Prát Corp (esporte)		
Ginástica:Exercício Físico	30 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	02	obrigatório
			Bases Prát Corp Sistematizadas		
			Bases Prát Corp (esporte)		
Desenvolvimento Motor	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	04	obrigatório
			Psicologia aplicada à saúde		
Estudos Socioculturais II	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	04	obrigatório
			Estudos Socioculturais I		
Introdução aos Estudos Universitários II	15 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	01	obrigatório
			Introd aos Estudos Universitários I		
TOTAL	345 h			23	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:

<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 22 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 3ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
3ª etapa					
LIBRAS	30 h	DEE/FACED		02	obrigatório
Fisiologia do Exercício	60 h	DEFI		02	Obrigatório
Dinamização de Programas Recreativos e de Lazer	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	Obrigatório
			Estudos Socioculturais II		
Práticas Corporais Expressivas I	30 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	02	Obrigatório
			Bases Prát Corp (esporte)		
Esporte I Basquetebol	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas Bases Prát Corp (esporte)	04	Obrigatório Alternativa
Esporte I Atletismo	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas Bases Prát Corp Sistematizadas	04	Obrigatório Alternativa
Esporte II Futebol Esporte II Futsal	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas	04	Obrigatório Alternativa
			Bases Prát Corp (esporte) Bases Prát Corp Sistematizadas		Obrigatório Alternativa
			Bases Prát Corp (esporte)		
Aprendizagem Motora	60 h	DEFI	Desenvolvimento Motor	04	obrigatório
TOTAL	360 h			24	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 23 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 4ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
4ª etapa					
Fundamentos da Ed. Física Especial	60 h	DEFI	Aprend Motora Desenv Motor	04	Obrigatório
Biomecânica Básica	60 h	DEFI	EAF: Cinesiologia	02	obrigatório
Danças Folclóricas Gaúchas	60 h	DEFI	Prat Corporais Expressivas I	04	Obrigatório Alternativo
Dança Contemporânea I					Obrigatório Alternativo
Danças Folclóricas Brasileiras					Obrigatório Alternativo
Esporte III Voleibol	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas Bases Prát Corp (esporte)	04	Obrigatória alternativa
Esporte III Ginástica Artística	60 h	DEFI	Bases Prát Corp Sistematizadas Bases Prát Corp (esporte)	04	Obrigatório Alternativa
Educação e Promoção da Saúde	30 h	DAOP	Campo Profis da Ed. Física	02	
Eletiva	60 h			04	Eletivo
TOTAL	300 h			20	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 24 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 5ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
5ª etapa					
Treinamento Físico	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	Obrigatório
Exercício Físico para Crianças e Jovens	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	obrigatório
Eletiva	60 h			04	Eletivo
TOTAL	180 h			12	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 25 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas da 6ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
6ª etapa					
Exercício Físico (Treinamento de Força)	60 h	DEFI	Ginástica: Ex Físico EAF: Cinesilogia	04	obrigatório
Pedagogia do Esporte	60 h	DEFI	Bases Prát Corp (esporte)	04	obrigatório
Pesquisa em Ed Física I	60 h	DEFI	Campo Profis da Ed. Física	04	obrigatório
Total	180 h			12	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 26 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas de 7ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
7ª etapa					
Prescrição e Avaliação em Prát Corp e Saúde	60 h	DEFI	Fisiologia do Exercício	04	Obrigatório
Estudos Sócio-culturais III	60 h	DEFI	Estudos Sócio-culturais II	04	Obrigatório
	120			08	
TCC I	60 h	DEFI	Pesquisa em Ed. Física I		obrigatório
TOTAL	180 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 27 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas de 8ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
8ª etapa					
Bases Teóricas do Lazer	60 h	DEFI	Estudos Sócio-Culturais III	04	obrigatório
Bases das Práticas Corporais e Saúde	60 h	DEFI	Prescrição e Avaliação em Prát Corp e Saúde	04	obrigatório
Práticas Corporais e Envelhecimento	45 h	DEFI	Desenvolvimento Motor I	03	obrigatório
Eletiva	60 h			04	Eletivo
TOTAL	225 h			15	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 28 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas de 9ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
9ª etapa					
Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo	60 h	DEFI		04	obrigatório
Organização do Sistema Esportivo e de Lazer	60 h	DEFI		04	Obrigatório
Organização do Sistema de Saúde no Brasil	60 h	DAOP		04	Obrigatório
Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde	60 h	DEFI		04	obrigatório
Estágio Profissional em Esporte, Saúde e Lazer	60 h	DEFI		04	Obrigatório
Eletiva	60 h			04	Eletivo
Eletiva	45 h			03	Eletivo
TOTAL	405 h			27	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Quadro 29 – Matriz curricular do curso de Bacharelado UFRGS - Disciplinas de 10ª etapa

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	DEPARTAMENTO	PRÉ-REQUISITO	CRÉDITOS	CARÁTER
10ª etapa					
Eletivas	180 h			12	
TCC II - Bacharelado	60 h				
Estágio Profissional	150 h				
TOTAL	390 h				

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS – Disponível em:
<www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD.../ppc_bacharelado.pdf>

Fazendo uma análise cuidadosa entre as grades curriculares, percebe-se uma proximidade entre as duas habilitações, (Licenciatura x Bacharelado), dentre a maioria das disciplinas sendo a mesma entre as duas formações, o que poderia nos levar a acreditar em mesmas representações de profissionais, mesmos conhecimentos e práticas.

Outra questão interessante diz respeito ao perfil profissional desses licenciados e bacharéis, onde a instituição, em seu contexto tem dificuldades de distinguir com lucidez a diferença entre ambas, por exemplo: se o licenciado em EF é considerado mesmo um profissional da EF, espera-se então que estes tragam os mesmos direitos certificados ao graduado em bacharelado.

Observa-se que a única diferença clara e significativa é proporcionada sob o direito de que o licenciado apresentaria uma maior possibilidade de intervenção ao estar incluído no ambiente escolar: acredita-se, até, que seja capaz de exercer funções de docência, coordenação e orientação educacional, tanto em estabelecimentos públicos como privados, em educação formal e não-formal.

Sendo assim, observando atentamente os quadros curriculares percebemos as dificuldades das IES em definir com clareza as concepções, os objetivos e os perfis profissionais de seus cursos, onde fiquem evidente, as diferenças entre o curso de licenciatura e o curso de bacharelado e que se faça (re)pensar suas matrizes curriculares.

Tudo isso vem em decorrência da falta de esclarecimento nas resoluções que demarcam a formação e também pelas dificuldades de se visualizar uma formação diferente para um curso que, desde sua concepção, faz o uso da docência como eixo principal em sua intervenção profissional. Pois, segundo Corrêa e Mora (2004), a profissão de professor ou educador é aquela que possui um saber técnico de sua área e o transforma em saber escolar com a finalidade de promover o crescimento do aluno. Assim podemos entender que o saber pedagógico é único, ele não se fragmenta.

O saber pedagógico é o que realmente define o trabalho do professor, ou seja, para desempenhar o papel do professor deve-se possuir um conhecimento pedagógico experienciado para poder responder a questões como: o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e porque ensinar determinado conhecimento. (SAVIANI, 1991).

Portanto o professor graduado, seja ele licenciado ou bacharel, independente do ambiente de trabalho, seja na área da saúde, na escola, na academia, no clube, em hospitais, ele será sempre um educador, um ensinador, um técnico, enfim, um agente transformador, um ser que escuta, que dialoga, que traz no seu seio a pedagogia do olhar sensível, por isso não precisa estar fragmentado.

4.4 DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DA LÓGICA TECNICISTA

No capítulo 3.2 (p. 35), mostramos as principais vertentes teóricas apontadas na área da EF. A partir dessa contextualização a respeito das tendências pedagógicas fundamentais, voltaremos nesse ponto, nosso olhar sobre os desafios da superação da pedagogia tecnicista, onde, segundo Frigotto (1984), o indivíduo é visto como um ser dotado de aptidões necessárias à construção de uma sociedade estruturada nas bases de uma ideologia capitalista. Dentro dessa perspectiva, a escola tinha como papel social constituir o Capital Humano que deveria servir ao progresso da sociedade, sobretudo na dimensão econômica-material.

Tendo em vista que vivemos uma sociedade globalizada, nos dias atuais, recomenda-se que sejam feitas mudanças no decorrer do cenário educacional. Mais do que em qualquer outro período, hoje torna-se imprescindível um olhar atento aos desafios das práticas

educativas, aos avanços inovadores tecnológicos cuja natureza interativa beneficia e promove a aprendizagem do aluno.

Para compreendermos as transformações padecidas na educação, é preciso relacioná-las com as demandas políticas, econômicas e sociais do momento histórico em que essas transformações sucederam. Do mesmo modo, é preciso ainda, abranger as hipóteses teóricas procedentes das relações sociais que fundamentam e baseiam propostas de transformação.

Logo, a proposta desse capítulo é pensar sobre determinadas implicações voltadas para a prática do ensino superior, das transformações ocorridas na sociedade que vai desde o final da década de 60 do século XX até o período atual.

A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e foi introduzida no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, movido pelas teorias behavioristas comportamentais e pela aprendizagem procurando adaptar a educação às exigências da sociedade tecnológica e industrial. A tendência tecnicista é norteadada pela Teoria Geral da Administração e também pelas teorias comportamentais da psicologia por Skinner, onde podemos localizar na psicologia behaviorista e na filosofia positivista, inseridas no governo militar brasileiro a partir da prescrição das leis da LDB 5540/68 e 5692/71.

A partir desse modelo de educação reprodutivista e censuradora, cada vez mais reforçava as desigualdades sociais para o Brasil, sendo assim, podemos perceber que a desigualdade econômica acaba favorecendo a desigualdade cultural. Em 1960, a educação passou a ter um novo olhar como algo determinante no desenvolvimento econômico do País.

Nesse momento, seguinte ao golpe militar de 1964, foi onde se vivenciou a valorização dos métodos de industrialização e do desenvolvimento econômico ocorrendo a necessidade da formação de mão de obra que pudesse atender a esse novo modelo urgente.

Apesar disso, o discurso que atravessou o campo educativo do momento, além de idealizar a educação como obstáculo discute a educação como fator de produção. Objeto essencial para o desenvolvimento do País.

Antes do ingresso propriamente dito em seu campo de ação profissional, o professor ingressa no ensino superior para desenvolver e aprender a sua profissão que, do ponto de vista acadêmico, consistiria essencialmente em ensinar. Nesse aspecto, o marco inicial de uma proposta enquanto para professor, isto é, como profissional, seria a licenciatura, formação apresentada pelas instituições de ensino.

Dessa forma, algumas indagações aparecem quando notamos um professor de EF definindo que os alunos executem suas práticas do tipo: correr em volta do pátio, do campo ou da quadra, realizar movimentos rítmicos e ginásticos, dar toques de voleibol na parede,

chutar a bola a gol: e há quem pergunte para que fazer isto? Qual o real significado disto para a criança ou para o jovem? EF é isso? Podemos chamar de educação? É comum ouvirmos que, em nome de uma certa "ética profissional", não podemos interpelar o colega sob a pena de estarmos sendo antiéticos.

Preferimos receber esta sentença a sermos cúmplices de algumas coisas que são feitas com e em nome da Educação Física. A origem híbrida da EF, iniciando pelas instituições militares, passando pela fundamentação das ciências biomédicas e manifestando-se, sobretudo através do desporto, fez desta prática uma das mais tecnicistas no contexto escolar. De todos esses movimentos entre a década de 60 e 70 podemos ter um melhor esclarecimento, segundo expressa Oliveira (1994, p. 17), ao dizer que:

Os anos 1970 incorporavam elementos da pedagogia ao corpus teórico da Educação Física Brasileira, ainda que sua versão tecnicista, via didática. O velho jargão de que a Educação Física e a educação tornou-se realidade. Apenas nos anos 80 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social. Até o final dos anos 70, apesar de pedagogizada, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações Políticas. Os influxos médico-militares criaram a falsa ideia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. Essas posturas e da repressão impostas à sociedade brasileira, subproduto do golpe militar de 1964.

Isto se deveu a sobreposição das tendências ao longo da história que, a partir do higienismo do século XIX, foi incorporado pela tendência militarista nos anos 30 e 40 (para desenvolver o vigor físico é preciso ter saúde) e ambas foram absorvidas pela tendência competitivista que segundo Ghiraldelli Júnior (1988), instalou-se no Brasil a partir de 1965, seguindo a mesma lógica (para alcançar o desejado sucesso esportivo é necessário ter saúde e disciplina).

Dessa forma, segundo Lelis (2001), “[...] todo pensamento educacional voltou-se para a instrumentalização do ensino e para a formação docente, passando a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados”. Sendo assim na pedagogia tecnicista, o ensino não é mais centrado nem no professor, nem no aluno, São as técnicas ou o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (APLLE, 1995).

Portanto, a ação da educação tecnicista não tinha vínculo com a realidade do aluno e avigorava a desigualdade ocasionando a evasão. Nesse momento o ensino teve uma expansão quantitativa e não qualitativa.

Entre a década de 80 deu-se início as análises e críticas ao tecnicismo, sobretudo pela influência da corrente à Pedagogia Crítica, que dentro de seus ideais, defendiam as escolas

com funções políticas e sociais, através do trabalho com ciências sistematizados, apresentando como meta induzir as classes populares a apresentarem condições de uma participação eficaz nas lutas sociais.

As propostas educacionais e seus objetivos da EF foram se transformando no decorrer deste último século e todas estas tendências, de algum jeito, ainda hoje exercem influências na formação do profissional e nas práticas pedagógicas dos professores de EF.

Hoje em dia as críticas pairam sobre a concepção tecnicista da educação e não de como é feito o uso dessas técnicas, pois ficou entendida a necessidade de utilizá-las no trabalho pedagógico. Tão só precisam ser observadas sob um modelo renovador, como elemento mediador para alcançar objetivos com probabilidade de ampla contribuição, pois, como seres humanos, nosso corpo ocupa-se por: corpo e mente ou corpo e alma, é um marco histórico presente na EF e que vem influenciando as demais áreas do conhecimento.

A EF vem, ao longo da história sendo considerada uma disciplina que no cerne da escola se responsabiliza pela sistemática de conteúdos específicos, tematizando saberes pautados às práticas corporais, mais especificamente integradas às manifestações ligadas às competências físicas como jogos, modalidades esportivas, ginástica e luta. A ideia de dualidade entre corpo e mente vem enfraquecendo ao longo dos tempos, em que a prioridade era a de cuidar do primeiro.

A EF nas escolas não pode estar atrelada aos esportes de rendimento, que visa selecionar os melhores em detrimento aos alunos de menor habilidades, gerando a exclusão. Essa ação ficaria sob responsabilidade dos clubes que têm como objetivo principal o sucesso advindo do alto rendimento. Não deve também se prender somente a concepções mantenedoras da saúde física e mental desses alunos, embora isso possa ser uma decorrência do trabalho desenvolvido.

Portanto, a EF deve livrar-se de velhas crenças e assumir a sua função diante do ambiente escolar, fazendo o papel principal frente ao processo educativo e não como coadjuvante. “Afinal a EF é, certamente, em sua raiz uma ação educativa”. (SANTIM, 1999, p. 9).

A EF no seu contexto educativo, deve pensar numa ação de interdisciplinaridade entre as ciências, entre elas, as ciências humanas, nas ciências sociais, na sociologia, na antropologia, na história, na filosofia, onde segundo Castellani (2009, p. 188), “[...] a Educação Física rompe-se a sua relação paradigmática com a aptidão física e aproxima-se de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social, a partir daí, buscar orientar o processo de sua inserção na educação brasileira”.

Por isso, um dos grandes desafios de superação da lógica tecnicista é desmistificar o olhar do corpo somente como instrumento de produtividade, rentabilidade ou mero ressarcimento; é não deixar que a academia transforme alunos, futuros professores, reprodutores de atividades repetitivas, metodologias mecânicas e condicionadas. Pois a fragmentação da ciência acarreta uma quebra no conhecimento, enfraquece o nosso ser.

É preciso trazer para os cursos de licenciatura as interrelações entre as disciplinas, é trazer a educação no seu apreender, a ser, a conviver como um todo, a fazer e promover ações fiéis que balizem à formação do educando como sujeito e como cidadão. Pois entendemos por concepção histórico-social através do homem e da sociedade, bases que se constituem por meio de eixos que norteiam o trabalho pedagógico crítico-emancipatório, onde tende formar o homem omnilateral, num cidadão ciente dos problemas de seu período, do seu próprio mundo, um indivíduo capaz de corroborar para produção visando uma sociedade justa e social. Um homem que saiba perceber e compreender a essência da natureza, sendo assim:

Trata-se de respeitar o planeta *Terra*, nossa pátria. Quem não souber viver sua realidade corporal, seu organismo vivo, que é a natureza e a ecologia resumidas em cada ser humano, dificilmente conseguirá usufruir um alto nível qualidade de vida. O corpo é nossa casa, nossa morada primeira e original. O corpo sou eu. (SANTIN, 1999, p. 23).

Formar uma pessoa para uma perspectiva omnilateral, significa estar envolvido criticamente com a sociedade, ou seja, contestar o modo capitalista da concepção humana, “resgatar a dimensão ético-política do projeto de emancipação humana, e assim, colocar-se a serviço da libertação e humanização dos homens”²⁶. (CRUZ, 2004, p. 2).

Podemos perceber então, que somente através de uma formação crítica e científica integrada a uma conscientização política, admitirá ao homem entender o real caráter científico, transformador de suas ações, desenhando caminhos para superar sua condição enquanto ser fragmentado e alienado. Por fim, quando a ação formativa é desenvolvida numa perspectiva omnilateral, o sujeito permite-se adentrar no espaço da produção, da práxis, da ação transformadora, adquirindo uma atitude de sujeito crítico, reflexivo e criativo, onde a fala torna-se imprescindível.

Para Saviani (2000, p. 93):

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de

²⁶FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf.
Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23>

transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto o acesso a ele se impõe.

Através dessas relações é que devemos ter a esperança de construir uma ligação com um sistema de educação inovador onde se possa agilizar mudanças, tanto na área de produção, como na área do conhecimento, onde se possa estabelecer novas reivindicações em relação a formação desse educando carente de diálogo e amorosidade.

Quiçá, através de um parecer pedagógico voltado para a formação omnilateral do homem possa propiciar a esse aluno, contribuições teórico-práticos onde se desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de preparar sínteses, de readquirir a totalidade do pensamento permitindo a esse aluno chegar à concretude, a essência enquanto fenômeno . E, por fim, carece proporcionar uma formação que o permita conhecer a realidade sensível, desvendar seu movimento e contradições, rompendo assim a visão fragmentada e perversa do real.

5 ANÁLISE DO CAMPO EMPÍRICO: DIALOGANDO COM OS DOCENTES E OS OLHARES SOBRE O CURSO DE EF.

Nesse capítulo, buscarei analisar, a partir da pesquisa de campo junto aos docentes dos tres cursos, a realidade experienciada no processo de formação dos profissionais da área. Este capítulo está organizado em dois pontos (5.1), o universo da pesquisa com os respectivos sujeitos envolvidos e (5.2), a análise detalhada dos dados junto aos questionários e (6) as entrevistas.

5.1 O UNIVERSO DA PESQUISA: SUJEITOS ENVOLVIDOS. (DOCENTES)

Para responder a essa questão, nas decisões metodológicas percorri às trajetórias profissionais através de questionário com 15 docentes do último ano do curso de EF das respectivas instituições. Nos questionários foram analisadas algumas temáticas a respeito das práticas curriculares nas instituições envolvidas dos cursos de licenciatura e bacharelado em EF com a finalidade de identificar as inovações realizadas na organização do trabalho pedagógico e, na sequência, compreender as probabilidades de inovações pedagógicas na formação desses profissionais. Algumas temáticas serão pontuais para o avanço dos questionários, entre elas:

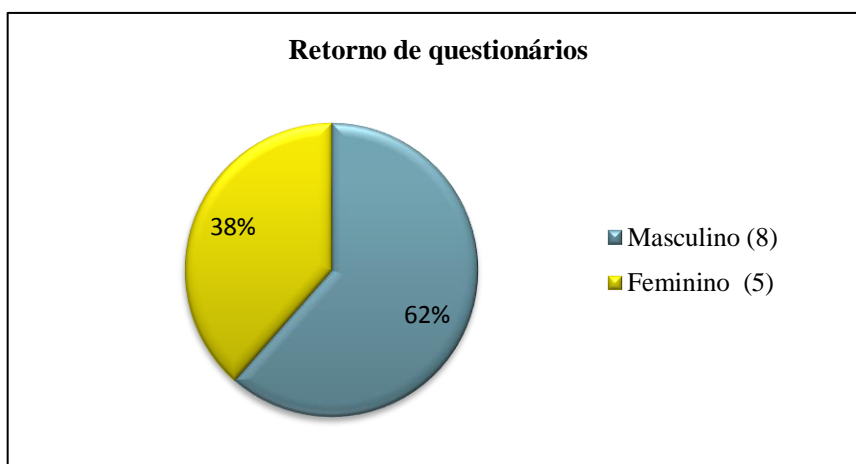
- 1) Na sua concepção, como você qualifica o Projeto Político Pedagógico (PPPs) do seu curso para a formação de profissionais no curso de Licenciatura em EF?
- 2) De que forma estão sendo discutidas as mudanças do PPPs no curso em que atua?
- 3) Como você percebe o currículo enquanto formação crítica para o trabalho?
- 4) Existe uma flexibilidade da Instituição na definição dos critérios para a seleção dos conteúdos das disciplinas? Como ocorrem essas definições?
- 5) Qual a linha teórica predominante no seu curso? Você concorda com ela? você teria outra linha que na sua opinião pudesse vir a contribuir mais ao curso?
- 6) Com a fragmentação dos cursos em (Licenciatura e Bacharelado), o mercado de trabalho para a aluno licenciado tornou-se limitado para atuar em outras áreas a não ser em escolas. Como você avaliaria essa fragmentação?
- 7) Frente a um sistema globalizado voltado para o lucro a um modelo de "formar" indivíduos para competir, na sua opinião, os cursos de Licenciatura podem estar sendo atingidos? Em que aspectos?

8) De que forma ocorrem os processos e práticas de formação continuada dos professores?

A partir do roteiro de questionário acima, aplicado pelo sistema do GOOGLE²⁷ –via internet, onde de 15 envios retornaram 13, sendo oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino, no qual as idades variaram entre 35 a 59 anos. Desses 13 participantes da pesquisa, nove pertencem a Instituição Privada e quatro de Instituição Pública, dessa forma, estarei realizando a análise de conteúdo estruturado no item 4.3.

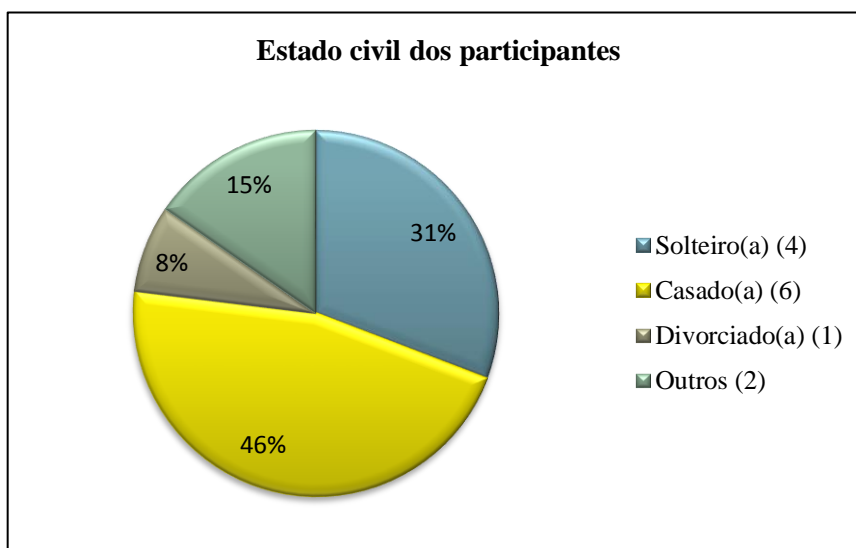
A seguir, os gráficos 1, 2 e 3 dos participantes.

Gráfico 1 – Retorno de questionários



Fonte: Autoria própria.

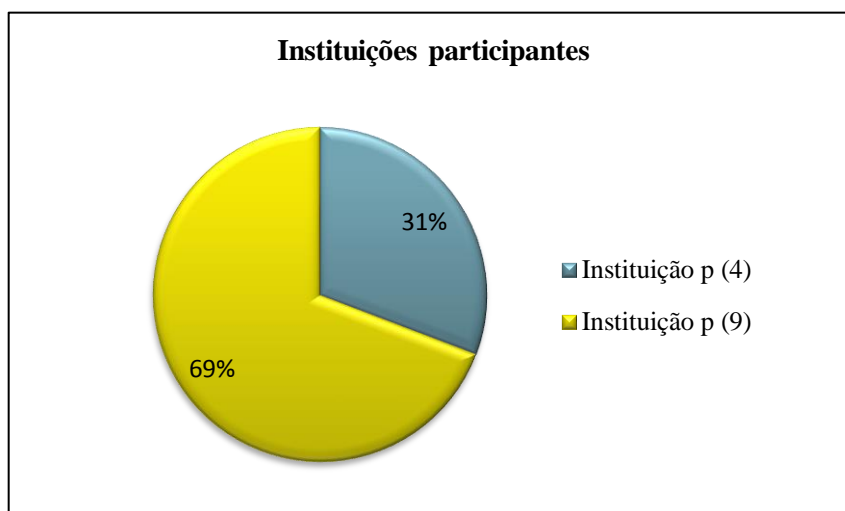
Gráfico 2 – Estado civil dos participantes



Fonte: Autoria própria.

²⁷ <https://docs.google.com/forms/d/1EBb7SH_DySsTdJ-snyKa3vCmNnP6n8fq1o1dvUxK2s/edit>

Gráfico 3 – Instituições dos participantes



Fonte: Autoria própria.

Através dos oito eixos temáticos acima, constatamos a possibilidade de construir com esses coordenadores e professores, compreensões e relações entre suas trajetórias pessoais e profissionais junto ao processo de mudanças sociais que temos vivido, a saber: os sentidos de conformação/reação com a atual lógica social, bem como a acentuação de formulações pautadas na dicotomia corpo e mente, objetividade e subjetividade, teoria e prática.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Considerado o estudo documental dos três cursos com as respectivas histórias e organização curricular das mesmas, a pesquisa terá sequência com uma etapa mais de imersão no campo. Nessa etapa, a pesquisadora apresentará o projeto de pesquisa dos sujeitos envolvidos²⁸ e, posteriormente, aplicará um questionário para caracterizar os participantes do estudo, identificar as concepções dos currículos do curso de Licenciatura em EF, dos professores sobre a EF e mapear as características, as peculiaridades, as necessidades e as tendências que orientam o fazer pedagógico em cada um dos cursos envolvidos.

A análise dos dados coletados será realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Este tipo de análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e ou recepção de determinada mensagem. (BARDIN, 1988).

O autor também ressalta que o emprego desse método se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências”, ou seja, para o desvendar das ideologias

²⁸A coordenação dos cursos de Licenciatura assinaram o Termo de Consentimento (Livre e esclarecido).

existentes nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc. Seguindo essa linha de pensamento, Triviños nos diz que o:

Método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, no caso, o método dialético. A partir desse princípio a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, apud BARDIN, 2009, p. 160).

Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin (1988) apresenta três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

a) Fase de pré-análise

Na fase de pré-análise será realizado o que Bardin (1988), denomina *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura geral, estabelecendo o primeiro contato com os conteúdos coletados, tendo-se presente as seguintes regras:

- 1) *Exaustividade*: consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos.
- 2) *Representatividade*: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação aquilo que nos propomos a investigar. É necessário priorizar aqueles que têm maior significado e consistência com relação aos objetivos do estudo.
- 3) *Homogeneidade*: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática.
- 4) *Pertinência*: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

b) Fase de exploração

Na fase de exploração do material, os pesquisadores definirão as categorias. Optou-se por utilizar como unidade de registro o Tema, por ser ele considerado por Bardin (1988), o mais adequado para o tipo de estudo proposto.

Franco (2005, p. 39), reafirma esta ideia, destacando que essa unidade de registro é a mais indicada para ser utilizada em estudos que envolvam “[...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas serão submetidas às operações de análise de cada conteúdo identificado nas entrevistas. A partir das temáticas captadas na análise do material, proceder-se-á a interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços.

Para os questionários, analisamos algumas temáticas sobre a prática curricular nas IES, com o intuito de identificar as inovações pedagógicas concretizadas na organização do trabalho pedagógico e, desse modo, compreender as probabilidades de inovações pedagógicas na formação de profissionais.

5.2.1 O projeto político pedagógico e as mudanças na formação profissional na licenciatura

A seguir, busco organizar os oito pontos do roteiro do questionário (APÊNDICE C), em diálogo com os questionários nos itens abaixo destacados. A escolha das respostas foi feita de forma aleatória, sendo assim, estarei colocando abaixo um código alfabético de alguns docentes que responderam ao questionário.

***Professor A** - Acredito que o PPPs do curso está adequado ao tipo de aluno que a instituição pretende formar. Obviamente que, com o surgimento de novos conhecimentos na área, o PPPs deva ser constantemente revisto a fim de que todos os professores atuem de forma homogênia.*

***Professor B** - Entendo e qualifico o PPPs como muito bom, principalmente pelo diferencial dos estágios supervisionados e por estar em constante questionamento em relação as disciplinas.*

***Professor C** - Acho muito relevante discutir e qualificar o projeto Politico Pedagógico, pois define um alinhamento na formação do futuro educador físico, permitindo assim a sua melhor inserção no mercado de trabalho.*

***Professor D** - Acho adequado, porém penso que o mercado de trabalho atualmente é tão instável e as exigências profissionais mudam tanto em pouco tempo que qualquer PPPs tem que estar constantemente sendo avaliado e atualizado.*

***Professor E** - Nossos documentos apontam a formação profissional de considerar a promoção da vida em diferentes contextos, Para tanto foca nas ações intencionais que buscam competências atitudinais, conceituais e procedimentais*

fazendo uma constante conversação entre estas áreas. No cotidiano isto acontece na forte e expressiva relação de interação entre professores, professores-alunos.

Professor F - *O Projeto Pedagógico construído após as diretrizes curriculares nacionais é adaptado à formação exclusiva de professores para atuação na educação básica. O maior mérito é ter contato com o campo de atuação desde o primeiro semestre do curso. A visão ingênua de aluno do ensino básico já é modificada para um olhar mais profissional a partir do contato com as escolas. Os maiores problemas tratam do tempo de cursos que foi estabelecido institucionalmente para três anos e não há trabalhos de conclusão de curso. Apesar disso, a formação do professor de Educação Física para a educação básica parece estar melhor articulada do que no formato de licenciatura ampliada que se desenvolviam até os anos 2005.*

Professor G - *Qualifico de forma positiva, porque conseguimos atingir os objetivos do PPPs do curso na formação do profissional.*

Professor H - *O projeto pedagógico atende as demandas do mercado de trabalho na área de formação de professores.*

Com relação a questão de número 2, as respostas foram praticamente iguais optando-se pela escolha de uma que, no entendimento do pesquisador, contemplou todas as outras.

São discutidas a partir de dois colegiados: Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado do Curso de Educação Física. Eles são fóruns propositivos e definidores das políticas de formação docente para os professores.

A partir dessas respostas, destacou-se algumas categorias demarcadas do campo empírico desses docentes, entre elas:

- *trabalho realizado pelo coletivo* - preparação e sistematização de conhecimentos junto as comissões dos professores;
- *contextualização* - articulação do conhecimento com os problemas vivenciados nos currículos de forma a torná-lo significativo na academia;
- *experimento curricular* – conhecimentos e tentativas conseguidas pelos professores na organização do trabalho pedagógico na construção do enriquecimento para a prática curricular;
- *organização dos quadros das disciplinas* - reuniões sistemáticas com o colegiado para organização e construção das disciplinas.

Através das Pesquisas realizadas por esses docentes, os objetivos se nivelam buscando a produção do conhecimento tanto no interior como no exterior da sala de aula, com o intuito de qualificar e estreitar a relação professor/aluno.

Então, para que exista uma melhor mudança na formação desse profissional, talvez uma das formas seja a de aprender a trabalhar com a pesquisa/ação, no interior da sala de aula, apontando de forma onde o futuro formador/educador possa ser influenciado pelas capacidades do trabalho de campo, envolvendo todas as maneiras práticas do aprender através da prática, entre elas: a capacidade de entrevistar, a capacidade de observar, do ato de fotografar, fazer apontamentos, enfim, coletar boa parte dessas histórias em que se fazem presente na vida dos seres humanos.

A pesquisa/ação para Thiollent (2009, p. 2), consiste em:

Acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real.

Através dessas vivências teremos a capacidade de ampliar a percepção do outro, assim como em outros contextos, para que façam parte da essência da humanidade, recebendo assim, a vivência do diferente para dessa forma, desenvolver a capacidade de trabalhar esses aspectos na sala de aula. Refletir criticamente é um desenho de fazer acender o interesse pela atividade de (re)pensar e edificar algo de melhor qualidade para a educação.

Para Morin, (1997, p. 99), seria como trazer uma nova teoria, onde o autor nomina de “ecologia da ação”. O autor descreve como a interação com o novo se manifesta num leque de construções diversas, onde o novo se enreda, se interpenetra na estrutura existente em que o resultado depende do perfil epistemológico dos indivíduos envolvidos nessa ação e/ou dos interesses de um grupo.

5.2.2 Currículo e formação crítica para o trabalho

O objetivo dessa resposta é tentar esclarecer a formação de professores de EF fundamentada nos novos referenciais, e pensar especificamente a formação enquanto crítica para o trabalho com relação ao perfil da realidade brasileira.

Ainda existem muitas críticas e limitações com relação as licenciaturas, “sendo que frequentemente os cursos de licenciatura ocorrem sobre as propostas de reorganização dos cursos frente as novas diretrizes pela legislação em vigor, principalmente as resoluções emanadas do Conselho Nacional de Educação em 2002”²⁹.

²⁹ Textos relacionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Conteúdo: Didática- Formação docente-Trabalho docente.

As respostas assim sinalizadas pelos docentes com relação a forma com que eles percebem o currículo enquanto formação crítica para o trabalho, também serão balizadas por código alfabético, sendo assim:

Professor A - *A formação crítica acontece no cotidiano de sala de aula tanto nas dimensões educacionais e sociais, como econômicas.*

Professor B - *O currículo está organizado e tem por finalidade possibilitar a aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à qualificada atuação do Licenciado em Educação Física.*

Professor C - *São discutidas a partir de dois colegiados: Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado do Curso de Educação Física. Eles são fóruns propositivos e definidores das políticas de formação docente para os professores.*

Professor D - *Acredito que o currículo esteja adequado para formar um profissional crítico e atuante no mercado de trabalho. Entretanto, cabe ressaltar a forma em que muitos professores ministram suas aulas. Muitas vezes não permitindo posicionamento crítico do aluno, tão pouco dando oportunidade e ferramentas à eles.*

Professor E - *Nunca atingirá as expectativas de quem se forma!!*

Professor F - *A tentativa de fazer o aluno refletir criticamente sobre as questões que envolvem o profissional e a escola é um trabalho constante dos docentes do curso.*

Professor G - *Acho que o currículo tem esse objetivo, mas penso que nossos alunos não são críticos, o que acaba por diminuir a importância dessa característica nos currículos.*

Professor H - *O currículo está de acordo com a proposta do PPPs e da instituição.*

Atualmente frente a uma sociedade globalizada, sugere-se mudanças no panorama educacional. Mais do que em qualquer outro período, é preciso um olhar atento com relação aos desafios da prática educativa no uso das crescentes tecnologias inovadoras, cujo caráter interativo promove e provoca a aprendizagem do aluno. Isto implica principalmente à formação do professor.

Apesar de distintos, os pontos de vista acima relacionadas pelas respostas dos docentes afluem na busca por esclarecer fenômenos direto ou indiretamente pautados pelos currículos e formação crítica para o trabalho, portanto, o cenário educacional contemporâneo necessita não apenas de uma revisão dos paradigmas de formação existenciais, como também da inclusão de novos, onde acolham as necessidades específicas do presente momento.

Com relação a questão 4, a respeito da flexibilidade existente ou não na seleção dos conteúdos das disciplinas no interior das IES pesquisadas, as respostas foram praticamente semelhantes nas três IES, ou seja, todos os docentes tem total liberdade na escolha dos conteúdos, exceto para as disciplinas que pertencem aos núcleos institucionais como Cultura Religiosa, Sociologia e Filosofia, por exemplo. Cada curso deve ter três disciplinas destas articuladas no currículo: Cultura Religiosa e mais duas a critério do colegiado. Por isso o professor no exercício da escolha do conteúdo precisa, “[...] pesquisar para o seu desenvolvimento profissional, para melhoria do ensino, da aprendizagem e do currículo, podendo promover transformações nas políticas educacionais”. (ZEICHNER, 1993).

Segundo o comentário do professor E, quando relata, “[...] *que o currículo nunca atingirá as expectativas de quem se forma*”, podemos constatar que as IES que oferecem licenciaturas carecem de ausência de um perfil profissional claro de “professor”, onde os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. (GATTI, 2010, p. 505).

A educação vem passando por crise de paradigmas, de certezas e incertezas quanto aos métodos de trabalho, onde através do conhecimento e da queda de costumes na modernidade, depositam em pauta ações complexas que interpelam os educadores/formadores, estimulando-os à mudança de atitudes, estratégias e referenciais de desempenho no campo da escola contemporânea. Não é suficiente, no entanto, verificar ou estabelecer a mudança aos professores, pois as relações advindas dos órgãos oficiais nas escolas, desde os processos de prática e de implementação das propostas curriculares e político pedagógicas, tendem a impor limites relacionados as assimilações críticas, do dom criativo, transformador e inovador desses educadores/professores, impedindo assim, mudanças com autonomia e imprescindíveis aos processos curriculares desenvolvidos pelas IES.

5.2.3 Vertente teórica do curso

Essa questão, por sua vez, talvez tenha sido a mais difícil no aspecto de encontrar uma identidade única para as licenciaturas nas IES pesquisadas, pois as respostas foram

extremamente distintas uma das outras. Talvez a única intenção que permeia no interior dessas IES pesquisadas, onde múltiplas concepções se misturam, seja a tentativa de romper com o modelo mecanicista, produto de uma etapa recente da EF.

Podemos perceber essas confusões teóricas a partir das respostas advindas dos docentes, onde mais uma vez se utilizou o código alfabético.

***Professor A** - Cultura do movimento humano na perspectiva de um corpo indivisível visto em diferentes contextos. Concordo com esta linha e desenvolvemos nossos conteúdos também nesta perspectiva.*

***Professor B** - Sócio Interacionista.*

***Professor C** - É teórica-reflexiva, concordo com esta linha teórica.*

***Professor D** - Humanista, sim concordo.*

***Professor E** - Cada professor constrói seu referencial teórico.*

***Professor F** - Não tenho conhecimento suficiente para responder essa pergunta.*

***Professor G** - Acredito que não existe uma linha única de trabalho em nenhum lugar. Ainda depende da formação do professor e de como e o que ele ministrará aula. Algumas ações coletivas estão sendo feitas principalmente nas disciplinas do primeiro semestre. Esforços estão sendo realizados para que disciplinas estejam sob a tutela dos mesmos professores. Sendo assim, o que transparece mais é uma orientação biologicista e tecnicista no curso. Também há uma corrente construtivista e sócio crítica.*

***Professor H** - Entendo que o curso aborda todas as possibilidades e eu concordo com elas.*

Durante a análise das respostas dessa questão, sob um olhar sensível, percebi a distância existente dentro das práticas docentes, por exemplo, na fala do professor E. Percebe-se que no curso em que ele atua existe uma liberdade de criar e onde se tem liberdade de criar, se tem alegria e esperança

Em contrapartida, sob o ponto de vista do professor F, podemos perceber talvez a carência de esperança, uma renúncia a luta por uma mudança, um rompimento da comunicação, da dialogicidade, onde “[...] a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador”. (FREIRE, 2006, p. 74).

Assim, como esse descaso se podemos classificar dessa maneira, é que muitas IES se

encontram, e talvez daí podemos entender o desinteresse e a evasão de muitos alunos, pois:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 1996, p. 72).

A leitura que faço desse contexto é a de viver e ser a diferença, ou seja, de se ter uma titulação ou de ser um professor, ao dizer “[...] não tenho conhecimento para responder essa pergunta”, estou desistindo de apreender, de buscar, de lutar, enfim, de promover ações educativas, de dialogar, de amar. E assim, estaremos formando alunos também com um perfil de fracassados.

Não se busca uma igualdade de vertentes entre as IES, mas acredito que independente da escolha, a busca deve ser a de construir diferentes contextos educativos e transformadores onde esse aluno possa compartilhar seus conhecimentos, criticar, refletir, ser escutado e a partir da formação, estar preparado para o mercado de trabalho, sob a responsabilidade de aperfeiçoar a condição humana. Assim, seu ponto mestre deve ser a vida onde o desafio pedagógico será descobrir como a vida pode ser vivida com dignidade, equilíbrio e prazer. (SANTIN, 1999, p. 11).

5.2.4 Avaliação dos docentes frente a fragmentação do curso (licenciatura x bacharelado)

Ao Pensar a dimensão do conhecimento³⁰ na EF podemos entender seu conceito na resolução (CNE/CES nº 07/2004), onde esse documento abarca todos os conteúdos que devem estar inseridos em todos os cursos de graduação em EF, tanto para as licenciaturas como para os bacharelados, onde a escolha fica a critério dos alunos, salvo algumas IES, onde torna-se obrigatório a entrada do aluno primeiro pela licenciatura.

Baseado em tantos questionamentos com relação a formação galgada nas ações humanas e pedagógicas, onde a discussão recai sob o uso da técnica, o porquê dessa ação, de que forma se deu sua construção e qual sua implicação na contemporaneidade.

³⁰ O conhecimento, como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato. Ele só existe “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessidade de “comparecer” com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, conseqüentemente, não contribui para modificação do seu entorno. (FREIRE, 2008, p. 96).

Sabemos que o pensamento crítico que fundamenta o currículo destaca-se com relevância no campo profissional, onde o objetivo é o de buscar uma qualidade de vida apropriada para a população. Sendo assim, buscou-se nas falas dos docentes de que forma eles avaliam essa fragmentação nos cursos de EF.

Professor A - *Minha avaliação é de que a fragmentação é errada! Por exemplo, independente do curso em que o aluno está estudando o professor de EFI (bacharel) terá que se preocupar com a educação de seus alunos em uma aula de esportes no clube esportivo, correto? Penso que a graduação deve ser ampla e o aluno, após finalização do curso, faça uma especialização para aprofundamento do conhecimento.*

Professor B - *Como um grande prejuízo para nossa área! Enquanto outras profissões estão cada vez mais ampliando sua atuação, a nossa se divide!!*

Professor C - *Sou contra a fragmentação mas com a divisão entendo que a formação dos profissionais para trabalhar na escola ficou mais qualificada.*

Professor D - *Nunca concordei. Penso que as duas áreas se complementam e que a maioria dos conteúdos é pertinente para ambas.*

Professor E - *Não sou a favor desta fragmentação, entendo a formação em Licenciatura Plena com formação pautada em princípios estéticos, éticos, técnicos, e pedagógicos. Neste modelo atual o aluno licenciado limita o seu campo de trabalho, como também o Bacharel não pode atuar no ambiente escolar.*

Professor F - *Complexo. Por um lado restringe os espaços profissionais, mas por outro lado direciona e aprofunda referenciais específicos para cada segmento profissional.*

Professor G - *Entendo que para atuação no mundo do trabalho a dicotomia realmente limitou o profissional licenciado, mas para sua formação entendo uma formação mais sólida para ambas as partes, mais direcionada.*

Professor H - *Sim, concordo. O campo de trabalho se voltou para o processo escolar e a instituição se propõe a pensar desta forma. Ficam alguns campos em debate como as atividades extracurriculares ocorridas na escola ou a utilização de espaço escolar por empresas ligadas à área esportiva (terceirização). Para a formação de professores ficou melhor esta divisão, mas cria muita confusão no campo de intervenção. Talvez um curso único com outra perspectiva seja interessante ser estudado.*

Através das falas dos docentes percebe-se um dilema de avaliações quanto a fragmentação do curso de EF, o que tem gerado muitos conflitos para a identidade desta área

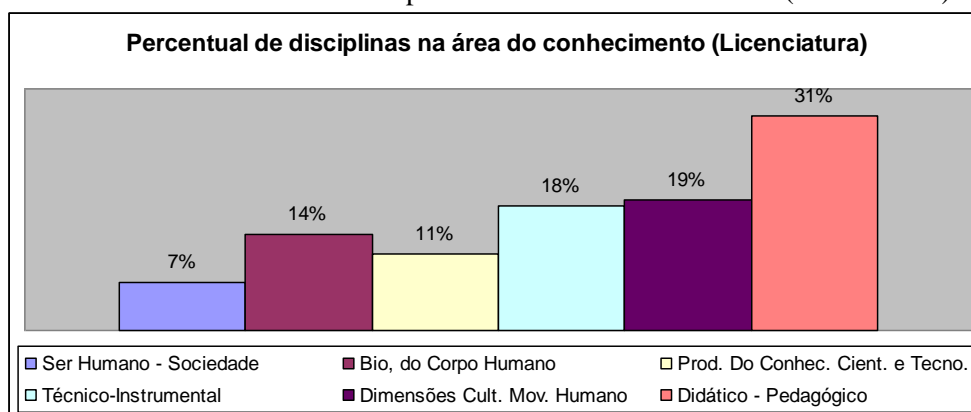
de conhecimento, para a estruturação dos currículos das licenciaturas e bacharelados organizados pelas IES, assim como para a formação dos alunos, e por último, para a concretização da imagem deste profissional perante a sociedade. Compreendemos isso no transcorrer das discussões sobre a análise dos currículos de cursos das IES pesquisadas, e a comprovação da dificuldade destas instituições em formar uma integração e uma articulação apropriada entre a concepção de seus cursos de formação.

Sendo assim, podemos relacionar, a seguir, algumas alternativas que os cursos de EF terão que buscar para superar essa fragmentação:

- Intensificar os empenhos voltados ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à EF, onde possam estar articulados com diferentes áreas do conhecimento, entre elas: a Antropologia, Sociologia, Filosofia... acredita-se que dessa forma, poderá existir uma maior contribuição não só a fim de que a EF torne mais compreensivo o foco de análise da problemática no que diz respeito, atrelando-a a leituras e conceitos mais intensos do contexto na qual atuamos, assim como, poderá auxiliar a desconstruir as barreiras viventes, formada muitas vezes entre professores de EF e outros docentes, logo, entre o profissional de EF e dos que operam nas áreas do Desporto e Lazer.
- Promover debates, estudos e ações concretas, com a intenção de reformular os PPGs, para que possa orientar na formação pessoal qualificando o aluno para atuar em diversas áreas relacionadas à cultura corpo e mente.
- Avaliar as condições de andamento dos diferentes cursos existentes no campo, ou seja, os espaços físicos oferecidos como: laboratórios, salas de aulas, bibliotecas, espaços para práticas esportivas, PPPs, assim como composição curricular, com o objetivo de buscar uma melhor qualidade com relação à preparação para o desempenho educacional e profissional desse aluno.

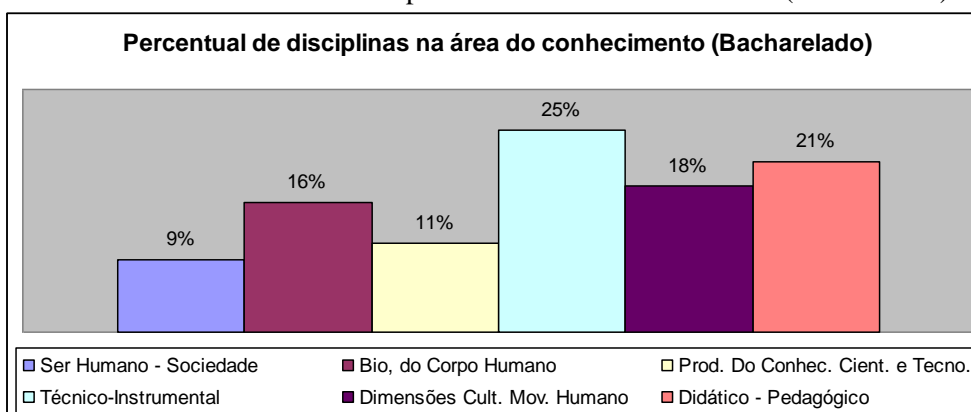
Fazendo uma análise de todas as disciplinas envolvidas, tanto nas licenciaturas como no bacharelado, montamos os gráficos 4, 5, e 6 a seguir para que se possa ter um parecer geral de cada dimensão do conhecimento no interior delas, podendo perceber suas semelhanças enquanto currículo, algumas até estão distribuídas igualmente entre os dois cursos.

Gráfico 4 – Percentual de disciplinas na área do conhecimento (Licenciatura)



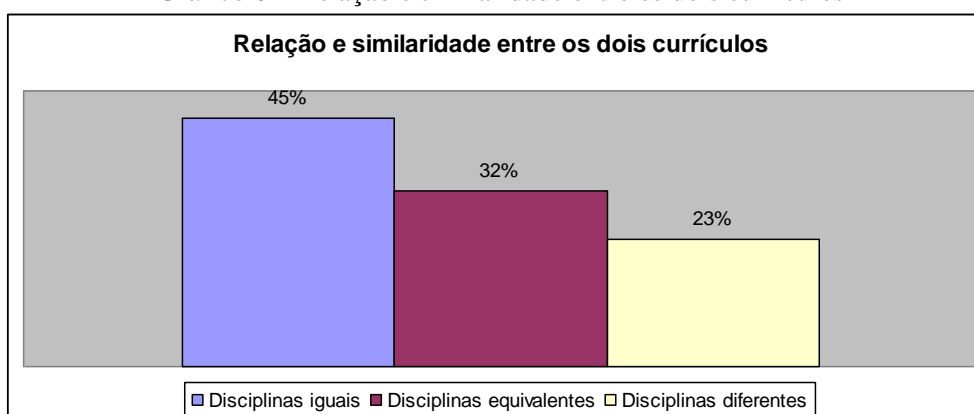
Fonte: Autoria própria.

Gráfico 5 – Percentual de disciplinas na área do conhecimento (Bacharelado)



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 6 – Relação e similaridade entre os dois currículos



Fonte: Autoria própria.

Os percentuais evidenciam uma clara dificuldade das IES em definir as visões, objetivos e perfis dos profissionais dos seus respectivos cursos, que possam realmente comprovar ou diferenciar o curso de licenciatura ao curso do bacharelado e, dessa forma, se possa refletir verdadeiramente suas matrizes curriculares.

5.2.5 O mercado competitivo x as licenciaturas na área da Educação Física

Aqui nessas questões vamos nos defrontar com a atualidade do mercado de trabalho, assim como os efeitos do ritmo presente da realidade produtiva relacionada ao processo de escolha profissional. É muito comum durante a formação profissional em EF indagar sobre a identidade do curso, isto é, existe um amplo campo de trabalho, reflexo da compreensão da mesma, entretanto, há uma inquietude geral sobre a carência de uma estrutura curricular melhor organizada. Esta ausência de identidade é consequência da carência de objetividade da EF onde, por não ter um foco central, através do generalismo, busca intervir por meio de programas de atividades para conseguir os verdadeiros valores sociais.

Santin (1999, p. 54), traz uma preocupação quando se refere em qual território de atuação profissional que o diplomado em EF tem direito a ocupar. Para o autor na área educacional, como professor ele já está assegurado, porém quando se retrata ao mercado de trabalho aponta uma indefinição no campo exclusivo de atuação.

Com base na pergunta 7, frente a um sistema globalizado voltado para o lucro, a um modelo de "formar" indivíduos para competir, veio a inquietação de saber junto aos docentes se eles acreditam que isso possa estar atingindo os cursos de Licenciatura, sob quais aspectos? E de que forma a sua IES está procedendo com essas práticas de formação.

Dessa forma, abaixo alguns dos relatos procedentes das IES pesquisadas.

***Professor A** - Frente a um sistema globalizado voltado para o lucro no primeiro momento os cursos de licenciatura sofrem um impacto frente ao bacharelado pelas oportunidades de estágios e remuneração com prazos mais imediatos. Entretanto, a licenciatura recentemente vem conseguindo amenizar este impacto em função de novas propostas de estágios remunerados para licenciatura. Portanto, com um olhar mais abrangente está muito desigual as oportunidades em relação ao lucro, principalmente como acadêmico.*

***Professor B** - Sim, principalmente nas escolas particulares, onde se busca o lucro. Atingindo diretamente o futuro profissional, sem uma formação específica deste sistema voltado para o lucro.*

***Professor C** - Sim. está atingindo na instituição que trabalho, isso tem aparecido muito nos resultados dos concursos públicos. Alunos desta instituição estão, normalmente, entre os primeiros lugares. Fazendo uma analogia, assim como uma competição pode muitas vezes determinar o tipo de treino que o atleta fará, o mercado de trabalho passa a agir da mesma maneira em relação a preparação destes profissionais.*

Professor D - Entendo que existe competição para os alunos da licenciatura na medida em que estamos realizando concurso público.

Professor E - A competição e o aumento dos cursos de licenciatura na grande Porto Alegre tem se intensificado. Soma-se a isto a diminuição de postos de trabalho nas escolas, pois as turmas atendidas estão sendo compactadas ou substituídas por outras disciplinas de obrigatoriedade escolar.

Professor G - Sim!! Começa na busca por uma colocação no mercado de trabalho, onde a competição por uma vaga em escolas principalmente particulares estão cada vez mais disputadas!

Professor H - Sim, positiva e negativamente. A disciplina de gestão é um exemplo disso. Também, os alunos encaram os colegas como adversários muitas vezes.

Atualmente as modificações curriculares, sucedidas inclusive das demandas inovadoras do mercado de trabalho e da regulamentação da carreira de EF, forçam os acadêmicos da área a elegerem mais de uma opção de curso, e por conseguinte, seu campo de atuação profissional. Para os que optarem pela licenciatura, sua possibilidade de trabalho será a área escolar, por outro lado, para os acadêmicos do bacharelado, será explorado todo o mercado incluindo as atividades que são oferecidas fora do horário escolar (extra-classe).

As mudanças ainda são muito recentes, causando com isso muitas dúvidas para quem vai prestar o vestibular como para aqueles que ainda seguem o currículo generalista.

As preferências pela licenciatura têm se mostrado muito baixas. Tal descaso com a EF escolar parece ser fruto da real falta de valorização dos professores de um modo geral em nosso País, e de um modo mais específico, o baixo incentivo para a área da EF. “Onde, na EF escolar existe uma indefinição constante sobre o real papel desta e o conteúdo por ela desenvolvido e embora ela exista como ensino qual seria a área de conhecimento correspondente e qual seria o seu conteúdo?” (GO TANI, 1991).

Apesar do baixo índice de procura pela licenciatura, o mercado de trabalho para o professor de EF na rede escolar, ainda parece ser o mais sólido. Restando então, mesmo com o pouco interesse, a escolha de trabalho de muitos profissionais; pois o mercado (extra-escolar), apesar de dilatado e diversificado em probabilidades, tem se mostrado um campo extremamente concorrido e competitivo.

Como consequência da variedade dos campos de atuação, os cursos de graduação acabam se dividindo em pequenas sub-áreas onde o esporte visto como alto rendimento fica reservado a poucos profissionais, sendo estes admitidos e aceitos no mercado pelo resultado almejado durante seu caminho percorrido, isto é, somente tem oportunidade de ingressar neste

campo, aquele profissional que já apresentava um certo vínculo ou experiência com algum esporte durante seu período de graduação.

Por outro lado, aparecem o campo da atividade física e de atividades voltada para uma melhor qualidade de vida, que é a boa fatia do mercado atualmente, onde a maior parte dos estudantes de EF pretende ingressar nesta área, onde aponta para uma linguagem voltada para a segurança, pelas políticas públicas e privadas relacionada a área da saúde onde contempla também as companhias de seguro. Embora, essa linguagem voltada a saúde, vem sendo muitas vezes deturpada, onde o que vale é corpo escultural conquistado a qualquer preço, esquecendo e ignorando o bem-estar físico e mental.

Logo, o universo da EF tem se caracterizado como um espaço de trabalho com fins lucrativo e atrativo. Sendo assim, o esporte ainda parece ser a figura atrativa e incentivadora na opção profissional desses jovens. Assim, cada vez mais o condicionamento físico e a atividade física voltada para a saúde acabam ganhando o interesse desse público acadêmico.

Apesar disso, o caminho escolar ainda parece ser a opção de trabalho mais firme e estável de emprego, apesar da pouca remuneração. O fato é, que, alguns desses jovens encontram-se a beira do mercado de trabalho já engatilhado, enquanto muitos outros apresentam dificuldades tanto de ordem emocional, como financeira, onde sentem-se pressionados no momento do vestibular a ter que escolher sua opção profissional.

Com isso, podemos perceber quão complexo está imerso o tema gerador da formação.

No paradigma que se constrói, aprender está identificado com o vivo do ser vivo, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. Entender a formação de professores em sintonia com esta visão é pensá-la como ação permanente, contínua. E, como consequência, é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem, de formação. Esse processo contínuo de aprendizagem é a vida, de modo que estar vivo é estar-em-processo-de-aprender e aprender e aprender ganha um caráter existencial. (ASSMANN, 1998).³¹

Portanto, a EF traz no seu seio a ação pedagógica, ela deve ser considerada talvez como a principal à vida humana, pois ela educa a forma de viver para uma melhor qualidade de vida, ela é o equilíbrio entre a mente e o corpo.

Para Santin (1999, p. 20):

É a sabedoria de viver ou a ciência da vida humana. Aprender a saber viver é o que se deveria fazer ao longo da vida. Posso não saber matemática, química ou física; história, economia ou psicologia e continuo vivendo, se não aprender a viver, não

³¹ WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. RJ: Paz e Terra, 2001.

saberei viver a vida que sou. Poderei usá-la, explorá-la, mas jamais cultivá-la, isto é, vivê-la.

Nesse sentido, reafirmo a necessidade dos cursos de EF, trabalharem a totalidade da formação humana na perspectiva inter e transdisciplinar, pois, só assim, poderemos formar indivíduos onde, em qualquer lugar de trabalho, possam estar capacitados para exercer suas atividades com dignidade, conhecimento e afirmação.

6 DIALOGANDO COM OS COORDENADORES SOBRE OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, a preocupação com a qualidade dos serviços vem tomando conta da sociedade em geral e não apenas na área da educação. Uma nova atitude do agir começa a preencher os espaços, desde a inquietação para com o mercado, com o cliente, com o comércio, até propriamente a gerência dos serviços para impedir a queda na produtividade, a evasão de alunos, a perda do lucro, a perda do espaço, à marginalização.

Nesse novo panorama, as falas que mais aparecem são: capacidade, concorrência, produtividade, controles, avaliação, conhecimento, estratégia de mercado, foco no cliente e acréscimo de valores sociais e econômicos, sendo os primeiros relacionados para o cidadão e os seguintes para a parte organizacional.

O estudo que envolve a pesquisa de campo também implicou na consulta aos coordenadores das IES pesquisadas, no qual através da entrevista semiestruturada, possibilitou ao entrevistado expressar suas opiniões e sentimentos de modo informal, com a clara liberdade de pensamentos e fala. (MARCONI; LAKATOS, 2009).³²

A partir desse diálogo com os três coordenadores, passamos a explicitar a finalidade fundamental desse capítulo, que consiste na entrevista com os três gestores dos cursos respectivos. Onde Gil (1987) aponta a definição de entrevista em:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é portanto é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (1987, p. 13).

No primeiro momento, os entrevistados assinaram o TCLE³³. As entrevistas tiveram a duração entre 1 (uma) hora e 1 (uma) hora e meia. Primeiramente propiciamos um tempo para leitura das perguntas de maneira a situar o entrevistado sobre as questões, possibilitando aos participantes de forma a analisar sobre seus espaços educacionais, dos pontos de inovações e das reformas; e também de que maneira lhes foi favorecido a capacidade de interpretar e compreender a respeito desses processos com relação as mudanças e inovações pedagógicas e curriculares de seus respectivos cursos; e por último de que forma esses processos contribuem para diminuir a distância entre o conhecimento teórico/prático.

³² NASCIMENTO, Leda S. Ferri. Dissertação de Mestrado: Ginástica Artística: equilíbrio corporal no desenvolvimento das habilidades motoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 2010.

³³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A entrevista contou com perguntas de ordem aberta para os coordenadores. As questões organizadas para a entrevista levam em conta o fundamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social. (LIMA, et al. apud TRIVIÑOS, 1987).

Portanto foram elaboradas sete³⁴ perguntas, onde a pesquisadora procurou a aproximação entre elas trazendo para cinco eixos pontuais para a real compreensão do que vem acontecendo no interior dessas IES, entre elas:

- 1) Atualmente, como você descreveria o panorama curricular existente no curso de formação de profissionais em EF?
- 2) Qual é o perfil de professor de EF que o curso que coordenas busca construir?
- 3) Quais são os principais avanços curriculares apontados até o momento no curso EF?
- 4) Quais são os principais problemas apontados no teu curso?
- 5) Que estratégias, ou metodologia de trabalho a coordenação utiliza para desenvolver o currículo coerente com o projeto político pedagógico do curso?
- 6) Qual a linha teórica que sustenta seu curso atualmente? Você concorda com ela? Porque? Se a resposta for negativa, qual seria em sua opinião?
- 7) Como você percebe a fragmentação dos cursos de EF (Licenciatura e Bacharelado)? Você poderia apontar os aspectos positivos e negativos?

6.1 PANORAMA CURRICULAR EXISTENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EF. (PERFIL DO PROFESSOR)

Nesse momento, tem-se uma boa discussão quanto ao perfil do profissional de EF, e com isso, enquanto profissional da área, se está existindo uma real crise de identidade. Para se fazer tais discussões é preciso primeiro debater dentro de um curso de EF, qual o perfil do egresso tanto como educador, ou como não educador. Existem muitas dúvidas quando se discute entre colegas o que realmente é um professor de EF licenciado ou um bacharel. E isso incide dentro das questões de formação profissional, pois se os próprios profissionais têm essas dúvidas, com certeza isso reflete nos alunos.

³⁴ ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os coordenadores do curso de Licenciatura em Educação Física.

A partir dessas reflexões serão trazidos para o conhecimento do leitor, os relatos dos coordenadores das IES, ou seja, de que forma eles pensam sobre todas essas questões, desse modo, o pesquisador irá classificar as IES em:

IES – A – Instituto Porto Alegre – (IPA);

IES – B – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS);

IES – C – Centro Universitário Unilasalle.

Ao perguntar para as coordenações das IES, sobre o panorama curricular existente no curso e no tipo de perfil de professor que o curso deseja construir, ficou claro que com a fragmentação dos cursos, pairam muitas dúvidas dos alunos quanto as disciplinas a cursar e para qual tipo de seminários poderão participar. Eis as respostas dos coordenadores:

R: coordenação A - *No IPA constantemente se tem problemas com os alunos, por exemplo: na semana acadêmica, as licenciaturas tem semana separada da saúde, só que existem disciplinas que são do bacharel, e, também da licenciatura, e com isso nessa semana sai a metade para a saúde e na outra semana sai a metade para ir para licenciatura. E com isso os alunos ficam perdidos em que semana precisam comparecer. E isto fica evidente que eles não sabem realmente o seu lugar. Então sendo a EF um curso único, fica muito complicado para se saber quem é bacharel, ou quem é licenciado. E é claro que isso acaba afetando a formação.*

R: coordenação B - *O que se busca hoje é um profissional com uma formação mais generalizada, que desenvolva competências básicas para trabalhar em diversas realidades de trabalho e que complemente essa formação justamente no local onde ele está atuando. Portanto, o que se precisa hoje justamente pela dinâmica social, ou ainda, de mercado, mais abrangente, eu diria, que são esses desafios que se coloca hoje no mundo, de forma geral, e que nós não estamos fora disso, dessas mudanças que vão acontecendo ao longo da vida profissional. Sendo assim, o que se busca hoje são competências gerais nesse aspecto. Outro aspecto importante é o compromisso com a escola, a escola de hoje não é atrativa, isso vem acontecendo aqui na academia de maneira muito sistemática, várias pessoas que cursam o bacharelado acabam voltando para a licenciatura para atuarem na escola ou abrindo possibilidades para atuarem na escola, que é um dos poucos locais que oferecem possibilidades de um trabalho permanente, tanto numa escola municipal ou estadual, sendo assim, ele tem alguma garantia para sua vida futura.*

R: coordenação C - *Muito abrangente para atendimento de todas as especificidades que a profissão pretende. As diversas áreas de atuação (escola, saúde, lazer, esporte, formação, participação, desempenho, gestão e pesquisa) careceriam de um maior aprofundamento GLOBAL o que demandaria reflexões sobre viabilidade de um curso com maior carga horária, custo e envolvimento dos discentes.*

Quando falamos de panorama curricular, gosto muito de trazer a fala de Corazza (2001, p. 9), quando ela trata do “currículo como linguagem”, onde ela se refere a ele como movimento, isto é, ele fala, tem representações, tem vida, emite sons, imagens, para ela o currículo perpassa os conceitos que o enquadram apenas como um simples projeto pedagógico, pelo contrário, ele está completamente inserido na prática social. (2001, p. 9).

Desempenhar com isso, a relevância das teorias curriculares nos contextos pedagógicos é, como, readquirir a consciência do valor político e cultural da escola. Então podemos conceituar o currículo como:

O entendimento de que se trata basicamente de uma produção humana, ou seja, uma atividade instituinte de conhecimentos socialmente válidos e, como tal, produtora de identidade e subjetividades³⁵, isto é, de modelos ao modo de o humano ser e relacionar-se *no* e *com* o mundo e seus semelhantes, não reduzindo o currículo a uma de suas dimensões. O *que*, o *como* e o *para que*, atinentes ao currículo, são compreendidos e tratados, neste estudo, como momentos interdependentes desses processos, os quais se interpenetram, inter cruzam e rementem-se uns aos outros, concorrendo para o seu objetivo último: a formação do humano integralmente concebido. (NOGUEIRA; CORREIA, 2002, p. 13).

Um novo currículo deve sair do paradigma das disciplinas fragmentadas e compreender a fraternidade da interdisciplinaridade assim como contravir para a transdisciplinaridade, “[...] dimensão esta que contém o sagrado... o espírito, a espiritualidad”³⁶: a essência. Através dessa fala, pensar em um novo currículo, significa pensar em preparar o ser humano para vivenciar ações que contemplem a edificação do conhecimento, ações que desenvolvam o potencial humano em sintonia com o equilíbrio para com o sistema permeado pela existência dos valores humanos, provocando uma atuação amorosa e adequada.

Pois dessa maneira, para Freire (2008, p. 120), “[...] somente nessa perspectiva os professores podem exercer o direito de pensar, fazer e experimentar currículo decidindo qual é o currículo que interessa, em respostas às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?”

Quiçá as IES junto ao corpo docente possam repensar esses currículos, de maneira a encontrar caminhos para superar as crises dos valores existentes na sociedade, caminhos que iluminem e afaguem os medos, as incertezas, encontradas no âmbito familiar, na área da

³⁵ De acordo com Silva (1995, p. 192). “A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento rígidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas”.

³⁶ ALVES, Maria Dolores Fortes. Um Projeto Pedagógico Transdisciplinar: Ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008.

educação, no sistema político e social, caminhos que apontem para uma humanidade capaz de “[...] produzir o sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 2008, p. 37).

O mundo chora e clama por amor e solidariedade para com o outro, a busca pelo espaço no mercado, escraviza, humilha e exclui os mais humildes. O ato de formar/educar faz do ser humano uma vocação intensa de amar, dialogar, refletir, escutar, transferir, partilhar. Pois, a ferramenta tecnológica colabora na busca pelo conhecimento, no desenvolvimento cognitivo, na melhoria de algumas habilidades motoras, mas, jamais irá substituir o afeto em que se aprende a viver com amorosidade, onde para Freire (1987), o “[...] amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.

6.1.1 Perfil do Professor

No capítulo 3, ponto 3.3 (p. 44), trago o real papel do professor quando expresso, que, o professor, especialmente o formador, tem um papel político e social destacado, na medida em que trabalha com o contexto que cerca a futura vida profissional do acadêmico. Além de prepará-los para atuarem como técnicos, o professor/formador deve preparar seres humanos e cidadãos e dentro dessa perspectiva habilitá-los para a inserção profissional, não pensando apenas numa forma utilitária, mas na relação humanista de sua profissão. A partir desse pensamento, trago os relatos apontados de como essas IES enxergam e trabalham esse olhar de perfil de educador em seus cursos respectivos.

***R: coordenador A** - O IPA está nesse momento em plena construção disso tudo, foi feita uma separação dos NDEs, onde agora, existe um NDE do bacharelado e um NDE da licenciatura. Por quê? Acabava-se se dando ênfase maior no bacharelado (mais de 400 alunos) e menos alunos na licenciatura, então esse NDE é para pensar a licenciatura sim, pois esses professores que estão trabalhando nesse NDE tem um perfil diferenciado para esse trabalho, ou seja, são professores que estão mais voltados para a educação, todos tem licenciatura plena, sendo que alguns caminharam mais para o bacharelado.*

No IPA existe um grupo de estudos da EF que agora virou linha, é um grupo que trabalha para formação profissional, cada grupo estuda para trabalhar com aquilo que é mais o seu perfil. Então, a partir de reuniões temáticas organizadas pelos grupos de estudos foi criado um eixo para a licenciatura onde os professores que atuam são aqueles que têm um melhor índice para a educação. E

essa proposta é para que se permaneça com esses mesmos professores nesses eixos, com o intuito de reforçar o perfil do professor. Uma das mudanças para 2016 é o de colocar o TCC na licenciatura, pois se entende que o reforço da licenciatura e da formação docente, também passa pela produção acadêmica, pelo sistematizado e seu conhecimento e não só como bacharel.

R: coordenação B - *O PPP tentou fazer em função da legislação atual, não permitir, que se possam fazer as duas formações numa só a licenciatura e bacharelado, então tem uma nota técnica do ministério da educação que é um complemento da legislação, que se refere que os cursos tem que ter duas entradas e duas saídas, então não pode entrar na licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, então com isso a UFRGS para tentar manter o máximo possível essa formação mais integrada, ou seja, para manter o compromisso a UFRGS em 1987, foi quando a legislação separou pela primeira vez os cursos, L x B, a UFRGS optou por ficar com a licenciatura, porque a instituição pensava que a escola tinha um compromisso com a formação do professor, entendendo que o professor de EF é acima de tudo um educador. E, a educação não se restringe somente à educação escolar, isso é, ele é um educador em qualquer área que irá atuar.*

Então no entendimento da UFRGS, eles acreditavam que essa era a formação mais adequada. A proposta do curso é a de manter viva a ideia de que o profissional formado na licenciatura tem que dar conta dessas coisas todas; preparo para o lazer, para a área da saúde. Com isso, é possível entender que a formação da licenciatura da UFRGS, embora o foco seja de formação de educador competente, a instituição continua mantendo as ideias que a educação não se restringe a educação formal dentro da escola, a educação ela é mais ampliada, isto é, ela se dá na academia, no centro comunitário, nos clubes. A função de educar as pessoas é a mesma em qualquer lugar.

R: coordenador C - *Investigativo, propositivo, tecnicamente conhecedor das demandas/possibilidades da profissão, humano, socialmente colaborativo, empreendedor. Veja que estes verbos constam em nosso PPP, todavia ainda não sendo possível, por diversos motivos, formar egressos plenos neste perfil pretendido.*

Através desses panoramas curriculares, faz-se necessário que as IES, reitorias, direções, coordenações, professores dentro dos seus ensinamentos, comportamentos, regulamentações, interrompam por um momento essas ações e façam uma desconstrução de toda sua trajetória educativa, pois assim, terão condições de pensar à prática de que:

Ainda será preciso trabalhar muito para mudar o conceito de que o indivíduo/aluno é tão-só um ser racional, adotando a visão que o compreenda como um corpo, vivo, com suas dimensões mental e racional, que pensa e sente, provoca e reage, faz e defaz, aprende, desaprende e volta a aprender. (NOGUEIRA; CORREIA, 2002, p. 28).

6.2 PRINCIPAIS AVANÇOS CURRICULARES E PROBLEMAS APONTADOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Aqui nessa questão percebemos o quão a relação das disciplinas entre si torna-se importante. Portanto, torna-se necessária a constante avaliação dos PPPs dos cursos, onde é preciso conferir uma maior atenção à formação dos professores pesquisadores na aplicação de sua própria ação pedagógica.

O processo de construção, execução e avaliação de projeto pedagógico institucional de curso e desenvolvimento profissional de professores deve constituir uma oportunidade para aprofundar e enriquecer as potencialidades individuais e coletivas e promover a melhoria do ensinar, do aprender, do pesquisar e do avaliar docentes e discentes. (VEIGA, 2004).

Logo, vamos mostrar como esses coordenadores avançaram nos PPPs do seus cursos, assim como também vamos apontar suas dificuldades de mudanças.

***R: coordenador A** - Principais avanços: No IPA, os planos de ensino estão contemplando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As disciplinas fazem ações dentro dos projetos que o curso tem, por exemplo: no mês de abril foi realizado um evento chamado esporte pré-conceito onde o tema maior foi o racismo. Outro grupo de estudo fala sobre esporte e inclusão.*

Esse grupo de estudo organizou junto com as disciplinas, que tem essa transversalidade, onde fala da cultura negra, dos problemas de racismo. Quem organizou esse evento, foi a disciplina de futebol, de ética mais o para desporto. Assim, foi possível contemplar esses temas dentro das disciplinas. Agora também tem a prática profissional II, onde estão fazendo um projeto de pesquisa que está sendo aplicado durante o semestre. E com isso o curso de EF do IPA está conseguindo contemplar esse tripé, ensino, pesquisa e extensão.

*O currículo do bacharel está montado e palpado na prática profissional, então o aluno já entra com a prática profissional, e agora nesse semestre se conseguiu amarrar esse núcleo das práticas profissionais, e além desse, existem outros núcleos como a recreação e a ginástica geral, os esportes coletivos, depois as exatas como anatomia, fisiologia; se fez um núcleo para que esse planejamento acontecesse no início de cada semestre. **O objetivo é o de fazer um currículo bem costurado.***

***Problemas encontrados:** O principal problema aparece nas disciplinas chamadas de núcleo da saúde, porque não se tem um contato efetivo com os professores, o processo fica descolado com o resto do curso. Exemplo: as disciplinas de anatomia e fisiologia onde os professores não comparecem nas reuniões quando se faz ações disciplinares, e com isso **perde-se a fala desse professor**, sendo essa uma questão pedagógica que incomoda bastante.*

Outra questão de ordem curricular está relacionada ao tempo histórico, onde se tem uma nova diretriz há mais ou menos uns dois anos, que é sobre educação ambiental e o currículo não prevê educação ambiental. Então a partir desse contexto está se tentando fazer um reajuste para que se possa enquadrá-la nessa transversalidade.

Tinha-se o problema da cultura negra indígena, onde se conseguiu com os grupos de estudos, fazer transversalidade em quase todas as disciplinas, onde o grupo de estudos sustenta a discussão onde as disciplinas em algum momento vão abordar, vão participar das ações. De qualquer maneira a educação ambiental ainda está em análise para se repensar.

R: coordenador B – *Principais avanços: Houve um avanço significativo no sentido de buscar, não quer dizer que se consiga fazer isso já, mas de buscar de formar núcleos de conhecimento ao invés de trabalhar só com disciplinas. Uma das grandes limitações que aparecem no curso, é que as disciplinas eram muito desarticuladas, ou seja, o professor trabalha com a disciplina de fisiologia, outro em anatomia, outro em pedagogia e não havia uma interação entre elas.*

Através desse panorama, resolvemos trabalhar com eixos, com áreas de estabelecimentos ali dentro, onde esses grupos dialogam e tentam estabelecer relações entre as disciplinas. Então esse foi um dos aspectos mais importantes para que exista uma maior integração entre as disciplinas. Além disso, existem disciplinas chamadas de disciplinas integradoras, em que elas visam integrar diferentes eixos, elas ficam como mediadores entre as disciplinas. Desde o primeiro semestre ao último. Este tem sido um esforço, que, porém ainda está em andamento.

Problemas encontrados: *Conseguir fazer uma articulação maior dentre esses eixos, dentro dos eixos a articulação ocorre muito bem, agora dentre os eixos ainda falta, por exemplo quanto a questão inclusiva ainda deixa muito a desejar, pois nota-se um despreparo geral dos professores para abarcarem essa inclusão pelo fato de não terem passado por essa formação. Esse é ainda um ponto muito frágil que precisa ser melhor trabalhado.*

*Outro ponto é que o currículo ainda está muito centrado em conteúdos teórico técnico, onde a **questão dos valores** ainda está um pouco adormecida, pois a instituição reforça que para ser um profissional competente na área da EF não bastam dominar cientificamente, todas as teorias, conceitos etc, que fundamentam uma área, se dentro disso ele não tem **atitude**, se ele não incorpora um conjunto de valores fundamentais, que do ponto de vista para um educador é a chave para uma educação de qualidade. **É preciso que aluno se sinta incitado a vivenciar diferentes contextos de práticas vividas na sociedade onde a teoria não preenche esse quesito. Como alguém pode ser um educador sem ter afeto, sem ter sensibilidade, sem ter amor ao que faz.***

R: coordenador C – *Principais avanços: Modernização do bacharelado com enfoque à gestão esportiva, epidemiologia e envelhecimento (disciplinas inclusas*

na última reformulação curricular. Na licenciatura, inclusão do curso no PIBID e experiências em espaço não curricular). (estágio).

Problemas encontrados: *Ainda em fase de apropriação da evolução histórica e abrangência legal da matriz curricular. Não tenho subsídios para uma resposta concreta.*

No atual contexto de formação universitária as IES estão buscando também as competências e não somente os conteúdos, isso também é um avanço que busca a integração do conhecimento teórico com as experiências advindas das práticas. Por isso está se criando novas disciplinas dentro desses eixos no campo das ciências sociais. Outro avanço que vem aparecendo em algumas IES são as disciplinas compartilhadas, onde vários professores compartilham as disciplinas, isto é, a mesma disciplina é dada por dois ou mais professores, ficando cada um com conteúdos de maior domínio proporcionando aos alunos um melhor aproveitamento da disciplina e convívio com mais professores.

Dessa forma podemos entender a relevância da unificação de muitas disciplinas, assim como da dialogicidade entre elas, pois, Bochniak (1992), afirma que a interdisciplinaridade é a forma correta de se superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal.

Através da interdisciplinaridade o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento integrado onde as disciplinas científicas interagem entre si.

A interdisciplinaridade é a forma correta de se superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal. Através dessa visão ocorrem interações recíprocas entre as disciplinas. Estas geram a troca de dados resultados, informações e métodos. Esta perspectiva transcende a justaposição das disciplinas, é na verdade um processo de co-participação, reciprocidade, mutualidade, diálogo que caracterizam não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo. (BOCHNIAK, 1992)³⁷.

Portanto a área da EF exige movimento sob todos os ângulos, há uma preocupação de entender o corpo enquanto movimento no seu contexto sócio, político e histórico, então com isso o curso de EF precisa contemplar uma série de disciplinas voltadas para os estudos sócio culturais, envolvendo esses aspectos históricos, antropológicos, econômicos, políticos... Para que se possa ver que o corpo não é uma figura isolada, nem fragmentada, ele se situa num determinado momento, numa determinada história, então é preciso compreender isso, de maneira que o currículo possa interagir como um todo.

³⁷ <<http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645>> Acesso em 27 set 2014.

6.3 ESTRATÉGIAS E METODOLOGIA DE TRABALHO APLICADAS PELA COORDENAÇÃO PARA DESENVOLVER O CURRÍCULO COERENTE COM O PPP.

O discurso da formação de professores tem adquirido uma importância cada vez mais acentuada, principalmente a partir da década de 1990, com a promulgação da lei 9.394/96. Percebe-se um constante movimento das IES, e uma consciência de que alguma coisa precisa ser feita para aprimorar esse processo de formação. O Projeto Pedagógico de um curso é o documento que exhibe as concepções e formas de organização que dirigem e orientam todas as ações pedagógicas e administrativas, em concordância com os princípios e regras institucionais.

Para Veiga (1998, p. 11), o projeto Político Pedagógico significa:

[...] um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado". Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação fundamentos teóricos-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

A constante necessidade de inovar as práticas pedagógicas é urgente diante das inquietações tanto dos coordenadores como dos docentes que conjecturam um avanço na qualidade dos cursos de formação de Profissionais das IES. Essas inovações a que estamos mencionando vêm provocando mudanças significativas nessas IES de formação e implicando também na dinâmica e organização do trabalho pedagógico. "O discurso da inovação é de cunho técnico". (VEIGA, 2000, p. 189).

Sendo assim:

[...] inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. A inovação se constrói do centro para a periferia. Esse processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, sem reconhecer as relações de forças entre o institucional e o contexto social mais amplo. (VEIGA, 2000, p. 189).

Com base nessas reflexões é que vamos trazer para o conhecimento do leitor as estratégias e metodologias das IES pesquisadas.

R - coordenador A - *Todos os semestres se faz núcleos de disciplinas para fazer um planejamento interdisciplinar, onde não acontece a repetição de conteúdo e*

nem de textos utilizados, e esses núcleos são apresentados o restante do colegiado que é justamente para sentir a área.

*Exemplo se aquele núcleo vai ter uma ação, como exemplo num sábado vai ter o sábado de calouros, onde tendo uma ação os outros alunos podem ver e se integrar nelas. Outra coisa é os projetos se enxerguem para que outras disciplinas possam se incluir dentro desses projetos. (futebol, dança..). **Uma das coisas boas que aconteceram nas licenciaturas foi o PIBID**, embora o colegiado ainda está em adaptação, onde se espera para o próximo semestre que as disciplinas se enxerguem para fazer ações e observações.*

R: coordenador B - *A partir de reuniões com os professores criando um currículo através do conjunto de reuniões, advindo de um esforço coletivo, ou seja, ele não expressa a visão de cada um de nós individualmente, mas sim como um todo pelo que se entende por uma melhor formação, salvo algumas divergências. O processo de construção se deu com muito diálogo, e em alguns momentos os alunos também participaram. Essas reuniões serviam para discutir as implementações dos cursos. Em termos de metodologia aparecem as aulas compartilhadas no sentido de melhorar, a metodologia da teoria e prática no sentido de fortalecer essas relações, principalmente utilizando o diálogo como foco principal, análises mais em grupos... Fica difícil ainda se conseguir do aluno uma metodologia mais ativa, em que esse aluno possa participar mais como agente principal.*

R: coordenador C – *através de reuniões sistemáticas de NDE e Colegiado; formação continuada institucional em áreas de alinhamento com o PDI; incentivo do corpo docente à reflexões sobre atendimento à formação baseada em competências; desenvolvimento de programas de extensão (formação e atuação) para que os acadêmicos aprimorem o cabedal de conhecimento e possam atuar de força tecnicamente sustentável; estímulo à participação discente (representante) das discussões relativas a ações e dificuldades do curso no sentido de operacionalização das ações pedagógicas.*

Discorrer sobre a construção dos PPPs é pensar o planejamento no contexto como um todo, envolvendo o processo participativo, onde o marco inicial é a elaboração do termo referencial, sendo este o olhar na luz do horizonte que deverá iluminar o fazer das demais fases.

Portanto, torna-se necessário promover entre os futuros professores um trabalho pedagógico centrado na concepção integradora de currículo. Assim, o acesso ao conhecimento do campo científico que se pretende ensinar deve consistir basicamente na construção de um marco conceitual de referência em que se articulem diferentes aspectos. (VEIGA, 1999).

6.4 LINHA TEÓRICA QUE SUSTENTA SEU CURSO ATUALMENTE, COMO AVALIA?

Nessa questão particularmente, procuramos trazer somente as posições dos coordenadores, uma vez que no capítulo 3.2 (p. 35), aponto as principais vertentes teóricas e suas relações com o campo da formação profissional.

R: coordenador A - *Os projetos políticos pedagógicos do IPA pautam as competências, sendo essa uma vertente teórica do tempo anterior, onde agora a instituição não tem como sustentar, tanto é que os planos de ensino teriam que ser por competências, e não por objetivos, e isso é algo que daqui a algum tempo quando for se reajustar os PPPs, se deverá rever, onde, segundo a coordenadora, basear-se por competências, seria muito bom, mas agora isso ainda não acontece.*

Segundo os estudos, o curso está muito mais voltado para as neurociências, uma aula quase mais confeccionista teoricamente, do que em outras vertentes. Cada professor sinaliza uma vertente, uns vão para a linha histórica, outros para socioculturais, onde aí se deparam outras vertentes, mas o currículo está mais para cognitivista, construtivista, embora ele já indo para outro viés, pois de acordo com a formação dos professores, vai cair num conecionismo mais adiante que sustenta bastante a área das neurociências.

R: coordenador B - *A linha teórica que predominou foi a das competências, com a intenção de incorporar o conhecimento na ação, seria a base do currículo, articulada de fazer uma formação com aulas mais dispositivas e menos teóricas, onde o conteúdo teórico não fique isolado da ação, oportunizando uma melhor aprendizagem a absorção do conhecimento (filmes, debates, seminários).*

Fica aí o objetivo de buscar uma aula com mais discussões e participação dos alunos. Com isso há uma maior preocupação nas mudanças curriculares. A formação também abrange a área da saúde coletiva, mas sem tirar o foco principal que é a escola, então poderíamos classificar como tendência generalista, sendo que esse profissional ao longo de seus anos possa se reinventar, se recriar de modo a estar preparado para enfrentar desafios coletivos e não na forma de seus interesses próprios. Essa construção só pode ser alcançada através da teoria da prática no mundo e não através dos conteúdos.

R: coordenador C - *A Licenciatura se aproxima de uma Perspectiva Cultural [...] no ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se o qual tem sido denominado "Cultura de e pelo*

movimento". (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 42).

O Bacharelado segue a linha da saúde com tendências atuais à esportivização.

6.5 PERCEPÇÃO QUANTO A FRAGMENTAÇÃO DOS CURSOS DE EF (LICENCIATURA E BACHARELADO)

As diretrizes curriculares na área da EF, estão pautadas pela resolução nº07/2004, e esse documento aponta ser a fragmentação curricular como um atraso quanto à formação do professor, salvo que os interesses depositados sobre esta fragmentação³⁸ não são os interesses da maioria da classe dos professores (trabalhadores) e dos acadêmicos. Mas sim, uma lógica curricular faz parte de interesses corporativistas, que, por consequência, fragmentam, desunem, desagregam a luta da classe trabalhadora, na busca pela regulamentação da profissão e com isso acabam esquecendo que as condições de trabalho é que devem ser regulamentadas.

A fragmentação dos cursos de EF vem gerando muitas discussões na área educacional em se tratando mais especificamente voltada a formação. Com base nisso, questiona-se para quem ela estaria estruturada? Para profissionais em EF ou para professores? Essa dicotomia originada sem uma correta fundamentação histórica, vem provocando várias dúvidas e questionamentos pertinentes a relação quanto ao impacto causado no trabalho docente e do modo que a formação humana vem sendo desvalorizada, desprezada por uma formação tecnicista.

Discutir a EF nesse período histórico atual implica em entender como ela vem sendo produzida pelas contradições de uma sociedade capitalista, isto é, não pode somente ser um meio de reprodução, mas sim, um exercício social disposto a uma ação transformadora na sociedade.

Então por meio dessas discussões, trazemos as falas dos coordenadores quanto a fragmentação dos cursos de EF, (licenciatura e bacharelado).

³⁸ Ação de se partir em fragmentos. Dividir, quebrar. <http://www.dicionarioinformal.com.br/fragmentação>. (acesso em 01/10/2014).

R: coordenador A - *Essa é uma discussão que vem aparecendo bastante na EF, sendo um dilema e que não tem uma solução específica. Pois a profissão de professor vem se desgastando a cada dia, baixos salários, violência nas escolas. Então com isso diante do contexto histórico sócio econômico acaba pesando para o aluno na escolha da licenciatura. O grande objetivo é que os dois cursos se equivalham enquanto perfil, enquanto procura, enquanto entendimento, enquanto força.*

R: coordenador B - *Vejo de forma negativa, no sentido de especificar, de dividir a profissão, um aspecto que me parece positivo é o de legitimar o profissional. Mas ainda assim a formação deveria ser uma só passando pelas competências gerais e a partir daí poder escolher sua especialização, pois do contrário essa fragmentação acaba assumindo um papel muito especializado, parecendo ser um aspecto terminal, onde quem faz licenciatura está apto a trabalhar somente em escolas e o bacharel pronto para o trabalho nas academias, clubes, entre outros.*

Enquanto todas essas habilidades pertencem a uma só formação. Para mim fica claro que, o único aspecto positivo da fragmentação é o da legislação do conselho CONFEF, pois do contrário é prejudicial para o estudante (principalmente para o mais carente) que tem que passar mais tempo na universidade, gastar mais. E principalmente para as instituições de ensino público que precisa ficar mais tempo com esse aluno enquanto poderia se estar oferecendo mais vagas. E outro aspecto é o trabalho restrito a determinadas áreas.

R: coordenador C - *Sou desfavorável a fragmentação, pois uma área precisa das habilidades e competências da outra para sua plenitude. A cisão não atende seu propósito na medida em que as especificidades necessárias não são, ainda, operacionalmente possível. O problema não é essencialmente da divisão, mas sim entraves operacionais encontrados para este aprofundamento (principalmente nas IES não-públicas) na medida em que não é possível muitas vezes oferecer uma disciplina que aparece com o mesmo título nas duas formações, com ementas diferentes mas com insuficiência de alunos para oferta de disciplinas distintas.*

No meu entender, a formação para Licenciatura deveria absorver elementos do Bacharelado como Epidemiologia, EF e saúde, Fisiopatologia e metodologia do treinamento. Por outro lado o Bacharelado deveria abordar a psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, didática e metodologia do ensino, pois todos estes aspectos são de extrema valia para as formações. Seria o caso de permear as matrizes esquecendo um pouco do aspecto comercial e focando na plenitude da formação.

Sendo assim, os relatos apresentados indicam que, pelo menos na realidade destas IES, os cursos têm apresentado determinados efeitos negativos devido à fragmentação da formação de EF nas licenciaturas e nos bacharelados. Percebe-se nas falas acima, que os cursos não apresentam uma identidade própria, como as diretrizes prevêm, de forma a comprometer a

identidade do professor/profissional em relação a si mesmo e da imagem que a sociedade contém dele, o que perturba e enfraquece ainda mais a imagem dos cursos de EF como área de produção do conhecimento.

No atual contexto da sociedade contemporânea, onde tudo se relaciona e está interligado, a formação disciplinar fragmentada está profundamente em crise. Entretanto a gestão dos cursos universitários encontra muitos limites para superar essa lógica. Uma das limitações é o tempo reduzido de debates interno, outro ponto pode ser a intenção dos alunos e da própria sociedade. Por isso, acredita-se que uma das alternativas de romper com a fragmentação possa estar num pensar transdisciplinar³⁹. Sendo assim, para um melhor entendimento do leitor, Santos, cita três orientações balizadoras fundamentais para se compreender a prática da transdisciplinaridade:

- Processo de tecelagem: (tecer ao mesmo tempo com diversos fios), aqui o autor explica que cada indivíduo deve reconstruir o conhecimento, aproximando os fios mais expressivos para configurar um desenho que articule os conhecimentos necessários, onde supostamente estejam integrados a áreas específicas distintas.
- A necessidade de reconceitualização do conhecimento livre, onde seu fazer seria na aplicação de princípios que se contrapõem ou ampliam o senso comum. Aqui o autor cita como exemplo, herança da Ciência Moderna concretizada no reducionismo presente na estrutura do sistema educacional/social, na fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas, implicando em especializações e na forma dualística de pensar.
- Dessa forma ele explica que a reconceitualização do conhecimento requer a integração de novos princípios como o hologramático (conexão entre as partes e o todo), e também o princípio da complementaridade, isto é, os opostos se completam, o princípio da incerteza (ambiguidade da vida e do conhecimento), e por fim, o princípio da autopoiese (aqui o conceito enxerga o ser vivo como um sistema que se autoconstrói). (SANTOS, 2009, p. 40-41).

Distinguir a diferença da maneira do pensar, entre a história do conhecimento humano como na diferença da cultura contemporânea, é o caminho inicial para a mudança do pensar e do costume de ser e se posicionar na sociedade.

Por isso, apesar de não podermos ir contra a ciência, pois ela é a fonte do conhecimento, não podemos deixar de pensar como seres que carregam emoções, sentidos, alma e coração... Pois, a ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. (BARROS, 1997).

³⁹ Onde para Nicolescu (1999, p. 46), definir A transdisciplinaridade, como prefixo “trans” significa, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Onde o objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amor!

*Por que não escolher o caminho do amor Todo o coração aspira a **um outro** E toda a alma sonha ver-se como é. Mas o espelho da verdade da alma é o amor. Nascemos dele e para ele. Somos melhor o sentimento do que a razão e a emoção a quem somos destinados a ser: **é o amor**. Se a espécie de vida de quem somos sobreviveu. E chegou até aqui, não é porque pensa ou porque faz. É porque ela sente e cria com o que sente. E o seu sentir é o **amor** Toda a relação entre as **pessoas da vida** é para que **cada uma** possa ler na alma de **um outro**, e a linguagem comum desta leitura é o amor. (BRANDÃO, 2005, p. 176).*

O sentido da vida se faz passo a passo, com amor e dedicação às utopias que nos movem!

Minha caminhada vem ao longo de muitos anos, cercada de muitas superações, desafios, frustrações, sonhos, disciplina, coragem, caminhos muitas vezes obscuros, outros brilhando como as estrelas. Saltando e voando como os pássaros. Um ser pequeno num universo de bilhões de habitantes, mas que traz no coração o amor à profissão.

Desvendamos que ao viver rumos de intensos desequilíbrios, desavenças, incertezas, crises, deparamos com uma oportunidade enorme de contemplarmos a complexidade e a transdisciplinaridade humana. Rever nossas atitudes, valores, crenças, currículos, sentidos para então compreender esta complexidade e desigualdade que parece desordenada nada mais é um oceano de imensas probabilidades e crescimento.

Na liquidez dos tempos, segundo Baumann (2007), tudo se relaciona e se liga, e quanto maior a desigualdade e complexidade, maiores tornam-se nossos estados de consciência, maior é nosso desenvolvimento e crescimento, maiores são nossas buscas e sonhos...

Quiçá nossos educadores e as IES acreditem que, através de um Projeto Político Pedagógico inter e transdisciplinar poderemos ressignificar valores morais e educacionais, na busca da edificação de uma formação emancipatória e no despertar desse processo formador; se faça importante seguir e abraçar com o humilde anseio de despertar o educador para seu interior por meio do autoconhecimento e pela humanização de seu trabalho formativo.

A partir desse ambiente de autoconhecimento, reflexão, solidariedade, trabalho em equipe, existência dos valores, escuta sensível de si e do próximo, os cursos para a formação em licenciatura na área da EF, descobrirão a probabilidade de encontrar talvez sua verdadeira identidade, sua autoria, (re)descobrimo o significado da vida e uma existência com valores e ideais humanos.

Portanto, um dos maiores compromissos e responsabilidades das IES deve ser o de

colaborar para o desenvolvimento humano. As IES ganharão força se apresentarem, contudo, projetos pedagógicos onde acima de conteúdos, pudermos plantar sementes de dialogicidade, colaboração, amorosidade, justiça, esperança, serenidade. Logo, trago as sábias palavras de um autor apaixonado pela educação onde ele sugere aos educadores que: “[...] Pensem menos nas tecnologias do ensino – psicologias e quinquilharias - e tratem de sonhar com seus alunos sonhos de um Paraíso”. (ALVES, 2010, p. 77).

Ao longo da presente tese, busquei respostas ao problema central da mesma: Como os docentes e a coordenação dos cursos de licenciatura em Educação Física percebem e experimentam os currículos enquanto formação crítica para o trabalho? Que alternativas estão sendo construídas para superar a lógica tecnicista na EF?

Percebe-se que uma das alternativas das IES, é a de buscar, através das reuniões sistemáticas do Núcleo Docente Estruturante (NDE), de avaliações dialogadas, buscar mobilizar os educadores para formar indivíduos críticos que tenham habilidade para distinguir o que é força do mercado das necessidades humanas. Pois num mundo onde a guerra tecnológica avança sem piedade, descartando os humanos, manipulando a população, onde o maior delega poder ao menor, e aquele descarta muitas vezes sem explicar o porque; onde despreza o conhecimento a ponto de transformá-lo em objeto do belprazer. Então, fica o compromisso do professor de EF não se restringir apenas a prática desportiva, como para muitos considerados adestradores, mas sim, ser um sujeito capaz de formar, ensinar, educar, socializar o educando para que possamos construir uma sociedade justa, com capacidade e competência para a humanização.

Apesar da atual sociedade estar fortemente voltada ao empreendedorismo, ao vício pelos aparelhos eletrônicos, programas de televisão sem conteúdos significativos, ao mercado imediatista, ainda assim, nota-se uma preocupação nas IES através de propostas curriculares, regulamentações, para preparar o egresso para o trabalho e para a vida, para um envelhecer com qualidade de vida, para uma verdadeira e justa transformação social, a que hoje o mundo anseia.

Portanto, para superar uma formação tecnicista, que ainda parece sustentar algumas propostas para formar profissionais, é preciso desconstruir a imagem de que a EF estaria restrita somente aos jogos, modalidades esportivas ou condicionamento físico, mas à manifestações distintas da cultura corporal e até do uso de recursos pedagógicos que a princípio não condizem nesse espaço de conhecimento, como ex: pinturas, amostras artísticas culturais.

Logo, a EF pode mobilizar um espaço de conhecimento construtivo, tanto no interior

das IES, como desenvolver a transdisciplinaridade, partilhando interesses, desafios, prazeres, questionamentos e especialmente contentamentos pelas descobertas.

Apontando para o desafio de repensar essas limitações, assim como destacar a real necessidade de incitar as rupturas via um saber constituído na perspectiva da transdisciplinaridade, observa-se que a ação de formar é concebida como uma ação social, uma práxis política.

Portanto, a ideia é formar educandos críticos, reflexivos e criativos, que possam concretizar trocas na relação uns com os outros, e multiplicar conhecimentos entre os demais membros que constituem a ação formativa acadêmica. Diante dos relatos dos docentes, podemos perceber o intenso desejo deles, com relação a unificação dos cursos de EF, em que acreditam, que, para alcançar uma formação integrada, as IES devem estar comprometidas na dialogicidade, assim como na edificação coletiva do conhecimento, na conscientização da figura do professor, e fazer renascer do mesmo modo a edificação humana como um todo, englobando aspectos distintos em que possam formar a totalidade do humano.

Desse modo, a formação do professor de EF precisa tecer um vínculo entre as IES e demais ambientes sociais e culturais compostas pela nossa realidade. Talvez assim, através da reflexão teórico-prática e das redes de conhecimento arquitetada pela humanidade, possamos alcançar os propósitos, que seriam a de ampliar nossa habilidade de orientação com relação a diferentes finalidades do cultivo da corporeidade e das mentes saudáveis.

Quiçá, possamos almejar uma formação que envolva e ostente uma liberdade onde o cenário principal seja a emancipação humana, ou ainda, a prática para a realização do aprendizado utópico na busca pela integração dinâmica, interdisciplinar, dialética e transdisciplinar entre a vida e o trabalho. Isso implica em olhar para o amanhã, a luz do horizonte, um olhar para além do capital, pois para Meszáros (2008, p. 48):

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança, como a garantia de um possível êxito.

Desse modo, se tivermos dado nossa contribuição para consolidar os vínculos de humanização, fazendo esse educador/formador compreender que não está sozinho nesse caminho, mas sim, que faz parte desse universo em que qualquer ação sua, por mais insignificante que possa parecer-lhe, pode influenciar no planeta terra, assim como na vida da sociedade.

Compete essencialmente ao professor, conduzir a ação educativa, consciente de que

seu papel compõem-se em algo mais que transferir conteúdos, ou informações técnicas. A avalanche tecnológica esmaga o sentimento e os afetos, pois máquinas como “os computadores, coitados, chamados a dar palpite, ficam no silêncio. Computadores não têm preferências – falta-lhes essa sutil capacidade de “gostar”, que é a essência da vida humana”. (ALVES, 2010, p. 74).

Compete a sapiência do educador de que seu modo de ver o mundo e amorosidade para com o discente é o melhor exemplo. Desse modo, seus valores e conhecimentos vão servir na maior parte, como espelhos e influenciarão na edificação do caráter e atitude dos discentes.

Ouvindo cada fala dos coordenadores, percebemos a grande preocupação no que se refere a figura do professor num sentido mais amplo, de não ser apenas um técnico ou um personal da área física. Mas tal postura de um educador que pensa, que escuta, onde o olhar perpassa o globo ocular, no gesto e no diálogo, pois para Alves (2010, p. 71):

O objetivo das escolas e universidades deve ser o de contribuir para o bem estar do povo. Assim, sua tarefa mais importante é desenvolver, nos cidadãos, a capacidade de pensar. Para o autor, é com o pensamento que se faz um povo. Pois isso não pode ser quantificado como se quantificam ovos botados. Ele sugere que nossas universidades, ao avaliar a produtividade dos que trabalham nela, dêem mais atenção ao canto do galo.

Baseado nesse texto, percebemos o quão as IES estão se tornando empresas geradoras de clientes que precisam produzir a qualquer preço, movimentos mecanizados, silenciando e asfixiando o desejo de navegar atrás dos sonhos, pois “os sonhos não são objetos do conhecimento científico”. (ALVES, 2010, p. 76). Não podemos mudar o rumo da vida, precisamos sonhar o sonho para depois aprender a ciência de como fazer.

Portanto, creio ser significativo para um programa de Pós-Graduação em Educação apreciar os caminhos de reflexão que o **Mundo do Trabalho e a Formação docente: Um estudo dos cursos de licenciatura em Educação Física na região metropolitana de Porto Alegre/RS**, mostram-se ao apresentar que, nas múltiplas ações do pensar e do construir conhecimentos e esperança é possível identificar sonhos e utopias num universo carente de amor.

Obrigada Senhor! por abençoar e iluminar meu coração e minha mente durante todos esses anos em que me dediquei à tese. Obrigada por fazer meu lar, um lugar de harmonia, esteja a vontade para ficar e nunca mais sair. Amém!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Um Projeto Pedagógico Transdisciplinar**: Ressignificando valores, construindo autoria, despertando a humanidade do humano. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2008.
- ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência. O dilema da Educação. São Paulo: Loyola, 2010.
- APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAGÃO, L. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- AZEVEDO, Fernando. **Educação e transformação**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARROS, Manuel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994. [[Links](#)]
- _____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996. [[Links](#)]
- _____. **Educação física escolar**: do idealismo à pesquisa-ação. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.[[Links](#)]
- BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento; Interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645>> Acesso em 27 set 2014.

BONDER. **A Alma Imoral**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In ORTIZ, R. **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. 122-155.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2001.

_____, Carlos Rodrigues. **Aprender o Amor**. Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983

BRETON, David Le. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Referências para uma Educação Física de qualidade no Brasil**. Confef, 2001.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil – A história que não se conta**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1998.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. UNILASALLE: Disponível em: <www.unilasalle.edu.br/canoas>

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA. Disponível em:<www.metodistasul.edu.br/>

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Ivan Livíndo de Senna; MORO, Roque Luíz. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí. Unijuí, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores associados, 2007.

DOMINGUES, J. M. (2002). Reflexividade, Individualismo e Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, (49), pp. 55-70.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas/São Paulo: Papirus. 1995.

FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGIC
O.pdf. Disponível em:
<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**, Dezembro 2005, vol. 31, nº 3, p. 483-502.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **À Sombra da Mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2006.

_____, Paulo. **Dicionário Paulo Freire/ STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs)**. Belo Horizonte: Editora, 2008.

_____, Paulo. Revista da Educação. **História da Pedagogia**. São Paulo. 2010.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense S. A. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao>. Acesso em: 14 set. 2013.

GO TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, p.65-9, São Paulo, 1991.

GONÇALVES, Fernando R.; SARMENTO, Dirléia F. Auto-observação e análise da relação educativa: contributos para a formação de professores. In: CALDERÓN, Adolfo I.; HASS, Célia; SARMENTO, Dirléia F. (Org.). **Formação de professores: fundamentos, cenários e dinâmicas**. São Paulo, 2010.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. **A observação da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem**. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa, 1996.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Vol. II. Trad. De Manuel Jimenez Redondo. Madrid;Taurus, 1987.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. **Docência no Ensino Superior: A promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de Licenciatura em Educação Física**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – Nº 122, 2008. (pág visitada em 24 jan 2012).

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, lucídio. **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

LAMA, Dalai. **Uma Ética para o Novo Milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LELIS, F. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade. Campinas: n. 74, 2001. In: **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006>

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

KUNZ, Elenor et al. **Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações**. Revista do CBCE, vol 20(1), p.37-47, 1998.

LEWIN, Kurt. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, María Cristina (Org.). **La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Editorial Popular – Caracas: Editorial Laboratório Educativo, 2006. p.15-25. (Tradução: María Cristina Salazar).

LIMA, R, A; MACEDO, F. O. **Abordagens Pedagógicas na Educação Física Escolar em Escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, (MS)**. Monografia de conclusão do Curso de educação Física da universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/MS, 2008.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LYRA, J. F. **Introdução à Sociologia dos desportos**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

MARINHO, I. P. **Sistemas e Métodos da educação Física**. São Paulo: Brasipal, 1953.

MEDINA. J. P. S. **A Educação cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, V. A. **A Escola nacional de educação física e esportes: uma possível história**. Dissertação de (Mestrado em Educação Física), Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA, Neto Vicente. A Cultura do Professor de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Ano IV, nº 7, Temas Polêmicos, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro. Bertrand. Brasil, 2001.

NASCIMENTO, Leda S. F. **Ginástica Artística: equilíbrio corporal no desenvolvimento das habilidades motoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado apresentada em 2010. POA/RS.

NICOLESCU, Bassarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; CORREIA, Wilson Francisco. **Reflexões curriculares sobre os desafios curriculares emergentes**. Nogueira, Sandra Vidal et ali. Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. **O Redimensionamento Teórico da Perspectiva Interdisciplinar nos anos 90: Limites e Possibilidades**. Parte integrante da Tese de Doutorado da autora intitulada o “O Movimento de Reestruturação dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos 80: Tendências e Perspectivas”. (cf. Nogueira, 1997).

ORTH, Mara Rubia Bispo. **Vida ou morte da orientação educacional**. Passo Fundo/RS: Seminário Nacional de especialistas de Educação, 1999 (Comunicação Oral).

PAIVA, Fernanda. **Reinventado a educação física: uma introdução**. Belo Horizonte: PPGE/FaE/UFMG, 2000. Texto digitado.

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

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTY, Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção**. Traduzido por C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, [1994]. (Texto original publicado em 1945).

RAMOS, J. J. **Fichário dos Instrutores de Educação Física**. Rio de Janeiro: Papelaria Velho, 1937.

ROUYER, J. **Pesquisas sobre o significado Humano do Desporto e dos tempos livres, e problemas da historia da educação física**. Lisboa/Portugal: Seara Nova, 1977.

SACRISTÁN, Gimeno, J.O. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou Utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

_____, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortêz, 2007.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí/RS: 1987.

_____, Silvino. **Educação Física: educar e profissionalizar**. Porto Alegre: EST, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

_____, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. Por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/SP: 2000.

_____, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1231-1255. ISSN 0101-7330.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas**. 2009, 88 pág. Monografia (Licenciatura em Educação Física): Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA.

SMART, Barry. **A Pós Modernidade**. Editora Europa-América. 1993

SOUZA, M. Junior. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: investigação e intervenção**. Vitória/ES: Proteoria, v. 1, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 3 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/esef/site/>>

VALENTINI, Nadia; TOIGO, Adriana. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios & estratégias**. Editora: Canoas/RS: Salles, 2004/2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____, **A formação social da mente**. (Orgs. Cole et al.) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____, Obras Escolhidas I. **Madrid**: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1991c.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. RJ: Paz e Terra, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social**: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004.

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/tese/>> Acesso em 03 abr.

<<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C188>. 2014>. Acesso em 24 fev. 2014.

<https://docs.google.com/forms/d/1EBb7SH_DySsTdJ-snyKa3vCmNnP6n8fqlo1dvUxUK2s/edit>

<<http://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/o-homem-deve-reencontrar-o-paraiso-rubem-alves/>> Acesso em 20 set. 2012.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Faculdade de Educação**

Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar.
CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar os desafios pedagógicos da Educação Física diante da atual crise do capital e do lugar do trabalho no mundo contemporâneo; principalmente frente à necessidade de superação da lógica tecnicista que reduz a vida ao econômico e ao treinamento para competir.

Sendo responsável por este estudo: Leda Sallette Ferri Nascimento, Rua Upamaroti, 1170/401, Porto Alegre/RS, fone (51) 91247750, e-mail: ledasallette@yahoo.com.br, sob a orientação do professor Dr. Jaime Zitkoski. Fone (51) 99583432, e-mail: 00086365@ufrgs.br

Pelo presente consentimento, entendo que terei minha privacidade respeitada e que todas as informações que eu vier a fornecer à pesquisa serão registradas de forma a assegurar que minha identidade será mantida em confidencial.

Eu, _____,
concordo em participar deste estudo, bem como autorizo a utilização de imagens (fotografias) produzidas durante os trabalhos, em que eu esteja presente, para fins exclusivos da pesquisa, desde que as mesmas me sejam anteriormente apresentadas e contem com minha aprovação. Foram explicados de forma clara e detalhados, livres de qualquer forma de constrangimento e coerção, os objetivos, justificativa, procedimentos da pesquisa e o caráter voluntário da participação nessa pesquisa, além do direito de retirar-me do estudo a qualquer momento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Voluntário(a)

Pesquisadora

Orientador da Pesquisa

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: () casada () Solteira () divorciada () separada () Outros

2. QUESTÕES

1 - Atualmente, como você descreveria o panorama curricular existente no curso de formação de profissionais em EF?

2 - Qual é o perfil de professor de EF que o curso que coordenas busca construir?

3 - Quais são os principais avanços curriculares apontados até o momento no curso EF?

4 – Quais são os principais problemas apontados até o momento no teu curso?

5 – Quais os aspectos mais relevantes que você destacaria na construção dos projetos políticos e pedagógicos do teu curso?

6 - Que estratégias, ou metodologia de trabalho a coordenação utiliza para desenvolver o currículo coerente com o projeto político pedagógico do curso?

7 – Qual a linha teórica que sustenta seu curso atualmente? Você concorda com ela? Por que? Se a resposta for negativa, qual seria em sua opinião?

8 - Como você percebe a fragmentação dos cursos de EF (Licenciatura e Bacharelado)? Você poderia apontar os aspectos positivos e negativos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os Docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Instituição: _____

Estado Civil: () casada () Solteira () divorciada () separada () Outros

2. QUESTÕES

1 - na sua concepção, como você qualifica o projeto político pedagógico (PPPS) do seu curso para a formação de profissionais no curso de Licenciatura em EF?

2 - De que forma estão sendo discutidas as mudanças do PPPs no curso em que atua?

3 - Como você percebe o currículo enquanto formação crítica para o trabalho?

4 - Existe uma flexibilidade da Instituição na definição dos critérios para a seleção dos conteúdos das disciplinas? Como ocorre essas definições?

5 - Qual a linha teórica predominante no seu curso? Você concorda com ela? você teria outra linha que na sua opinião pudesse vir a contribuir mais ao curso?

6 - Com a fragmentação dos cursos em (Licenciatura e Bacharelado), o mercado de trabalho para o aluno licenciado tornou-se limitado para atuar em outras áreas a não ser em escolas. Como você avaliaria essa fragmentação?

7 - Frente a um sistema globalizado voltado para o lucro, a um modelo de "formar" indivíduos para competir; na sua opinião, os cursos de Licenciatura podem estar sendo atingidos? Em que aspectos?

8 - De que forma ocorrem os processos e práticas de formação continuada dos professores?